

**ACERCA DEL LUGAR DEL CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL EN LA
ESCUELA: A PROPÓSITO DE LA CLASE DE CIENCIAS NATURALES EN
LAS ESCUELAS RURALES DE CHINIA Y HATOVIEJO, FOMEQUE
CUNDINAMARCA.**

CARLOS ARIEL CUELLAR CUELLAR

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

2019

**ACERCA DEL LUGAR DEL CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL EN LA
ESCUELA: A PROPÓSITO DE LA CLASE DE CIENCIAS NATURALES EN LAS
ESCUELAS RURALES DE CHINIA Y HATOVIEJO, FOMEQUE
CUNDINAMARCA.**

CARLOS ARIEL CUELLAR CUELLAR

Trabajo de Grado como requisito para optar el título de Master En Educación.

Asesora

Adriana Patricia Mendoza Báez

Magister En Educación.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

2019

MAESTRIA EN EDUCACION

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

TITULO: Acerca Del Lugar Del Conocimiento Ecológico Local En La Escuela: A Propósito De La Clase De Ciencias Naturales.

AUTORES: Carlos Ariel Cuellar Cuellar.

DIRECTORA: Adriana Patricia Mendoza Báez.

JURADOS:

CALIFICACION: _____

_____ **APROBADO**

_____ **REPROBADO**

OBSERVACIONES:

FIRMAS

JURADO 1.

Director del Trabajo

JURADO 2.

Director del Programa

Bogotá 19 de Septiembre de 2019.

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus agradecimientos a la Universidad Pedagógica Nacional, a la Secretaria de Educación de Cundinamarca, a la Línea de Educación Rural de la Maestría en Educación, y en especial a la profesora Adriana Mendoza Báez directora de este trabajo.

Así mismo a las comunidades campesinas de las veredas de Hatoviejo y Chinia en Fómeque Cundinamarca y a las señoras maestras Fabiola Torres Alférez y Rosalba Ríos Rodríguez.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Formación de líderes

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 19-09-2019

Página 5 de 17

1. Información General

Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Acerca Del Lugar Del Conocimiento Ecológico Local En La Escuela: A Propósito De La Clase De Ciencias Naturales En Las Escuelas Rurales De Chinia y Hatoviejo, Fómeque Cundinamarca.
Autor(es)	Cuellar Cuellar, Carlos Ariel.
Director	Mendoza Báez Adriana Patricia.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 244 p.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL / CLASE DE CIENCIAS NATURALES/ NIÑOS Y NIÑAS CAMPESINOS / ESCUELA RURAL.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Escuela de Postgrado

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 19-09-2019

Página 2 de 17

2. Descripción

Este ejercicio investigativo se presenta para optar por el título magister en Educación, trabajo académico que permite reconocer la categoría Conocimiento Ecológico Local, de niños y niñas campesinos. Tiene como propósito reconocer ¿cuál es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños campesinos en la clase de Ciencias Naturales?, con el fin de reivindicar el valor de estos, en las escuelas rurales de Chinia y Hatoviejo en el municipio de Fómeque Cundinamarca. Desde un enfoque de la etnografía escolar, se registran conocimientos de los niños relacionados con el reconocimiento de la flora local y explora la visión de los maestros rurales sobre la categoría mencionada, analizando la clase, desde la identificación de las interacciones en el aula y el contexto campesino.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Revisión de la educación

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 17

3. Fuentes

1. Almanza Gutiérrez Adela (1988). Estudio de Carácter Histórico del Municipio de Fômeque, trabajo presentado como requisito para optar el título de Licenciatura en Básica Primaria. Instituto Universitario de Cundinamarca. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento De Educación Básica Primaria.
2. Amador B. Juan Carlos (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. Pedagogía y Saberes No. 37 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2012, pp. 73-87
3. Archetti, Eduardo (1985). "Presentación" y "Acápite" En: Chayanov, Alexander La organización De la Unidad económica campesina., Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
4. Aristizabal, Andrea (2014). Configuración de la identidad profesional docente como producto cultural. En: Molina Andrade, Adela, et al. Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá
5. ASOCAQUINAL (2016). Calendario Caquinal Agua y Vida Para Todos. Proyecto Comunidades de los Páramos, fortaleciendo las capacidades y la coordinación para la adaptación a los efectos del cambio climático. Bogotá: Tropembo Internacional. Bogotá Colombia.
6. Balcázar Pardo, Marino (1954). Disposiciones sobre Indígenas Baldíos y Estados Antisociales. Edit Universidad de Popayán. Popayán. Colombia.
7. Barreto, Martha Helena. (2005). De la Cumbre a las escuelas Fragmentos de Naturaleza y Cultura. En: Infancias e Imágenes Revista de Divulgación. De los grupos de Investigación. Año 4 No 1 Diciembre de 2005. Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
8. Bejarano de Hurtado, Rosario; Rico Díaz, Dora; Sánchez, Glenys (1991). Feria De San Isidro En Fômeque. Instituto Universitario de Cundinamarca. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Básica Primaria. Bogotá Colombia.
9. Berkers, Fikret; Colding Johan; Folke Carl (2000). Rediscovery of Traditional Ecological Knowledge as Adaptive Management. In: Ecological Applications, Vol. 10, No 5, p 1251-1262.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 4 de 17

4. Fuentes

10. Betancourt Echeverry, Darío (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En: Memoria; Historias de vida; UPN, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
11. Boix, Roser (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. EN Revista digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1 Julio 2003. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.
12. Bustos Velazco, Edier Hernán (2014). La importancia de la relación cultura, territorio y enseñanza de las ciencias. En: Molina Andrade Adela (Editora). Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. Serie Grupos No 7. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia.
13. Cárdenas, Néstor Uriel (2015). Historia reciente de la deforestación y reforestación en la cuenca alta de la Quebrada Caquinal. Proyecto Comunidades de los Páramos, fortaleciendo las capacidades y la coordinación para la adaptación a los efectos del cambio climático. Bogotá: Tropembos Internacional. Bogotá Colombia.
14. Castañeda, Ignacio. Presbítero (1864). Padrón del Archivo Parroquial de Fómeque. Parroquia Inmaculada Concepción, Fomeque Cundinamarca.
15. Castaño Cuéllar, Norma Constanza (2014). Las relaciones modernización, educación, conocimiento, poder y la urgencia de construir formas alternativas de pensamiento para la educación en ciencias En: Molina Andrade, Adela et all 2014. Enseñanza de las Ciencias y Cultura: Múltiples Aproximaciones. Doctorado Interinstitucional en Educación Sede U. Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
16. Chayanov, A. (1985). La Organización de la Unidad Económica Campesina, Nueva Alianza, Barcelona.
17. Consejo Municipal De Gestión Del Riesgo (2013). Plan Municipal de Gestión del Riesgo de Desastres, Alcaldía Municipal de Fómeque. Fómeque Cundinamarca.
18. Cooper, Chandra (2008). Conocimiento Botánico de un Grupo de Estudiantes de la Escuela Primaria de Carolina del Sur. En: Ethnobotany Research & Applications 6: 121-127 Escuela del Medio Ambiente Universidad de Carolina del Sur, Columbia U.S.A.
19. Corvalán, Javier. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, p. 40-79 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 5 de 17

5. Fuentes

20. Cotrino, Juan S. (2014). Viabilidad social de una organización agraria para mercadeo colectivo de hortalizas. Caso de ASOUCOACHA en Fómeque, Cundinamarca. Tesis presentada como requisito para optar al título de: Magister en Ciencias Agrarias. Facultad de Ciencias Agrarias Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.
21. Cuellar Cuellar, Carlos Ariel (2009). La Metodología SAAT (Sensibilización, Aprender Haciendo, Aplicación Técnica) En El Estudio De La Diversidad Florística De Las Montañas De Caquinal Fómeque Cundinamarca Colombia. Tesis para obtener el título de Licenciado en Biología, Facultad de Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia.
22. Cuellar, Carlos Ariel (2010). La Cátedra UNESCO: hacedora de sueños...En: Santamaría Valero, Flor. En pos de la memoria: fuente para la historia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Universidad Distrital Bogotá Colombia.
23. Cuellar, Carlos Ariel (Comp.). (2015). ¡Ave María purísima, eso fue que bajó el encanto del Caquinal!. Proyecto Comunidades de los Páramos, fortaleciendo las capacidades y la coordinación para la adaptación a los efectos del cambio climático. Bogotá: Trepemos Internacional. Bogotá Colombia.
24. De Sousa Santos, Boaventura (2006). Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Bueno Aires, Argentina.
25. De Sousa Santos, Boaventura (2010). Descolonizar el saber reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.
26. De Zubiría Samper, Julián (2017). ¿Qué no es necesario enseñar hoy día en la escuela? En: Semana Educación, 6-Mayo. Bogotá Colombia.
27. Del Castillo, Lina (2006). "Prefiriendo siempre a los agrimensores científicos". Discriminación en la medición y el reparto de resguardos indígenas en el altiplano cundiboyacense, 1821-1854. En: Historia Crítica, n.32, pp.68-93. ISSN 0121-1617.
28. Diagnostico Participativo Cuenca de Caquinal Fómeque Cundinamarca (2014). Estudio De Consultoría Para El E.A.A.B, IDEXUD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
29. Díaz, Cristhian James (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. En: Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, juliodiciembre. Universidad de La Salle, Colombia.
30. Díaz, José Luis (2009). Mente, cerebro y memoria. Departamento de Historia y Filosofía de la Medicina Facultad de Medicina, UNAM. D.F. México práctica investigativa en Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 6 de 17

6. Fuentes

31. Diez, María Carolina (2013). Campesinado: definiciones analíticas y contextos históricos. En: Estudios Rurales N°4, Primer semestre. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural UNQ, Misiones. Argentina.
32. Equipo Cátedra UNESCO (2005). Proyecto: Almas, Rostros y Paisajes, de la mano de los niños y las niñas en el bosque de Niebla En: Infancias e Imágenes Revista de Divulgación De los grupos de Investigación Año 4 No 1 Diciembre de 2005 Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
33. Fajardo Darío (1981). El Estado y La Formación Del Campesinado En El Campesinado En El Siglo XIX. Ediciones Historia y Sociedad. Bogotá. Colombia.
34. Fajardo Darío (2014). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. Universidad Externado de Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
35. Fals Borda, Orlando (1961). Campesinos de los Andes Estudio Sociológico de Saucio. Monografías Sociológicas. Facultad de Sociología Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
36. Fals Borda, Orlando (1971). Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual. Editorial Oveja Negra. Bogotá Colombia.
37. Fals Borda, Orlando (1973). El hombre y la tierra en Boyacá. Editorial Punta de Lanza, Segunda Edición .pág. 16.
38. Fals Borda, Orlando (1979). Historia de la Cuestión Agraria en Colombia. Editorial Punta de Lanza, Tercera Edición .pág. 17.
39. Fanon, Frantz (1999) Los condenados de la tierra. Primera Edición 1961. Fondo de Cultura Económica. México.
40. Fernández Droguett, Francisca (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 4, enero-junio, 2005, pp. 7-25. Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.
41. Gallois Sandrine, Duda Romain y Reyes-García, Victoria (2017) Conocimiento ecológico local entre los niños Baka: ¿un caso de "cultura infantil"? En: Journal of Ethnobiology Mar 2017; 37 (1): 60-80.
42. Gallois Sandrine, Duda Romain, Hewlett Barry y Reyes-García, Victoria (2015).
43. Actividades diarias de los niños y adquisición de conocimiento: un estudio de caso entre los Baka del sudeste de Camerún. En: Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine. Diciembre de 2015 11:86.
44. García B, Gloria y Gallego B Teresita (2011). Una concepción abierta e interdisciplinaria de la infancia: En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 9, núm.2, julio-diciembre, 2011 pág. 17-25.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

REVISIÓN DE CALIDAD

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 7 de 17

7. Fuentes

45. García Márquez, Gabriel (1993). Por Un País Al Alcance de los Niños, Intervención en la Misión de Ciencia y Desarrollo. En: Gabriel García Márquez Pensamiento Latinoamericano (2017), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pág. 56 Bogotá, Colombia.
46. García-Pérez, F (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. Con-Ciencia Social, 19, 49-62. Sevilla. España.
47. Guber Rosana (2012). La Etnografía Método, Campo y Reflexibilidad. 1 Edi-Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
48. Guhl Nannetti, Ernesto (2015). El futuro del agua en Bogotá. De los páramos circundantes a la Región Hídrica. En: Guhl Nantz, Ernesto. Los Páramos circundantes de la Sabana de Bogotá, edición conmemorativa. Jardín Botánico José Celestino Mutis, colección Pérez Arbeláez, Bogotá D.C.
49. Gutiérrez Antolínez, Carolina (2016). Conflictos sociambientales derivados de la declaración del Parque Nacional Natural Chingaza en zonas de producción campesina. Tesis presentada como requisito para optar al título de Magister en Medio Ambiente y Desarrollo. Facultad de Ciencias Económicas. Instituto de Estudios Ambientales. Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.
50. Gutiérrez-Malaxechebarría, A. (2014). Viabilidad De La Agricultura Familiar Con Riego Informal En Montaña. Disertación Para Optar Al Título De Doctor En Estudios Ambientales Y Rurales. Pontificia Universidad Javeriana Facultad De Estudios Ambientales, 84–86.
51. Hernández Aguilar, Karla, Jamar de Bolsée Oria, Landa Romo Cintia, Ophélie Marek Smith Stephanie y Yeh Damon (2014). Manejo Comunitario de Fauna Silvestre como una estrategia para el desarrollo de medios de vida sostenibles: un caso de estudio en el Ejido Nuevo Becal, Campeche .San Cristóbal de las Casas México. Requisito para optar al grado de Maestría profesionalizante en Liderazgo para la Conservación. Colorado State University y Colegio de la Frontera Sur.
52. Hunn, E (2002). Evidence for the Precocious Acquisition of Plant Knowledge by Zapotec Children. In: Stepp,J.R; F, Wyndham and R, Zarger (Eds) Ethnobiology and Biocultural Diversity:



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB


Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 8 de 17

8. Fuentes

53. Idemag-Fómeque (2018). Planeador Área De Ciencias Naturales. Fómeque Cundinamarca.
54. Instituto Humboldt – Fundación Universidad Externado de Colombia (2015). Caracterización Socioeconómica y Cultural Del Complejo De Páramos Chingaza En Jurisdicción De La Car, Cormacarena, Corpochivor, Corpoguavío y Corporinoquia. Área de Investigación Procesos Sociales, Territorio y Medio Ambiente Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad Externado de Colombia. Bogotá D.C.
55. Jelin, Elizabeth (2001). Los trabajos de la memoria, Siglo Veintiuno editores, España.
56. Lamarche, Hugues (1993). A agricultura familiar, Comparación internacional y una realidad multiforme, Editora da UNICAMP. Campinas. Brasil.
57. Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. Lander, La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pág. 246). Buenos Aires: CLACSO.
58. Langebaek, Carl Henrik (1987). Mercados, poblamiento e integración étnica entre los Muisca Siglo XVI. Banco De La República Bogotá, Colombia.
59. León Rey, José Antonio (1941). Tierra Embrujada. Primera Edición. Editorial Centro S.A. Bogotá Colombia.
60. Martínez, Carmen (2013). El Conocimiento Del Profesor De Ciencias, Una Disyuntiva Entre El Conocimiento Científico Y El Conocimiento Escolar. En: Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias de Primaria y Conocimiento Escolar, DIE Universidad Distrital. Bogotá.
61. Martínez, Carmen (2017). Ser maestro de ciencias: productor de Conocimiento Profesional y de Conocimiento Escolar. DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
62. Martínez, C; Rivero, A. (2009). Las propuestas de conocimiento escolar: entre el conocimiento científico y el escolar. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 1888-1893.
63. Martínez, C; Valbuena, E; Molina, A (2013). El conocimiento profesional de los profesores de ciencias de primaria tienen sobre el conocimiento escolar, en el Distrito Capital: un problema de investigación. En: El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar, DIE Universidad Distrital. Bogotá.
64. Marx, Karl. (1969). Theories of Surplus-value, Progress Publisher. Moscú, Rusia.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de Formadores</i></p>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 17	
9. Fuentes		
<p>65. MEN (2015). Recuperado de la página del Ministerio de Educación Nacional de Colombia el 5 de Diciembre de 2015 (http://www.mineducacion.gov.co).</p> <p>66. Molina, A; et all (2014). Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias. No 6 Serie Grupos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.</p> <p>67. Molina, Adela; Niño El-Hani, Charbel y Sánchez, Juanma (2014). Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. En: Molina, Adela, et al. Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.</p> <p>68. Montes Giraldo, José Joaquín, (1926-1964). Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC). Tomo IV: El vestido. - La vivienda.</p> <p>69. Muñoz Arbeláez, Santiago (2015). Costumbres en Disputa: los muiscas y el Imperio Español en Ubaque, siglo XVI. Universidad de los Andes, Departamento de Historia. Ediciones Uniandes. Bogotá Colombia.</p> <p>70. Murcia Quevedo, Magda (2005). Tesis para optar el título de Antropóloga. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. El Conocimiento Local y el Contexto Escolar: la cotidianidad de los habitantes rurales de la vereda de Placitas, Fosca. pág. 96.</p> <p>71. Núñez, Jesús (2011). La educación rural Venezolana en los imaginarios de los docentes. Investigación y Postgrado, vol. 26, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 91-128. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.</p> <p>72. Padrón. Archivo Parroquial de Fómeque (1870). Parroquia Inmaculada Concepción, Fomeque Cundinamarca.</p> <p>73. Pardo Díaz Fabio (2003). Fómeque Cinco Siglos de Progreso 1500-2003. Alcaldía Municipal. Fómeque Cundinamarca.</p> <p>74. Pérez, P., Sánchez, F., & Ros, C (2011). Temas de Antropología en Educación. Valencia: Tirant lo Blanch. Par 219 -222.</p> <p>75. Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pág. 246). Buenos Aires: CLACSO.</p> <p>75. Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pág. 246). Buenos Aires: CLACSO.</p> <p>76. Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pág. 246). Buenos Aires: CLACSO.</p>		

10. Fuentes

77. Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado en <https://dle.rae.es>, el 20 de Febrero de 2019.
78. Restrepo, Ana Cristina (2019). Frutos de mi tierra. Publicado en Savia Andina. Recuperado de: www.saviabotanica.com, el 10 de Marzo de 2019.
79. Reyes G Victoria (2009). Conocimiento Ecológico Tradicional Para La Conservación: Dinámicas y Conflictos. (Papeles 107:1). En: F. Berkes, J. Colding y C. Folke, "Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management", *Ecological Applications*, nº 10, 2000, pp. 1251-1262).
80. Reyes García. Victoria (2009). Conocimiento Ecológico Tradicional Para La Conservación: Dinámicas y Conflictos. Papeles 107 2009 pág. 2.En: (V. Reyes-García, N. Marti
81. Sanz, T. McDade, S. Tanner y V. Vadez, "Concepts and methods in studies measuring individual ethnobotanical knowledge", *Journal of Ethnobiology*, nº 27, pp. 182-203).
82. Reyes-García V, Martí Sanz, N (2007). Etnoecología: punto de encuentro entre naturaleza y cultura. En: *Ecosistemas* 16 (3): 46-55. Septiembre. Barcelona, España.
83. Reyes-García, Victoria; Pyhälä, Aili; Díaz-Reviriego, Isabel; Duda, Romain; FernándezLlamazares, Álvaro; Gallois, Sandrine; Guèze, Maximilien; Napitupulu, Lucentezza (2016). Schooling, Local Knowledge and Working Memory: A Study among Three Contemporary Hunter-Gatherer Societies. *PLoS ONE*. 2016, vol. 1.
84. Rockwell Elsie (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Perspectivas* vol. XXI.
85. Rockwell Elsie (2011). *La Experiencia Etnográfica Historia y Cultura En Los Procesos Educativos*. Buenos Aires. Paidós.
86. Rockwell Elsie et all, (1997). *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica México.
87. Rockwell Elsie et all, (1997). *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica México.
88. Rockwell Elsie, Ezpeleta Justa (1983). *La Escuela: Relato De Un Proceso De Construcción Teoría Ponencia* presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil. Departamento de investigaciones del Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México.
89. Rodríguez, Blanca. (2015). *Plantas medicinales y frutales del páramo de Chingaza. Proyecto Comunidades de los Páramos, fortaleciendo las capacidades y la coordinación para la adaptación a los efectos del cambio climático*. Bogotá: Trepemos Internacional. Bogotá Colombia.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Reservados los derechos

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 151 de 17

11. Fuentes

90. Rodríguez-Izquierdo Rosa M. (2017). Cultura Escolar Vs Cultura Familiar: Vincular Escuela, Familia y Comunidad Desde La Pedagogía Culturalmente Responsiva. En: INTERACÇÕES NO. 43, PP. 7-26 <http://www.eses.pt/interaccoes>. Departamento de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). España.
91. Rosenblat, Ángel (2002). El Español De América. Ediguías, Caracas, Venezuela.
92. Salgado A, Carlos (2010). Procesos de desvalorización del campesinado y antidemocracia en el campo colombiano. En: Forero, Jaime. El Campesinado Colombiano. Pontificia Universidad Javeriana.
93. Serra Carlos (2004). Etnografía Escolar, Etnografía de la Educación. En: Revista de Educación No 334 Universidad de Girona.
94. Suárez, Daniel Hugo (2007). Colección de Materiales Pedagógicos. Fascículo 2 ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina.
95. Thorner, Daniel (1964). "L'économie paysanne": concept pour l'histoire économique?", en Annales, núm. 3, París. Francia.
96. Toledo Víctor M. y Narciso Barrera-Bassols (2008). La memoria Biocultural la Importancia Ecológica de las Sabidurías Tradicionales. Editorial Icaria, Barcelona.
97. Universidad Nacional De Colombia. Facultad De Ciencias Económicas. Centro De Investigaciones Para El Desarrollo (2009). Esquema De Ordenamiento Territorial –Municipio De Fómeque. Bogotá Colombia.
98. Valbuena, Édgar; Gutiérrez, Alice; Correa, Mónica; Amórtegui, Elías (2009). Procesos formativos que favorecen la construcción del conocimiento profesional del profesor en futuros docentes de Biología. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 56, enero-junio, 2009, pp. 156-179. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
98. Valbuena, Édgar; Gutiérrez, Alice; Correa, Mónica; Amórtegui, Elías (2009). Procesos formativos que favorecen la construcción del conocimiento profesional del profesor en futuros docentes de Biología. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 56, enero-junio, 2009, pp. 156-179. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
99. Van Daer Ploeg, Jan Douwe (2008). Camponeses e impérios alimentares. Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre, Ed UFRGS. Brasil.
100. Varela de Almansa, Rosalbita; Torres, Blanca; Romero, Julia; Hurtado, Gustavo (1993). Fómeque 400 Años 1593-1993. Instituto San Pablo. Bogotá.

12. Fuentes

101. Vergara V, Wilson, (2011). Desarrollo del subdesarrollo o nueva ruralidad para Colombia. Cartografías del desarrollo rural. En: Revista de la Universidad de la Salle No 55.
102. Vilchez Vivanco, María (2011). La cultura en el aula: la integración cultural. En: Exedra número especial. Universidad de Granada, España.
103. Walhouse Mark, Edward (1846). Fómèque 1846. Técnica Acuarela sobre papel Dimensiones 12,5 x 34,7 cm. N° de registro AP0052. En: Colección De Arte Del Banco De La República. Museo de Arte del Banco de la República Bogotá, Colombia.
104. Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad Colonialidad y Educación, Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, Núm 48, Mayo- Agosto. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
105. Walsh, Catherine (2012). Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos.
106. Wills Obregón, María Emma (2015). "Los tres nudos de la guerra colombiana". En Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia, de Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 813-859. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
107. Xiaojie, Tian (2017). Adquisición de conocimiento etnobotánico durante las tareas diarias: la recolección de leña por niñas pastoras Maasai en el sur de Kenia. En: Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine. Escuela de Graduados de Estudios de Áreas Asiáticas y Africanas, Universidad de Kioto. Sakyo-ku, Kioto, Japón.
108. Zarger, Rebeca. Stepp, Jonh (2004). Persistencia del conocimiento botánico entre los niños Tzeltales Mayas. En: Actualidad Antropológica Volumen 45, Numero 3, June 2004 F 417, Florida International University, Miami, U.S.A.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Formación de líderes

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 173 de 17

13. Contenidos

OBJETIVOS

Objetivo General

Reconocer cuál es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños y las niñas campesinos en la clase de Ciencias Naturales.

Objetivos Específicos

- ✓ Registrar los conocimientos relacionados con el reconocimiento de la flora local, de los niños y las niñas campesinos que cursan el grado cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo.
- ✓ Explorar la visión que sobre el Conocimiento Ecológico Local tengan los maestros rurales y campesinos y el lugar que le den durante su práctica educativa.
- ✓ Analizar la clase de Ciencias Naturales de los grados cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo, desde la identificación de las interacciones en el aula.


DESDE LA COLONIALIDAD: REFLEXIONES ACERCA DE LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPESINADO COLOMBIANO.

ACERCA DEL CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL.

EN BUSCA DE OTROS CAMINOS: MEMORIA, CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL Y PEDAGOGÍA DECOLONIAL: UNA TRIADA SUGERENTE.

METODOLOGÍA. LA ETNOGRAFÍA COMO ENFOQUE: HACIA LA INDAGACIÓN DEL CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL EN LA CLASE DE CIENCIAS NATURALES UNA OPORTUNIDAD PARA SU RASTREO.

TEJIENDO A TRES HILOS PARA SER EVIDENTE LO INVISIBLE: ESTERAS Y BORDADOS CAMPESINOS ENTRE LA FINCA Y LA ESCUELA.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formadora de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 184 de 17	

14. Metodología

Acudiendo a la etnografía como enfoque investigativo y escenario de amplio espectro donde diferentes técnicas, métodos y medios confluyen, así como diversos elementos aportan en la construcción de una narrativa, pasada por el cedazo de la descripción, como ejercicio creativo y con la clara intención de explorar lo indocumentado, de indagar lo cotidiano, lo no aparente, la realidad próxima o cercana, pero no siempre evidente, se aborda este acápite como sustento para un acercamiento al Conocimiento Ecológico Local de los niños campesinos de las escuelas rurales de Chinia y Hatoviejo en el municipio de Fómeque Cundinamarca.

. En tanto la etnografía como método se plantea en aras de esa indagación sobre cómo se dan las relaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento ecológico en la escuela, de otra parte la etnografía como texto, se propone para construir un corpus producto de la descripción argumentada y del trabajo de campo, que dé cuenta de la expresión de dichas relaciones. Escudriñando en el costurero de las técnicas de investigación social, encontramos aptas para la etnografía, la entrevista no dirigida, la observación participante, el registro y la revisión documental, la búsqueda de artefactos que dan cuenta del objeto de estudio, bajo el hilo del investigador y con el pulso de su mano, esa mano que tiene un color, una identidad, un pasado, unas posturas filosóficas y una oportunidad de indagación. Por lo anterior el rastreo del Conocimiento Ecológico Local en la escuela rural de Hatoviejo y Chinia, es también una búsqueda del investigador que imbuido en sus posturas filosóficas y en sus búsquedas investigativas ve allí un campo, un telar para hilar fino y construir un conocimiento a partir de lo vivido allí.

15. Conclusiones

Al reconocer cuál es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños y las niñas campesinos en la clase de Ciencias Naturales, con el propósito de reivindicar y hacer evidente el valor de estos, en las escuelas rurales de Chinia y Hatoviejo, desde un enfoque de la etnografía escolar, se presentan algunas precisiones a modo de conclusión:

Para definir el Lugar o el No Lugar, del Conocimiento Ecológico Local, en la escuela, se evidencia el papel del maestro, quien en últimas agencia los contenidos de la clase, pero al maestro, hay que estudiarlo, escucharlo, acompañarlo en su espacio escolar, registrar sus memorias, compartir su mundo, al llegar a estos escenarios cotidianos, se observa que su origen, su conocimiento cultural de sus propias raíces, sus creencias, sus proyecciones, sus frustraciones, son elementos fundantes, en esa especie de sensibilidad cultural necesaria, al indagar desde su formación a través de su práctica pedagogía y de su historia de vida, emergen esas aristas de aceptación o negación de su propio entorno laboral, llámese escuela o colegio, es el maestro el que abre o no abre la puerta a otros conocimientos. En este sentido la formación docente debe reconfigurarse, en sus especificidades pues una comunidad rural campesina requiere un docente culturalmente sensible y con un proceso claro de autorreconocimiento de sus propias raíces, y de sus intereses particulares.

La comunidad mediante la participación y o la ausencia simbólica, en la escuela también influye, una comunidad culturalmente fortalecida, que se auto indague sobre la educación de sus niños, fortalece las relaciones entre comunidad y escuela. Pero una comunidad con estas características estaría compuestas por familias también culturalmente definidas, en este punto el auto reconocimiento, la aceptación y la comprensión del propio entorno socio cultural de la familia es trascendental, para llevar los conocimientos propios en este caso el CEL, dándole un Lugar a estos, en el espacio escolar.

Los niños como quedó demostrado en este ejercicio para el caso estudiado, si poseen un Conocimiento Ecológico Local, reflejado el conocimiento de los árboles de su vereda, en la especialización de estos en el gradiente altitudinal, respondiendo afirmativamente a la pregunta existe un CEL, específico para niños. En este sentido la creación de puentes entre el conocimiento escolar y el CEL, se hace necesario y emerge el conocimiento silenciado que llevan los niños.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Resistencia al olvido

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 16 de 17

16. Conclusiones

Para enfrentar la problemática planteada sobre la negación del campesinado en Colombia, la falta de pertinencia educativa y la barbarie epistémica e histórica que genera violencia cognitiva, se requiere un fuerte trabajo psicológico de corte social para trabajar con la familia campesina, en cuanto a sus auto apreciaciones y desde el espacio escolar trabajar por una educación rural campesina caracterizada, desde la comprensión y respeto por la cultura local, valoración de fiestas tradicionales, del entorno natural, de la historia veredal, de los oficios tradicionales, de las lazos afectivos y relaciones interpersonales del tejido social rural, también, el sentido de pertenencia, amor a su grupo social, reconocimiento de manifestaciones culturales y el respeto a las cosmovisiones propias campesinas, mediante un trabajo por una libertad intelectual, una dignidad propia y un estímulo de los talentos individuales, este ejercicio investigativo aporta el trabajo desde el Conocimiento Ecológico Local, el cual debe ser explicitado tanto a los maestros, las familias como a los niños para comprender su importancia y trabajar en su valoración.

En cuanto a la instauración de puentes entre la finca y la escuela se pueden retomar el trabajo mancomunado con los padres de familia, donde se reconozca la finca también como otra aula posible, y donde el docente transite hacia estos espacios. Sin duda los maestros pueden ser puentes entre la Escuela y el Conocimiento Ecológico Local, y las mismas familias también pueden trazar estas sendas, según su reconocimiento cultural. Pero las metodologías, pueden propiciar algunos puentes, metodologías incluyentes, que promuevan el autorreconocimiento y la autovaloración.

La clase de Ciencias Naturales, es un espacio rico y propiciador de encuentros pues alrededor del conocimiento natural, siempre estará el hombre y su saber asociado, y los niños rurales campesinos aportan a la clase valiosos conocimientos, pocos estudiados, como lo es el caso, del Conocimiento Ecológico Local, objeto de este trabajo. Esta clase puede ser enriquecida por las Prácticas Pedagógicas de Resistencia como Salidas de Campo Concertadas, trabajo en Aulas No Convencionales y Diálogos Culturalmente Situados, haciendo frente a las tensiones más relevantes evidenciadas en este estudio, (Tensión:A)“Supremacía del Conocimiento Científico Disciplinar=Invisibilización Cognitiva”. (Tensión B) “Analfabetismo Cultural=Miopía Docente” y (Tensión:C) “Estructura del Sistema Educativo Público=Descontextualización Educativa”.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Formación de Educadores

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 17 de 17

Elaborado por: CARLOS ARIEL CUELLAR CUELLAR

Revisado por: ADRIANA PATRICIA MENDOZA BAEZ

Fecha de elaboración del

19

09

2019

Resumen:

TABLA DE CONTENIDO

<i>INTRODUCCIÓN</i>	1
<i>JUSTIFICACIÓN</i>	3
<i>1. OBJETIVOS</i>	10
<i>1.1 Objetivo General</i>	10
<i>1.2 Objetivos Específicos</i>	10
<i>2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</i>	11
<i>2.1. Planteamiento Del Problema</i>	11
<i>2.2. Delimitación Del Problema</i>	17
<i>3. CONTEXTO</i>	19
<i>3.1. Una aproximación al municipio de Fómeque</i>	19
<i>3.2. Fómeque un territorio de montañas que brotan agua</i>	20
<i>3.3. El hombre fomequeño y los productos de su tierra</i>	23
<i>3.4. Reconocimiento de las veredas de Chinia y Hatoviejo</i>	28
<i>3.5. Sobre El Calendario Agrícola y Pecuario de las Veredas de Chinia y Hatoviejo</i>	31
<i>4. ANTECEDENTES</i>	33
<i>5. CONTENIDO</i>	50
<i>5.1 DESDE LA COLONIALIDAD: REFLEXIONES ACERCA DE LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPESINADO COLOMBIANO</i>	50
<i>5.2. ¿Sobre cómo se originaron los campesinos en Colombia?</i>	57

5.3. <i>Chinia: En nuestro Camino, génesis de una comunidad campesina</i>	62
5.4. <i>A manera de cierre</i>	69
6. <i>ACERCA DEL CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL</i>	70
6.1. <i>Auge y Temporalidad del Conocimiento Ecológico Local</i>	74
6.2. <i>Tipos de Trasmisión del CEL</i>	80
6.3. <i>Tipología de amenazas para el Conocimiento Ecológico Local</i>	86
6.4. <i>Comunidades Rurales y CEL</i>	91
6.5. <i>Conocimiento Ecológico Local En El Ámbito Escolar, Tensiones y Referentes</i>	93
6.6. <i>Para Recapitular</i>	95
7. <i>EN BUSCA DE OTROS CAMINOS: MEMORIA, CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL Y PEDAGOGÍA DECOLONIAL: UNA TRIADA SUGERENTE</i>	97
7.1. <i>Memoria y Conocimiento Ecológico Local una relación necesaria</i>	97
7.2. <i>Hacia una memoria pedagógica</i>	101
7.3. <i>Explorando otros caminos: hacia una Pedagogía Decolonial</i>	104
7. 4. <i>Para Recapitular</i>	117
8. <i>METODOLOGÍA. LA ETNOGRAFÍA COMO ENFOQUE: HACIA LA INDAGACIÓN DEL CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL EN LA CLASE DE CIENCIAS NATURALES UNA OPORTUNIDAD PARA SU RASTREO</i>	121
8.1. <i>Sobre Cómo Abordar El Rastreo Del Conocimiento Ecológico Local, A Propósito De La Clase De Ciencias Naturales</i>	129
8.2. <i>Sobre Los Instrumentos De Recolección De Información</i>	132
9. <i>TEJIENDO A TRES HILOS PARA SER EVIDENTE LO INVISIBLE: ESTERAS Y BORDADOS CAMPESINOS ENTRE LA FINCA Y LA ESCUELA</i>	137

<i>9.1 Entre Oficios y Rutinas: rastreando la cotidianidad de los niños campesinos</i>	<i>138</i>
<i>9.2 Familia Campesina y Conocimiento Ecológico Local</i>	<i>149</i>
<i>9.3 Los Niños y sus Árboles Frutales: En Busca del Conocimiento Ecológico Local</i>	<i>157</i>
<i>9.4 Desde la Familia, La Vereda y la Región: Transmisiones y Pérdidas del CEL.....</i>	<i>163</i>
<i>9.5 Las Maestras De Chinia y Hatoviejo: Entre Búsquedas y Resistencias.....</i>	<i>176</i>
<i>9.6 El Conocimiento Ecológico Local A Propósito De La Clase De Ciencias Naturales: Entre: Tensiones, Reproducciones, Emergencias y Resistencias</i>	<i>187</i>
<i>CONCLUSIONES.....</i>	<i>221</i>
<i>Puntadas y Remates a Manera de Conclusión</i>	<i>221</i>
<i>BIBLIOGRAFIA.....</i>	<i>225</i>

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Comparativo demográfico, número de personas y familias en las veredas del área priorizada en la Microcuenca Quebrada Caquinal. (Pardo, 2003:224) y (Equipo U.D 2014). .

30

Tabla 2 Principales formas de transmisión del conocimiento local presente en el Ejido Nuevo

Becal. Fuente: Cavalli-Sforza et al. 1982; Eyssartier, Ladio y Lozada, 2007; Reyes-García et al.

2009 y Zent, 2009.

82

Tabla 3 Tipología de amenazas para el conocimiento ecológico local. Fuente: Tang, 2012.

89 Tabla 4 Elementos de Indagación Para Abordar El Rastreo Del Conocimiento Ecológico

Local.

..... 132

Tabla 5 Guía De Entrevista Semiestructurada Para Docentes 135

135

Tabla 6 Graficación De Sentidos Referidos Al Acervo De Conocimientos Infantiles Sobre Su

Medio 136

Tabla 7 Descripción de narrativas sobre la historieta —Un Día En Mi Vida—. 137

137

Tabla 8 Los Arboles de Mi Vereda. 159

159

LISTA DE FIGURAS

<i>Ilustración 1 Niñas y niñas de las escuelas de Chinia y Hatoviejo, presentación de danzas, semana cultura 2017.</i>	3
<i>Ilustración 2 Elementos a trabajar en aulas rurales campesinas (Núñez, 2011).</i>	6
<i>Ilustración 3 Tres elementos fundantes de la problemática planteada.</i>	11
<i>Ilustración 4 Triangulación de la problemática a estudiar.</i>	15
<i>Ilustración 5 Localización del municipio (elaboración Jerson González Umaña). (Gutiérrez, 2014 p.84).</i>	19
<i>Ilustración 6 Walhouse Mark, Edward (1846). Fómeque. Técnica Acuarela sobre papel Dimensiones 12,5 x 34,7 cm. N° de registro AP0052. En: Colección De Arte Del Banco De La República. Museo de Arte del Banco de la República Bogotá, Colombia.</i>	20
<i>Ilustración 7 Mapa: Localización de la microcuena Caquinal en el municipio. Fuente: Equipo UD, 2014.</i>	28
<i>Ilustración 8 Calendario agrícola veredas Hato Viejo y Chinia. Fuente: Equipo UD, 2014. Adaptado de Moreno & Rodríguez, 2011 y realizado a partir de entrevistas semiestructuradas.</i>	31
<i>Ilustración 9 Baile de Campesinos. Colección Museo Nacional de Colombia. Grabado en aguatinta, 26 x 33 cm. Publicada en Álbum de cuadros de costumbres colombianas, París, A. de la Rué, 1860, p. 22. Baile de campesinos. Sabana de Bogotá. Litografía de Ramón Torres Méndez, 1878. Colección Museo Nacional de</i>	

Colombia.Reg.3765<http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/obra-destacadaBaile-de-Campesinos-en-la-Sabana-de-Bogota-Ramon-Torres-Mendez>.

..... 50

Ilustración 10 Señor Alfredo Rincon. 62

Ilustración 11 Línea de Tiempo 68

Ilustración 12 Oficios: Recolección de Leña. Daniel Alfonso Guevara Torres (10 Años): Escuela

Rural Chinia, Quinto Primaria. 70

Ilustración 13 Dimensiones Espacial Y Temporal Del Conocimiento Tradicional. Tomado de:

Toledo Víctor M. y Narciso Barrera-Bassols (2008). La memoria Biocultural. 76

Ilustración 14 Vertientes del Conocimiento Ecológico Local, propuesto a partir de (Toledo y

Barrera, 2008: 73) 80

Ilustración 15 Memoria, Conocimiento Ecológico Local y Pedagogía Decolonial: Una Triada

Sugerente..... 97

Ilustración 16 Elementos constitutivos de la memoria. A partir de: (Jelin, 2001). 99

Ilustración 17 Ciclos de la Memoria. A partir de: Los trabajos de la memoria. (Jelin, 2001) ..

100 *Ilustración 18 Elementos semánticos de la Pedagogía Decolonial. Flor de Orquídea*
sp.(Walsh, 2012). 109

Ilustración 19 Frentes de Trabajo de la Ciencia Popular (Fals Borda, 1971:81). 110

Ilustración 20 Elementos para la apropiación del Territorio (Bustos, 2014:83). Árbol de

Nacadero. Trichanthera gigantea. 113

Ilustración 21 Elementos integradores para la construcción de un currículo cultural (Boix,

2003:6).
117

Ilustración 22 Elementos para la agenda. Flor Pentámera de Borrachero (Brugmansia alba)
..... 118

Ilustración 23 Elsie Rockwell Etnógrafa educativa.
122

LISTADO DE ANEXOS.

Anexo No 1. Entrevista semiestructurada para docentes. Rosalba Ríos Rodríguez.

Anexo No 2. Entrevista semiestructurada para docentes. Fabiola Torres Alferez.

Anexo No 3. Bitacoras salidad de campo.

Anexo No 4. Listado de niños cuarto y quinto escuelas Chinia y Hatoviejo.

Anexo No 5. Descripción narrativa sobre la historieta —Un Dia En Mi Vida¶.

Anexo No 6. Mis oficios.

Anexo No 7. Los arboles de mi vereda.

RESUMEN:

Este ejercicio investigativo se presenta para optar por el título magister en Educación, trabajo académico que permite reconocer la categoría Conocimiento Ecológico Local, de niños y niñas campesinos. Tiene como propósito reconocer *¿cuál es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños campesinos en la clase de Ciencias Naturales?*, con el fin de reivindicar el valor de estos, en las escuelas rurales de Chinia y Hatoviejo en el municipio de Fómeque Cundinamarca. Desde un enfoque de la etnografía escolar, se registran conocimientos de los niños relacionados con el reconocimiento de la flora local y explora la visión de los maestros rurales sobre la categoría mencionada, analizando la clase, desde la identificación de las interacciones en el aula y el contexto campesino.

La problemática se fundamenta en tres elementos: el no reconocimiento del campesinado, la falta de pertinencia educativa en las zonas rurales y una barbarie epistémica de origen colonial.

Se presentan tres capítulos teóricos. *Desde la colonialidad: reflexiones acerca de la configuración del campesinado colombiano*, plantea elementos para la comprensión del origen del campesinado como producto de un complejo proceso social de origen netamente colonial. *Acerca del conocimiento ecológico local* plantea las bases de la categoría Conocimiento Ecológico Local o (LEK Local Ecological Knowledge), aborda sus dimensiones, los medios de transmisión y las tipologías de pérdida. *En Busca De Otros Caminos: Memoria, Conocimiento Ecológico Local y Pedagogía Decolonial una Triada Sugerente*, propone la interrelación de estas tres categorías como posibilidad de análisis para abordar el objeto de estudio.

El trabajo aportará un corpus sobre los abordajes desde los maestros en esta materia, así como el inventario del Conocimiento Ecológico Local que tengan los niños sobre el reconocimiento de

la flora local y un informe del trabajo de campo, producto tanto de la etnografía escolar de la clase como del ámbito familiar de los niños campesinos, denotando el lugar o lugares y los no lugares acerca de esta categoría en la clase de ciencias. Los resultados obtenidos en el ejercicio investigativo contribuirán con la identificación y el registro de la categoría “*Conocimiento Ecológico Local*” de niños entre nueve y once años de una comunidad campesina de los Andes centrales de Colombia.

ABSTRACT:

This investigative exercise is presented to opt for the Master's degree in Education, academic work that allows recognizing the category of Local Ecological Knowledge of rural children. Its purpose is to recognize, -What is the place of local ecological knowledge of peasant children in the natural Sciences Class? in order to vindicate the value of these, in the rural schools of Chinia and Hatoviejo in the municipality of Fómeque Cundinamarca. From an approach of school ethnography, children's knowledge related to the recognition of local flora is recorded and explores the vision of rural teachers about the aforementioned category, analyzing the class from the identification of classroom interactions and the context farmer.

The problem is based on three elements: the non-recognition of the peasantry, the lack of educational relevance in rural areas and an epistemic barbarism of colonial origin.

Three theoretical chapters are presented. From coloniality: reflections on the configuration of the Colombian peasantry, it raises elements for the understanding of the origin of the peasantry as a product of a complex social process of purely colonial origin. About local ecological knowledge raises the basis of the category Local Ecological Knowledge (LEK Local Ecological

Knowledge), addresses its dimensions, means of transmission and types of loss. In Search of Other Paths: Memory, Local Ecological Knowledge and Decolonial Pedagogy a Triad Suggestive, proposes the interrelation of these three categories as a possibility of analysis to address the object of study.

The work will provide a corpus on the approaches from teachers in this area, as well as the inventory of local ecological knowledge that children have on the recognition of local flora and a report of field work, product of both the school ethnography of the class as of the family environment of the rural children, denoting the space, the spaces or not spaces about this category in the science class. The results obtained in the research exercise will contribute with the identification and registration of the category "local ecological knowledge" of children between nine and eleven years of a rural community of the central Andes of Colombia.

Palabras Claves: CEL Conocimiento Ecológico Local/Clase de Ciencias Naturales/Niños y Niñas Campesinos / Escuela Rural.

Key Words: LEK Local Ecological Knowledge / Natural Science Class/ Peasant Children/Rural School

INTRODUCCIÓN

La formación a nivel de maestría, desde un enfoque investigativo, plantea una interesante aventura académica. La educación pública como apuesta de construcción de una Colombia más incluyente y equitativa y desde la Línea de Educación Rural, me permitió como estudiante y campesino, redimensionar mi auto reconocimiento y navegar por una mayor comprensión sobre mi propio origen y el origen del campesinado en nuestro país. Se trabaja la categoría del Conocimiento Ecológico Local, desde su indagación y relacionamiento con los niños y niñas campesinos, sus maestras y se aporta un acercamiento a la clase de Ciencias Naturales, para explorar tensiones, reproducciones, emergencias y resistencias asociadas.

Sobre la composición del texto, el trabajo presenta una propuesta investigativa, con su justificación, objetivos y problema de investigación definido y delimitado. Se presentan tres capítulos teóricos. *Desde La Colonialidad: Reflexiones Acerca De La Configuración Del Campesinado Colombiano*, plantea elementos para la comprensión del origen del campesinado como producto social de origen colonial. *Acerca Del Conocimiento Ecológico Local* plantea las bases de la categoría Conocimiento Ecológico Local o (LEK Local Ecological Knowledge), aborda sus dimensiones y las tipologías de pérdida.

En Busca De Otros Caminos: Memoria, Conocimiento Ecológico Local y Pedagogía Decolonial una Triada Sugerente, propone la interrelación de estas tres categorías como posibilidad de análisis para abordar el objeto de estudio, en este apartado se propone una agenda pedagógica en clave decolonial, para una educación rural campesinada contextualizada, basada en los aportes de ocho autores estudiados y la producción del presente ejercicio investigativo.

Un cuarto capítulo metodológico, *La Etnografía Como Enfoque: Hacia La Indagación Del Conocimiento Ecológico Local En La Clase De Ciencias Naturales Una Oportunidad Para Su Rastreo*, brinda los elementos para realizar el trabajo de indagación con los niños y sus maestras a cerca del Conocimiento Ecológico Local, así como el análisis de la clase de Ciencias Naturales.

Se cierra con un quinto capítulo que contiene el análisis correspondiente, al presente ejercicio investigativo, *Tejiendo A Tres Hilos Para Ser Evidente Lo Invisible: Esteras y Bordados Campesinos Entre La Finca y La Escuela*, este análisis presenta seis apartados que aportando a esta línea de investigación sobre el CEL, el camino de las rutinas como sugerentes de un listado de oficios por donde circulan estos conocimientos, desde las matrices de la familia campesina, pasado por los medios de transmisión y las tipologías de pérdidas, en medio de una realidad veredal cambiante, dando una respuesta afirmativa a la pregunta sobre la existencia de un CEL específico para niños, así mismo, desde la mirada de las maestras se llegan a las tensiones, reproducciones, resistencias y emergencias, de la Clase de Ciencias Naturales, en busca del lugar o no lugar del CEL en la escuela. Lo anterior soportado en noventa y ocho referencias, siete tablas y veinticuatro figuras.

La cuestión del lugar o del no lugar, del CEL Conocimiento Ecológico Local en la escuela, se ve atravesada por un sin número de realidades en las que la postura epistémica del maestro, la capacidad de autorreconocimiento y valoración de la cultura propia de las comunidades y las metodologías seguidas en la escuela, pueden propiciar o entorpecer, ese posicionamiento, visto desde la clase de Ciencias Naturales.

JUSTIFICACIÓN



Ilustración 1 Niñas y niños de las escuelas de Chinia y Hatoviejo, presentación de danzas, semana cultura 2017.

El trabajo de investigación planteado acoge la postura ruralocéntrica, donde se reconoce a los habitantes rurales como protagonistas y no como espectadores, a la vez toma distancia de la dicotómica urbano-rural o viceversa para centrarse en el reconocimiento en particular del niño rural campesino como generador y poseedor de un conocimiento caracterizado acogiendo a la categoría de Conocimiento Ecológico Local ¹, a partir de una realidad nacional, el desconocimiento y la invisibilización² del campesinado colombiano.

Se asume la infancia como un constructo social, producto de diferentes componentes en proceso constante de reconfiguración, en un tiempo y espacio dado, posibilitando así la

¹ El conocimiento ecológico tradicional – también conocido como conocimiento ambiental tradicional, conocimiento indígena, conocimiento ecológico local o conocimiento popular – ha sido definido como “un cuerpo acumulativo de conocimientos, prácticas y creencias que evoluciona a través de procesos adaptativos y es transmitido mediante formas culturales de una generación a otra acerca de las relaciones entre seres vivos, incluyendo los seres humanos, y de los seres vivos con su medio ambiente”. (REYES, 2009).

² Invisibilización es un concepto ampliamente utilizado en las ciencias sociales para designar una serie de mecanismos culturales que lleva a omitir la presencia de determinado grupo social. Los procesos de invisibilización afectan particularmente a grupos sociales sujetos a relaciones de dominación como las mujeres, las minorías, los pueblos no europeos, las personas que no tienen la piel clara y los grupos sociales que componen. Los procesos de invisibilización suelen estar íntimamente relacionados con procesos destinados a imponer la superioridad de un grupo social sobre otro, como el racismo, el sexismo, el eurocentrismo, la homofobia, y los procesos de discriminación en general. Goffman, Erving (1986 [Ed. original 1963]). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu. ISBN 950-518-016-0.

explicitación de diversas infancias de acuerdo a esas particularidades, “*algunos autores sugieren que la infancia es una construcción social..., una realidad construida, que se configura y reconfigura a partir de elementos culturales, históricos, políticos y sociales*” (García y Gallego, 2011:18).

En este mismo sentido—*la infancia no representa lo mismo ni es vivida de la misma manera en todos los grupos humanos (Colángelo, s.f., p.2)*” (García y Gallego, 2011:18), entonces podría plantearse que la infancia como categoría académica, permite diferenciar un estadio psicológico y biológico del hombre para nombrar esta etapa de la vida, es posible que los pueblos campesinos o indígenas no enuncien esta etapa de la vida desde esta categoría, pero para efectos de este trabajo se asume como un medio para reconocer la diversidad de vivencias de esta época en particular.

En esta dinámica de posibilidades si el niño hace parte de un grupo humano determinado, por ejemplo indígena, habrá unas infancias indígenas atendiendo a la múltiple diversidad de estos grupos humanos, también se tendrán las infancias campesinas, procurando un reconocimiento a los “*niños rurales campesinos*”, dado que este importante actor social, se le ha hecho objeto de una doble negación, ser niño y ser campesino.

Se plantea este proceso investigativo, desde el reconocimiento de la comunidad rural campesina, con un bagaje cultural específico y unos contextos familiares en los que se producen un cúmulo de conocimientos que son invisibilizados y negados desde el propio marco jurídico colombiano, entonces se trata de una apuesta que aborda esta gran tensión entre lo visible e invisible, entre lo que se reconoce y no se reconoce. En medio de este ámbito problémico se plantea y delimita el objeto de estudio que se aborda a continuación.

Al configurar un escenario de trabajo en pro de la valoración del Conocimiento Ecológico Local de niños y niñas campesinos, es pertinente establecer un diálogo con lo que se considera educación rural, en aras de delimitar y situar la problemática a estudiar, si se atiende a la demarcación geográfica, la educación rural es la que se da en un espacio no urbano, tensión conocida como la dicotomía urbano–rural. Para el presente trabajo considerar la educación rural, desde la postura ruralocéntrica, permite determinar a los habitantes rurales desde sus propias identidades, al respecto puntualiza:

la perspectiva ruralocéntrica estudia la situación, evolución y problemática de las zonas rurales a partir de la propia ruralidad, de los intereses de las personas que trabajan y viven en este medio. Es un planteamiento que pretende conservar la propia identidad, ni más ni menos importante que otro medio y ni mucho menos subordinado a cualquier otro. Los que abogan por esta perspectiva consideran que el mundo rural, de la misma manera que el urbano, está influenciado por otras estructuras y forma parte de un todo que está en movimiento y transformación constante (Boix, 2003:1).

Atendiendo a estas identidades el objeto de estudio se centra en una población campesina específicamente, en este escenario particularizado podríamos acercarnos a una “*educación campesina*” con unos referentes específicos referidos a elementos constitutivos en cuanto a la visión de mundo, las prácticas culturales, la relación con la naturaleza, realidad social que es invisibilizada al interior de la escuela y es punto de partida para la indagación y el rastreo de esos conocimientos.

Retomando a Núñez (2011), la educación rural entendida como la que se da en escenarios rurales, no conecta las poblaciones, sino según este catedrático para el caso venezolano,

desconecta al sujeto con su contexto cultural (Núñez, 2011:104) “*parece duro decirlo pero la escuela rural venezolana ha servido para desarraigar al hombre del campo*”. La realidad presentada en el caso venezolano es similar en el ámbito colombiano, si se retoma la política pública nacional que ha estado centrada en la cobertura, mediante la flexibilización de modelos y no en el trabajo colectivo y mancomunado con las comunidades campesinas que sin reconocimiento político y social, contribuyeron en la gesta de la escuela rural colombiana.



Ilustración 2 Elementos a trabajar en aulas rurales campesinas (Núñez, 2011).

Referente al desarraigo, se plantea una relación entre cultura campesina y escuela, como una propuesta para trabajar otros fines diferentes a la desconexión y la negación del habitante rural campesino (Núñez, 2011:109) “*los valores a fortalecer en las aulas tendrían que estar relacionados con la cultura, como el sentido de pertenencia, el amor a su grupo social, el reconocimiento de sus manifestaciones culturales y el respeto a las cosmovisiones campesinas*”.

Corvalán, resalta la falta de pertinencia histórica de la escuela con los habitantes rurales y en la esencia de esta afirmación, está la crítica a la homogeneidad del proyecto escolar rural, basado y copiado desde contextos urbanos: “*el trasfondo de esta aproximación está la crítica a la homogeneidad del proyecto escolar rural en relación con el urbano. Se encuentra presente aquí*

la crítica a las deficientes condiciones de la educación para la población rural (Corvalán, 2006: 45). Corvalán expone el choque cultural que genera una escuela urbana, instalada en la ruralidad —pero por sobre todo hay una crítica a la pertinencia de tal escuela en relación con la continuidad de la cultura de la población rural” (Corvalán, 2006: 45).

Desde ésta óptica se trata de una investigación cualitativa, con enfoque etnográfico, desde el paradigma hermenéutico que se pregunta *¿Cuál es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños y niñas campesinos en la clase de Ciencias Naturales?* a partir del trabajo de investigación con niños de grado cuarto y quinto de primaria en las escuelas rurales de Chinia y Hato Viejo de la cuenca Caquinal en el municipio de Fómeque Cundinamarca, a propósito de la enseñanza de las ciencias naturales.

De acuerdo a lo anterior se identifica una problemática mayor que no reconoce al campesino. En ese sentido reconocerlos como productores de conocimiento es aún complejo y más cuando se alude al niño visto desde occidente como un ser en estado de minoridad e incompletud. Se asume a los niños campesinos poseedores y productores en cuanto al Conocimiento Ecológico Local como un cúmulo de conocimientos, referidos al mundo natural a la relación con la naturaleza, resultado de esas experiencias, de grupos particulares imbuidos en estos contextos naturales y el entramado de las relaciones socio-biológicas con sus ecosistemas de base.

La etnografía escolar cobra sentido en este rastreo, cuando Rockwell, como producto de sus trabajos de etnografía escolar, nos lleva a detenernos en la clase de Ciencias Naturales:

en la clase de ciencias naturales, seguramente se da con mayor claridad estas tensiones y donde los niños pueden gracias a su acervo cultural rebasar el conocimiento escolar, aunque estos conocimiento propios se vean validados,

subyugados o valorados siempre desde una sola arista la del conocimiento escolar, como discurso oficial de la escuela (Rockwell et all, 1997:35).

Este ejercicio investigativo se adelanta como producto académico final de la maestría en educación, tiene como propósito, reconocer cuál es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños campesinos por medio de la clase de Ciencias Naturales. Plantea la intención de reivindicar y hacer evidente el valor de estos, en las escuelas rurales de Chinia y Hatoviejo, en el municipio de Fómez, desde un enfoque de la etnografía escolar, partiendo del entorno familiar y áulico con los niños y niñas cuarto y quinto grado de básica primaria.

Se trazaron tres objetivos específicos, para configurar este rastreo, en un primer momento se plantea registrar los conocimientos sobre el reconocimiento de la flora local, de los niños campesinos que cursan los grados cuarto y quinto (siete niños y niñas) de las escuelas de Chinia y Hatoviejo, mediante el trabajo de graficación de sentidos referidos a su acervo cultural, sobre su medio rural y descripción de narrativas de su entorno, desde su ámbito áulico y familiar.

En un segundo momento explorar la visión que sobre el Conocimiento Ecológico Local tengan las dos maestras rurales durante su práctica educativa, recurriendo al análisis de entrevistas semiestructuradas y acompañamiento en el espacio escolar, en el ejercicio de su práctica pedagógica.

En un tercer momento analizar la clase de ciencias naturales de los grados cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo, desde la identificación de las interacciones en el aula, con un

registro descriptivo en diario de campo, de las tensiones³, resistencias⁴, reproducciones⁴ o emergencias⁵ encontradas.

Así se espera obtener una serie de mapas donde los niños, registren los conocimientos de las plantas nativas, así como la memoria pedagógica de las experiencias educativas, hacia un reposicionamiento de prácticas escolares de este tipo, desde la propuesta de la pedagogía en clave decolonial, *“una pedagogía en clave decolonial asume como horizonte de trabajo las categorías propuestas y desarrolladas a partir del denominado «giro decolonial», sus significados y propósitos, pero en un acercamiento en el que se vincula lo pedagógico como eje»* (Díaz, 2010:221).

Por tanto este trabajo es un aporte al reconocimiento de la familia campesina y a los integrantes más importantes de esta estructura social sus niños y niñas, que en su cotidianidad son receptores de un cúmulo de conocimientos que son propios y a los que la escuela no hace referencia, a la vez reconocer unas prácticas pedagógicas situadas y adentrarse en estas familias permitirá visibilizar y reforzar la identidad campesina base de estos Conocimientos Ecológicos Locales.

³ La palabra tensión se originó en el vocablo latino “tensionis” y alude al estado en que se halla algo, atraído por dos fuerzas que se contraponen, lo que hace que aparezca tirante, forzado hacia ambos extremos, y carente de elasticidad, estado de oposición u hostilidad latente entre personas o grupos humanos, como naciones, clases, razas, etc. En <http://dle.rae.es/srv/>.⁴ Cuando nos referimos a la resistencia social estamos hablando al rechazo que puede existir ante algunos planteamientos, idealismos o formas de gobernar de otros, así como la no aceptación y oposición a las actuaciones de los gobernantes. En: www.significados.com/resistencia.

⁴ María Antonia Carbonero, ofrece una definición de reproducción social muy esquemática, concibiéndola como la reproducción de los sistemas sociales, en el sentido de reproducción de las prácticas sociales recurrentes de los individuos o grupos en interacción La autora incluye: la reproducción de los actores en los sistemas sociales, la reproducción de las instituciones entre los actores y la reproducción de las instituciones. Carbonero, M^a Antonia (1996): "Familia, estado y reproducción social. La operacionalización del concepto de desmercantilización", en Taula. Quaderns de pensament, nº 25-26.

⁵ La Real Academia Española da como su primera definición “acción y efecto de emerger”. Definiendo a emerger como “brotar, salir a la superficie del agua u otro líquido”. Verbo utilizado también en sentido figurativo. En <http://dle.rae.es/srv/>.

1. OBJETIVOS

1.1 Objetivo General

Reconocer cuál es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños y las niñas campesinos en la clase de Ciencias Naturales.

1.2 Objetivos Específicos

Registrar los conocimientos relacionados con el reconocimiento de la flora local, de los niños y las niñas campesinos que cursan el grado cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo.

Explorar la visión que sobre el Conocimiento Ecológico Local tengan los maestros rurales y campesinos y el lugar que le den durante su práctica educativa.

Analizar la clase de Ciencias Naturales de los grados cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo, desde la identificación de las interacciones en el aula.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento Del Problema.

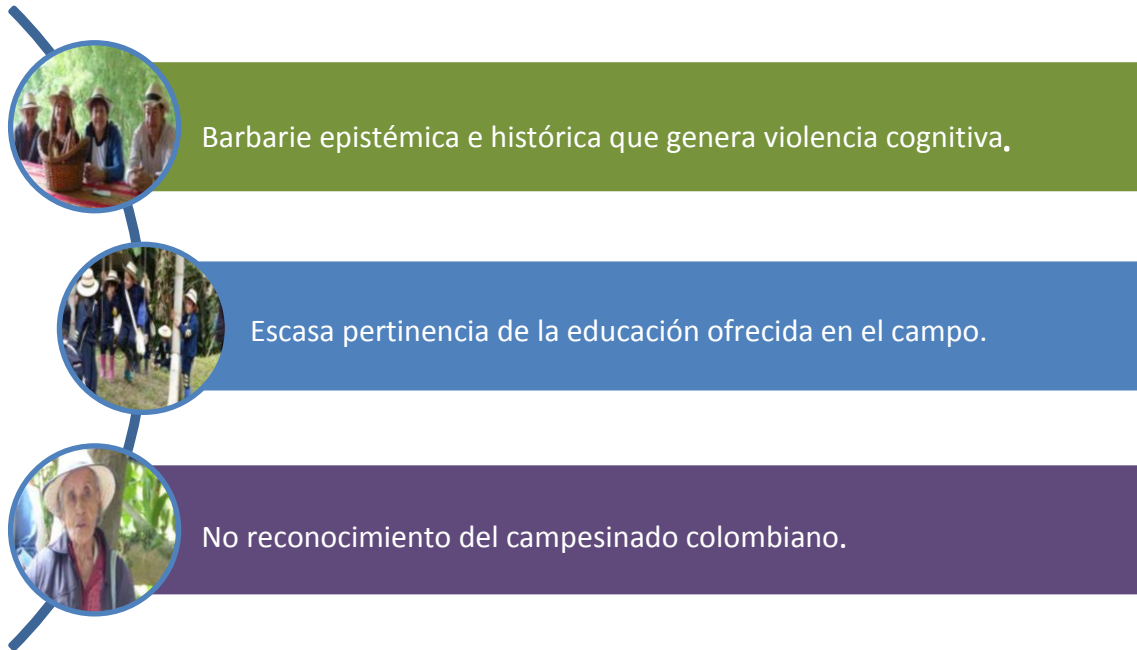


Ilustración 3 Tres elementos fundantes de la problemática planteada.

Partiendo de la dicotomía urbano-rural, referida a la educación, podemos plantear que el problema que nos ocupa radica, entre otros factores en la escasa pertinencia de la educación ofrecida en el campo, la cual denota un desinterés por parte de la escuela por “conectar” los conocimientos campesinos con los que allí se enseñan.

Situación que se explica por la creencia generalizada sobre la lógica escolar (basada en el conocimiento científico) es la correcta y válida, mientras el conocimiento popular es considerado como simples creencias anticuadas y mitos que deben ser superados, si se quiere llevar el progreso al mundo rural, en cuya empresa, la escuela justamente ha desempeñado un papel fundamental.

El sociólogo Javier Corvalán⁶ resalta la falta de pertinencia histórica de la escuela para las comunidades rurales y crítica la falta de una especificidad o contextualización del proyecto educativo estatal ofrecido en los campos de Latinoamérica (Corvalán, 2006:67).

Otro elemento fundante de la problemática se refiere al no reconocimiento del habitante rural en Colombia, Salgado Araméndez⁷, hace referencia a la no inclusión del campesino en la constitución de 1991, donde políticamente indígenas y algunas poblaciones afrodecendientes quedaron reconocidas como sujetos de derecho, situación negada para el campesinado, dándose un fenómeno de invisibilización generalizada por parte de la sociedad hacia el campesino colombiano, el investigador alude al no reconocimiento desde una postura tanto economicista como cultural:

el campesinado y los pueblos rurales han desarrollado una lucha de siglos por el acceso y control sobre los recursos, la tierra y sus territorios. Los pueblos indígenas y afros han logrado conquistar legislaciones especiales que les confieren un estatus de ciudadanía acorde con su manera de interpretar culturalmente sus derechos, puestos en un lugar concreto, un territorio, sobre el cual tienen al menos jurídicamente control, es decir, ejercen territorialidad. Dentro de ello, la ley les otorgó titularidades especiales sobre los recursos, el territorio y la justicia. Ello no es así para el campesinado, desprovisto de reconocimientos elementales como el de ser sujeto cultural y del desarrollo (Salgado,2010:21).

⁶ Javier Corvalán. Doctor en sociología por la Universidad Católica de Lovaina. Master en Sociología, Universidad Católica de Lovaina. Antropólogo, Universidad de Chile.

⁷ Carlos Salgado Araméndez. Economista de la Universidad Nacional de Colombia. Máster en Medio Ambiente y Desarrollo de la misma Universidad. Director de Planeta Paz. Ha sido profesor en la Universidad Complutense de Madrid; Universidad del Rosario; Universidad Tecnológica de Colombia y Miembro del Centro de investigaciones para el Desarrollo U.N.

Evidentemente la sociedad colombiana no reconoce al grupo humano que trabaja el sector primario de la economía nacional y es proveedor de alimento para toda la nación.

Continuando con lo expuesto por (Salgado, 2010), esa negación social de la cual es objeto el campesinado colombiano, como grupo humano, lleva a desvalorizar al campesino, en cuanto a sus propios planes de vida, con respecto a los demás integrantes de la sociedad, lo anterior traído al plano del niño rural campesino, plantea también cierta invisibilización e inclusive auto invisibilización, más aún como poseedor y productor de un saber ecológico local que en el ámbito mundial cobra relevancia, pues asociado a estos tipos de conocimientos se da la conservación del medio natural *“un sujeto desvalorizado suele no ser reconocido socialmente y sufre daño severo en la construcción de su propia subjetividad”*(Salgado, 2010: 21). Lo que acarrea una negación social que produce inequidad y exclusión —*el no reconocimiento social conduce a que la sociedad no avale procesos de redistribución de activos en su favor, constituyendo una doble falla que configura un cuadro de injusticia con el cual es tratado*”(Salgado, 2010: 21).

De acuerdo con el economista Carlos Salgado y la politóloga María Ema Wills⁸, quien plantea en su propuesta sobre los tres nudos de la violencia en Colombia, además de una polarización social en el marco de una institucionalidad fracturada, unas articulaciones perversas entre regiones y centro, el nudo de la concentración de la tierra y de un campesinado sin representación política, el cual es retomado para abordar el segundo elemento problemático, sobre el

⁸ *María Emma Wills Obregón* se graduó de politóloga en la Universidad de los Andes en 1983, adelantó estudios de maestría en ciencia política en la Université de Montréal, Quebec, y culminó sus estudios de doctorado en la Universidad de Texas en Austin en el Institute of Latin American Studies. Se desempeñó como investigadora durante varios años en el Centro de Investigaciones y Educación Popular (CINEP), luego en el Departamento de Ciencia Política de la Universidad de los Andes y en el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia. Fue directora de la maestría en ciencia política del IEPRI y actualmente es directora del Departamento de Ciencia Política de la Universidad de los Andes.

desconocimiento de un actor fundamental en Colombia, el campesino, que según lo expone Wills reclama un reconocimiento político y social, como uno de los tres aspectos para conseguir la paz, aportes del informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas:

el primer nudo que alimentó la guerra y que sigue sin resolver alude entonces al conflicto de tierras en Colombia que tiene como trasfondo un problema de representación y reconocimiento político de un actor, los campesinos, que gracias a su apropiación recursiva de una geografía en los bordes del orden social nacional, desarrolló a lo largo de las décadas formas propias de vida asociativa. Esos campesinos y esas campesinas, que han sido capaces de recrear mundos en común en medio de circunstancias adversas, reclaman un lugar y una escucha en la esfera donde se adoptan las decisiones que conciernen su futuro (Wills,2015:839).

Entonces ver otras infancias producto de nuestra propia emergencia y construcción social, como colombianos, donde esos “otros” marginales e invisibilizados históricamente fuera de los sistemas sociales, son punto de partida en particular sobre el reconocimiento de las infancias rurales, o para ser más explícitos la infancia rural campesina (Amador, 2012:84) “ *la construcción social de la infancia, en clave moderno-colonial, permitiría profundizar concepciones, percepciones, imaginarios que, sobre esas infancias otras (indígenas, campesinos, afro descendientes, abandonados, guerreros, trabajadores), han sido producidos alrededor de mentalidades y relatos que se cristalizan en el tiempo*”.



Ilustración 4 Triangulación de la problemática a estudiar.

Como producto de esa negación social se ha dado un fenómeno de invisibilización cognitiva, la que en un tercer elemento problemático se refiere a una barbarie epistémica que genera violencia cognitiva al instaurar un sistema con un único saber válido, legado proveniente desde la invasión europea a América y consolidado en el periodo colonial. Según Quijano, se dio una barbarie física y epistémica que configuró una subcultura campesina sin herencia ni raíz, producto de la degradación de los indígenas y su posterior transformación en campesinos, *“reprimieron tanto como pudieron, según los casos, las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad”* (Quijano, 2000: 127). Pero esta represión hegemónica se expresó fuertemente entre las colonias americanas —*la represión en este campo fue conocidamente más violenta, profunda y duradera entre los indios de América ibérica, a los que condenaron a ser una subcultura campesina, iletrada, despojándolos de su herencia intelectual*

objetivada”(Quijano,2000:127), de acuerdo con lo anterior los saberes ancestrales fueron demolidos y aún hoy, los conocimientos locales son visto desde la misma óptica, contribuyendo a una marginalización epistémica y a una violencia cognitiva tácita.

Lo señalado anteriormente puede entenderse mejor si se asume esta problemática desde una mirada ruralista del problema, es decir, aquella que afirma que el mundo campesino tiene unas particularidades que le dan una identidad propia. El problema de la escuela rural desde esta perspectiva, no consiste simplemente en asignar mayor número de recursos, nombrar más maestros, construir más escuelas. Aunque todo ello sea importante y necesario, sabemos que se está ignorando la perspectiva cultural de los estudiantes y negando su reconocimiento.

Desde ésta óptica se trata de una investigación cualitativa, que busca estudiar cual es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños campesinos que cursan los grados cuartos y quinto primaria en las escuelas rurales de Chinia y Hatoviejo pertenecientes a la Cuenca Caquinal, a propósito de la clase de Ciencias Naturales.

Retomando los tres elementos planteados inicialmente, el no reconocimiento del campesinado colombiano, la falta de pertinencia educativa en las zonas rurales y una barbarie epistémica de origen colonial, partiendo de la construcción social de la infancia, la propuesta sobre la indagación de los conocimientos que transitan en el mundo cotidiano de los niño, nos lleva al abordaje de esos repertorios culturales, referidos a los contenidos que circulan, prevalecen y cobran valor, en el seno de cada grupo humano, entonces indagar y estudiar la cultura campesina andina, será objeto de estudio para aportar en el reconocimiento del niño rural campesino, de su comprensión y de la valoración de unos conocimientos propios, de los cuales se pretende evidenciar, indagar y reconocer.

2.2. Delimitación Del Problema.

Entendida la educación rural como un escenario particularizado a manera de campo de la acción educativa en un espacio tanto geográfico, cultural, político y económico delimitado, en el que cohabitan varios grupos humanos, diversos en su esencia, nos daría un escenario educativo donde tanto las comunidades afro descendientes, indígenas, campesinas, o neo rurales, expresan, construyen y vivencia sus necesidades educativas.

En contraposición a lo anterior el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, asume las problemáticas de la educación rural desde la cobertura y reconoce la falta de pertinencia, pero el abordaje que se asume desde la política pública, atiende principalmente a la cobertura no a la contextualización mencionada (MEN, 2015) *“los problemas del sector rural colombiano son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación”*.

Desde la propuesta oficial la alternativa es la flexibilización de modelos, que toman su punto de partida en el patrón urbano, su adaptación se da desde aspectos administrativos e incluso pedagógicos, desconociendo de plano las particularidades culturales de las comunidades rurales, sin atender la conexión entre estas culturas y el ámbito escolar, invisibilizando la existencia del niño rural campesino (MEN, 2015) *“atender estos retos supone un cambio en el modelo, pues trasladar la escuela urbana al sector rural no necesariamente funciona*. Aunque se reconocen algunas características, de la ruralidad como distancias y densidad estudiantil, no se asume la existencia de una cultura rural, planteando así la flexibilidad de modelos—*las distancias entre veredas, así como la cantidad de alumnos existente en cada una, hacen imposible una escuela*

como la urbana, con profesores y alumnos para cada grado de la educación básica. Por esa razón, la alternativa tiene que ser modelos educativos más flexibles” (MEN, 2015).

Entonces claramente se abordan unas infancias oficialmente no reconocidas, ahí en esas infancias se ubicaría a las infancias rurales, en particular a las infancias campesinas, en una propuesta desde su reconocimiento y lugar en el espacio comunitario y escolar. Se plantea este proceso investigativo desde la afirmación de la comunidad rural campesina, con un bagaje cultural específico, con unos contextos familiares en los que se producen un cúmulo de conocimientos que son invisibilizados y negados por la propia sociedad colombiana.

Así el trabajo se centra en una población rural campesina, abordada desde las propuestas de la educación rural, reconociendo la importancia del contexto cultural de las familias campesinas y asume al niño campesino como poseedor y portador de unos saberes ecológicos locales productos de su cotidianidad, que se trabajan o se expresan en la clase de Ciencias Naturales, atendiendo a la problemática de la invisibilización de estos cúmulos de conocimientos y del propio campesino colombiano.

Los resultados obtenidos en el ejercicio investigativo contribuirán a la identificación y el registro de la categoría “*Conocimiento Ecológico Local*” de niños entre nueve y once años, en tanto al reconocimiento o no que se de en la clase de ciencias de estos. El trabajo aportará un corpus sobre los abordajes desde los maestros en esta materia y un informe del trabajo de campo, producto tanto de la etnografía escolar de la clase como del ámbito familiar de los niños campesinos, denotando el lugar, los lugares o no lugares acerca de esta categoría en la escuela.

3. CONTEXTO

3.1. Una aproximación al municipio de Fómeque.

El páramo de Chingaza se lleva tras de sí la imaginación popular, pues ella tiene sabido que allí deben ocultarse ricos tesoros indígenas⁹.

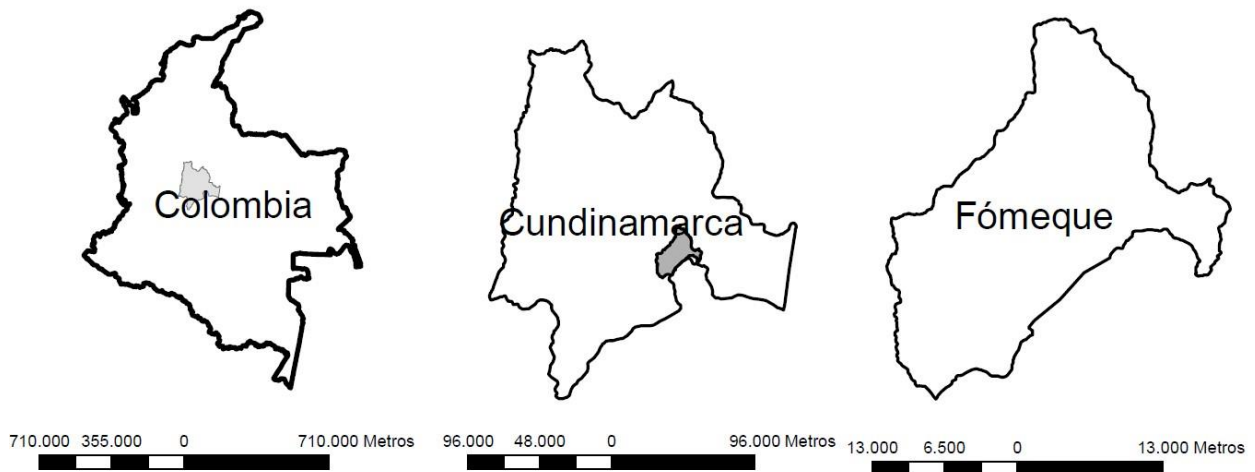


Ilustración 5 Localización del municipio (elaboración Jerson González Umaña). (Gutiérrez, 2014 p.84).

Al referimos al municipio de Fómeque, nos trasladamos a la provincia del Oriente de Cundinamarca, valle del Río Negro entre los páramos de Cruz Verde y el macizo de Chingaza, allí encontraremos, más que un típico pueblo con su casco urbano y sus treinta y dos veredas, pues el 49% de su territorio corresponde a una categoría de protección de orden nacional, la figura de Parque Nacional Natural, donde los usos del suelo son totalmente restringidos y solo se permite el ecoturismo y la conservación:

Fómeque se localiza en la parte sureste del departamento de Cundinamarca, a 56 kilómetros de Santafé de Bogotá, a los 4° 29' de latitud norte y 73° 54' de longitud oeste de Greenwich. Tiene una superficie de 55.565 hectáreas, de las cuales 27.184

⁹ Frase inicial de Los tesoros del Páramo En Tierra Embrujada obra del literato fomequeño Jose Antonio León Rey, p.179

pertenecen al Parque Nacional Natural Chingaza (49%).

Política y administrativamente se encuentra dividido en 32 veredas y una inspección de policía (Universidad Nacional EOT).

El paisaje fomequeño se encuentra enclavado en la cordillera oriental y se constituye en un típico complejo orográfico de valle andino, desde las tierras de clima medio donde se encuentran aún relictos de bosques su andinos, y más arriba los húmedos bosque nublados que bordean las frías cumbres del páramo de Chingaza “*encontramos a Fómeque localizado sobre un repliegue de la cordillera Oriental, en la parte sureste de Cundinamarca*” (Varela et all, 1993:12).

3.2. Fómeque un territorio de montañas que brotan agua.



Ilustración 6 Walhouse Mark, Edward (1846). Fómeque. Técnica Acuarela sobre papel Dimensiones 12,5 x 34,7 cm. N° de registro AP0052. En: Colección De Arte Del Banco De La República. Museo de Arte del Banco de la República Bogotá, Colombia.

Como pobladores del territorio, al conformarse el nuevo parque en 1977¹⁰, los fomequeños fueron desplazados o replegados, para desarrollar su actividad productiva solo en el 51% restante del total de sus tierras, “*estas limitaciones en el acceso y uso de los ecosistemas,*

¹⁰ Resolución N° 154 de 1977.

repercuten directamente en los sistemas locales de producción, generando cambios en las condiciones de vida de la población, que resultan incluso en el sentimiento de desarraigo” (Gutiérrez, 2016:17).

Con respecto a lo anterior, se acude a Ernesto Guhl Nannetti, en su artículo “*el futuro del agua en Bogotá. De los páramos circundantes a la Región Hídrica*”, publicado como escenario de análisis del páramo dentro de una nueva concepción regional, para el manejo del agua como elemento de sostenibilidad territorial, donde Fómeque es uno de los principales escenarios protagónicos invisibilizados, poniendo en evidencia la tensión de inequidad ecológica y social, que se constituye en el mayor reto del presente siglo, tanto para Bogotá como para su región circundante, dado que el futuro está determinado por un suministro suficiente de agua y ese suministro depende de las zonas productoras y estos escenarios dependen de los usos y de la relación con sus pobladores:

lo que se ha hecho en la región de Bogotá con respecto a la gestión y el aprovechamiento del agua es altamente inequitativo e insostenible. No solamente no se aplica adecuadamente los principios fundamentales, globalmente aceptados, el que —usa y contamina paga y —el agua financia el agua, a pesar de que se cuenta con los instrumentos para hacerlo, sino que al analizar la distribución de los costos y beneficios que reciben los diversos actores del agua, se ve como los municipios generadores de la riqueza hídrica que usa Bogotá no reciben ninguna compensación. Para ilustrar este punto puede citarse el caso de Fómeque, ubicado en el embalse de Chuza que surte a Bogotá, el cual no recibe ningún pago por este servicio y en donde la mayoría de la población carece de servicio de acueducto adecuado. O lo que acontece en los municipios con áreas de páramo y bosques alto andinos, como San

Juanito, El Calvario, Choachí, Une, Chipaque y Ubaque, cuyo territorio brinda servicios ambientales para la producción, conservación y regulación del agua en el páramo de Chingaza (Guhl Nannetti, 2015:154).

Es innegable la contribución de una política pública de conservación que se originó en el aseguramiento de la provisión hídrica para la ciudad capital, pues se fortaleció la revegetalización de coberturas vegetales, la conservación de la biodiversidad, aportes de captación de carbono, calidad del aire, aunque se dieron cambios climáticos después de la construcción de la represa de Chuza, sin toda esta intervención, el páramo de Chingaza y sus valles fomequeños, estaría depredados inclusive totalmente transformados, el reto se centra en el relacionamiento, reconocimiento y equidad de estos actores (*Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá, Parques Nacionales Naturales de Colombia, Ministerio de Medio Ambiente, Corpoguvio*) frente a la comunidad local, en cuanto a las responsabilidades de conservación y el derecho natural de disfrutar de los beneficios obtenidos por estos compromisos ambientales.

Las comunidades locales se ven abocadas a concientizarse sobre el reconocimiento y valoración de su territorio, para empoderarse y desempeñar un papel activo y propositivo frente a esta gran tensión social, que debe convertirse en una verdadera oportunidad para un mejor bienestar de todos los fomequeños, en estos caminos la educación y los conocimientos sobre la tierra, la ecología, la geopolítica del agua y la historia del lugar se hacen necesarios, para entablar un diálogo pertinente con los actores institucionales anteriormente mencionados.

3.3. El hombre fomequeño y los productos de su tierra.

En este escenario de producción de recursos hídricos y suelo fértil, se dieron desde tiempos prehispánicos relaciones hombre y naturaleza en el uso y ocupación del páramo y las laderas circundantes, en estas dinámicas se ha generado un conocimiento producto de dichas relaciones con el espacio natural, que aporta un acervo importante para los actuales habitantes de este valle andino, que encuentran en la ganadería y la agricultura el sustento para sus familias.

Retomando lo planteado por el equipo de investigación de la Universidad Externado de Colombia, en la Caracterización Socioeconómica y Cultural Del Complejo De Páramos Chingaza, quienes citan los trabajos de Falchetti & Plazas, se evidencia la presencia del pueblo muisca en el territorio de Chingaza, dentro del cual Fómeque constituye un núcleo central de importancia:

los primeros habitantes de la zona que actualmente constituye el páramo de Chingaza fueron los Muisca. La mayor densidad de población Muisca estaba ubicada en las tierras planas (valles fríos) de los actuales municipios de Guasca y La Calera. La población era menos densa en los montes cercanos a los valles, localizados por debajo del límite del páramo, en donde existían viviendas aisladas, cercanas a campos de cultivos temporales. Hubo poblados muisca en Chipazaque (Junín), Gachetá, Ubalá, Gama (antes Pauso), y Gachalá, en la subzona hidrográfica del río Gachetá. Y en Fómeque, Choachí, Ubaque, Fosca, Quetame, Chipaque, Cáqueza y Une sobre la subzona hidrográfica del río Negro (Falchetti & Plazas, 1973, pág. 115)” (Instituto Humboldt – Universidad Externado de Colombia, 2015:42).

Las tensiones sobre el uso y aprovechamiento de los recursos son históricas denotando, la abundancia de estos y la gran vocación hídrica y agrícola del suelo Fomequeño:

en 1560 el cacique de Fómeque denunció ante la Real Audiencia de que, estando él quieto y pacífico en sus aposentos, entró el cacique de Ubaque a su pueblo, se rancho en él y le hizo guerra. Fomeque declaró que Ubaque se lo llevó maniatado junto con otros indios y les quemó los bohíos y cercados que tenía como dispensa para almacenar sal, mantas, maíz, hilo, hayo, piedras, turmas y otros productos que guardaban para su sustento y para pagar el tributo a su encomendero” (Muñoz,2015: 27)

De la anterior declaración se evidencia que para este cacicazgo, que se ubicaba cerca al actual corregimiento de la Unión, se cultivaba algodón como materia prima del hilo y las mantas, hayo o coca, maíz y turmas como papas y batatas, dando un claro ejemplo del almacenamiento de productos de tierras cálidas como el hayo y el algodón y de tierras más frías como los cultivos de tubérculos andinos.

Siguiendo los estudios de Langebaek, en su trabajo *“Mercados, Poblamiento e Integración Étnica entre los Muisca Siglo XVI”*, se constata la antigua tradición de la agricultura en el suelo Fomequeño, se anota la producción de cubios en Pausaga, actual vereda de la Moya, denominada anteriormente Pausaga y Moya, el cual fue uno de los pueblos prehispánicos de los tres que se juntaron en el sitio de Bosabita, junto con el de Susa y Fumeque, para dar inicio a la fundación hispánica del actual sitio de la población *“el cubio tubérculo del clima frío, ... sólo los indígenas de Chocontá, Ubatoque, Pausagá y Tibaguyes —todos con acceso a tierras cercanas a los páramos— declararon cultivarlo”* (Langebaek, 1987:61), no solamente se sembraban productos de clima frío también frutales *“Pausagá donde los indígenas tenían pinas y guayabas”* (Langebaek, 1987:65), así como otros tubérculos, cereales, hortalizas y leguminosas *“Pausagá, que tenía fríjoles, maíz, turmas, yuca, batatas, auyamas, guayabas, cubios y pinas para comer y*

vender" (A.N.C. Vis. Cund. VIII f 38lv)" (Langebaek, 1987:66), denotando así la fuerte relación con el paisaje y el aprovechamiento de los pisos climáticos fríos y cálidos.

En los valles cálidos del río Negro, en los cuales se ubicaba cerca a la actual inspección de la Unión, el antiguo poblado prehispánico de Fúmeque, sembraba coca, un valioso producto energético de la dieta y la ritualidad indígena, *"más al sur, en plenos dominios de Guatavita, Ubatoque y Fómeque tenían sembrados de coca y parece que al menos parte de su producción se destinaba al intercambio (/1594/ A.N.C. Vis. Cund. II f 912r y C+I XXI f 63r)" (Langebaek, 1987:80), también se labraban cultivos de algodón como materia prima de los textiles y mantas, artefactos de intercambio comercial de la época "de otro lado, los Llanos Orientales y las cuencas bajas interandinas de los ríos Garagoa y Negro, también figuran como áreas productoras de algodón" (Langebaek, 1987:85).*

Otro cultivo y su aprovechamiento estuvo relacionado con la producción y uso de fibras vegetales, según Langebaek citando a Aguado, Juan Ruiz de Orejuela, taso a sus indios con estas fibras, siendo relevante para Fúmeque el fique, ya que él fue su primer encomendero, *"la producción de cabuya, ... fue importante en algunos repartimientos muiscas como lo sugiere el hecho de que durante la visita de Juan Ruiz de Orejuela se hicieran tasaciones en ese producto (Aguado /1581/, 1956,I: 422)" (Langebaek,1987:96), de igual forma citan la producción de cabuyas en Pausaga "así mismo, los de Pausagá sacaban "cabuyas" y dedicaban parte al intercambio (/1594/ A.N.C. Vis. Sant. IV f 664r)" (Langebaek, 1987:96).*

Álvaro Gutiérrez en su tesis doctoral reconoce el oficio de la agricultura como un proceso de mestizaje cultural, pues aún perviven las prácticas muy antiguas prehispánicas de origen muisca con las técnicas rudimentarias venidas de España, desde este encuentro de prácticas y saberes aún hoy cultivan los actuales campesinos en estas dos veredas *"el municipio tiene una muy antigua*

tradición agrícola que se remonta a épocas prehispánicas, las técnicas agrícolas tradicionales utilizadas en esta zona podrían denominarse de agricultura sincrética entre técnicas prehispánicas y aportes rudimentarios de los españoles (Forero Álvarez, 1999)” (Gutiérrez, 2014 p.86).

Retomando a Gutiérrez (2014), esta población está actualmente muy vinculada a la agricultura, tanto así que su producción se conecta con uno de los mercados más grandes del país como el de Bogotá y Villavicencio, la anterior actividad sustentada en la mitad del terreno disponible, además el carácter conservacionista de sus ecosistemas de montaña ofrecen ventajas ambientales en la parte media y baja del municipio donde se establece la producción agropecuaria.

También se evidencia el impacto de la revolución verde con una fuerte conexión al mercado de Corabastos en Bogotá, a través de la plaza de mercado local conocida como la Plaza de los Tomates, (la producción de tomate en 5.000 toneladas y en habichuela 4.009 toneladas anuales para el 2008) (Cotrino, 2014:14), aunque a la vez que persisten en menor proporción prácticas de autoconsumo y solidaridad campesina:

*el largo proceso de intensificación agrícola permite que en la actualidad se observe la convivencia de herramientas de la Revolución Verde con la conservación de una identidad campesina en la que subsisten la cohesión social, tradiciones como la mano vuelta (intercambio de mano de obra entre vecinos o familiares – hoy trabajo en su propiedad, mañana usted trabaja en la mía -) y la producción de alimentos de autoconsumo, entre los que son particularmente representativos el sagú (*Canna indica*) y el maíz (*Zea maíz*). (Gutiérrez, 2014: 86).*

El aprovechamiento de los diferentes pisos térmicos, sus cuencas de páramo y sus micro cuencas de bosque nublado, denotan unas posibilidades importantes en cuanto conocimiento local que se da en torno a estos escenarios ricos en biodiversidad y en conocimiento tradicional:

Fómeque cuenta con una fuerte presencia de agricultura familiar exitosa; integrada al mercado, innovadora y adaptadora de nuevas tecnología, conectado por carretera con Bogotá y Villavicencio en importantes centros de consumo y distribución de productos agrícolas, lo que en tiempos de viaje representa alrededor de 2 y 3 horas, respectivamente (Gutiérrez, 2014:94).

Históricamente el hombre fomequeño con su trabajo ha hecho producir frutos de su tierra, en ese relacionamiento se han vivido grandes cambios y transformaciones desde la agricultura muisca, hasta la agricultura agroindustrializada de la actualidad, asociados a estas prácticas se ha dado un proceso de creación y conservación de conocimientos locales, relacionados, con la tierra, los climas, las semillas y un entramado de relaciones sociales, que sostienen dependiendo cada periodo histórico una determinadas formas de producción.

Desde los cultivos de algodón, maíz, coca, tubérculos andinos como papas, cubios o frutas como piñas, guayabas hasta las 5.000 toneladas de tomate de invernadero o las 4000 de habichuela, se plantean tanto desafíos sobre el manejo de las semillas, los recursos hídricos y la calidad del suelo, así como la salud de los agricultores y el manejo de agro tóxicos, también emerge nuevos retos de conservación de los recursos, de las prácticas solidarias del compartir, en estos desafíos volver a esos conocimientos locales, indagarlos y retomarlos para enfrentar las nuevas dinámicas climáticas y sociales se hace necesario, para que los hombres y mujeres fomequeños sigan sembrando sus semillas para cosechar los productos de su tierra.

3.4. Reconocimiento de las veredas de China y Hatoviejo.

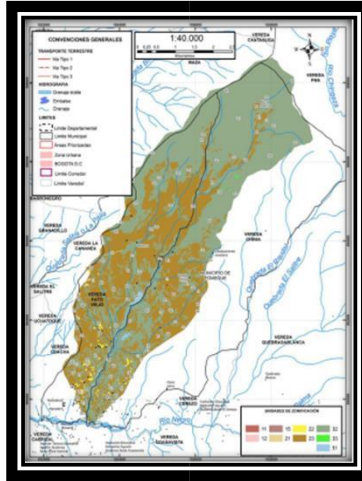


Ilustración 7 Mapa: Localización de la microcuenca Caquinal en el municipio. Fuente: Equipo UD, 2014.

Para acercarse a la vereda y la comunidad se parte desde un enfoque territorial de Cuenca Hidrográfica y Escuela, donde la escuela hace parte de las comunidad campesina, ya que fueron las propias comunidades que donaron, contribuyeron y construyeron la escuela como un epicentro de interacción social, fuertemente influenciadas por las juntas de acción comunal, creadas en las décadas del setenta por el intelectual Orlando Fals Borda, la mirada se centra en la microcuenca de la quebrada Caquinal, partiendo de la premisa sobre la escuela como un espacio situado, culturalmente definido e inmerso en la realidad socio cultural tanto de la vereda como del territorio. “*la microcuenca de Caquinal, hacen parte de la cuenca nacional del Orinoco, pertenecen a la cuenca regional del río Meta y a la cuenca zonal del río Guayuriba, a la cuenca municipal del río Negro*” (Cuellar, 2009:4).

La microcuenca limita al norte con el Parque Nacional Natural Chingaza y el municipio de

Choachí, al oriente con un sector de la misma vereda Chinia, al sur con las veredas Carrizal y Coasavistá y al occidente con las veredas Coacha, Cananea y las peñas de Fonte y Cardón (Equipo U.D 2014).

Bajo una mirada amplia y contextualizada de territorio se acude a Bustos, denotando esta espacialidad como posibilidad, como conexión, como escenario donde se ha construido estas comunidades campesinas *“por ser el territorio, espacio específico en el que interactúan los seres humanos con la naturaleza, su historia de vida y las tradiciones socio-culturales, se hace necesario dar reconocimiento en Colombia y América Latina al conocimiento de los pueblos ancestrales”* (Bustos, 2014:83). Bustos invita a un diálogo entre la fauna y la flora y los habitantes de esa Colombia biodiversa, en aras de establecer una convivencia pacífica entre plantas, animales y humanos *—por tanto, abordar el estudio del territorio entendido como un escenario de diálogo e interacción entre el ser humano, la fauna y la flora, en pos de establecer todo tipo de códigos que aseguren la buena convivencia”* (Bustos, 2014:83).

De las treinta y dos veredas del municipio dos de ellas Chinia y Hatoviejo, se encuentran en el anticlinal del río Negro colindando con el Parque Nacional Natural Chingaza, en su zona de amortiguación. Allí discurre de oriente a occidente la microcuenca Caquinal. Estas dos veredas se encuentran contiguas y están separadas geográficamente por la corriente de la Quebrada de Tronco Negro, llamada Caquinal en su parte alta y media, conformando así esta microcuenca.

Retomando el compendio historiográfico Fómeque Cinco Siglos de Progreso, se puede establecer que en 11 Km² se asientan 63 viviendas con 266 habitantes para Hato Viejo, mientras en 25 Km² había 120 viviendas y 509 habitantes en Chinia, estos para el año 2003 fecha de publicación de esta gran recopilación de información sobre este municipio:

Hato Viejo posee un territorio alargado, con una extensión de 11.16 Km², que sirven de territorio a 266 habitantes distribuidos en 63 viviendas, se destaca la ganadería el cultivo de habichuela, maíz y caña panelera. Con 25.12 Km², y 509 personas se encuentra la vereda de Chinia. Eminentemente ganadera y lechera, aloja en su territorio la estación Piscícola de la Cumbre. En agricultura se destacan la producción de maíz, flores, pepino y caña. Posee 120 casas, esta una de las veredas con mayor número de viviendas antiguas y de escasas condiciones habitables ya que el 56% de ellas tienen piso de tierra, el 90% de las construcciones tiene paredes de adobe y/o barro e incluso el 3% de ellas aún conserva techo de paja” (Pardo, 2003:224).

Tabla 1 Comparativo demográfico, número de personas y familias en las veredas del área priorizada en la Microcuenca Quebrada Caquinal. (Pardo, 2003:224) y (Equipo U.D 2014).

Vereda	No Familias (Pardo, 2003)	No Familia (Equipo UD 2014).	No Habitantes (Pardo, 2003)	No Habitantes (Equipo UD 2014).
Hato Viejo: 11.179 km²	63.	67	266	209
Chinia: 25.203 km²	120.	138.	509.	405.
Total	193	190.	775	624

Al comparar la anterior información con los datos obtenidos en 2014 por el equipo de la

Universidad Distrital, para Hatoviejo 209 habitantes en 67 casas y en Chinia 405 habitantes en 120 casas, se evidencia que en esta década la población disminuyó, manteniéndose las actividades agrícolas y pecuarias como la principal actividad económica en las dos veredas.

3.5. Sobre El Calendario Agrícola y Pecuario de las Veredas de Chinia y Hatoviejo.

La figura, muestra la distribución de las actividades y eventos climáticos del calendario agrícola en las veredas Hato Viejo y Chinia, elaborado para los cultivos principales integrados por tomate, café, pepino, habichuela y maíz, y las actividades pecuarias más importantes.

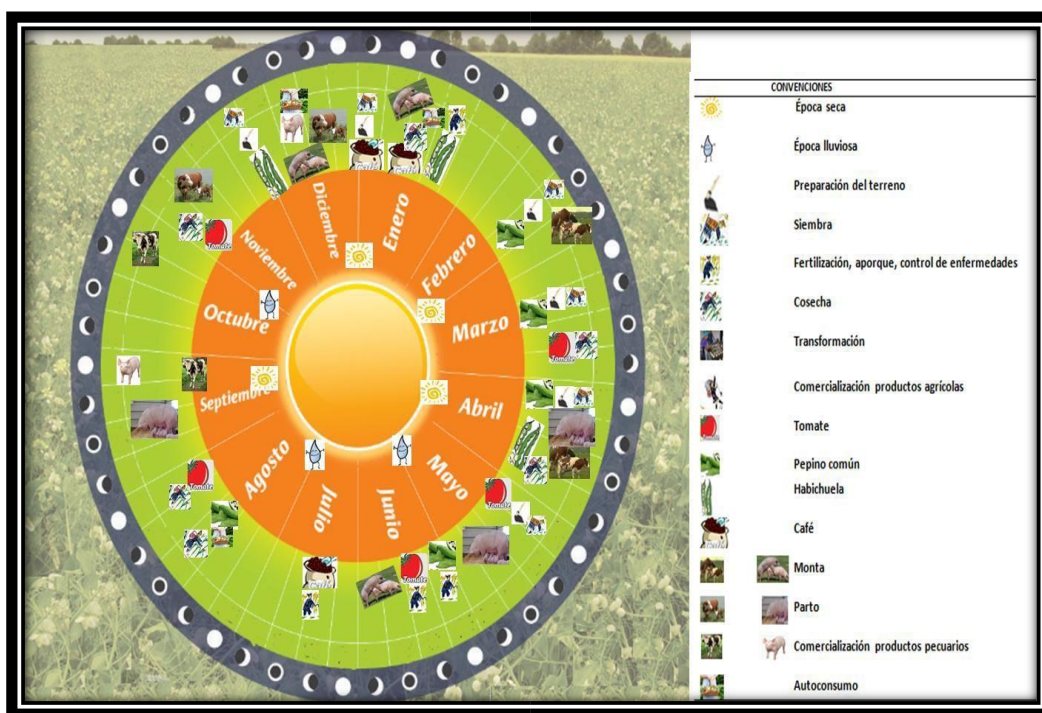


Ilustración 8 Calendario agrícola veredas Hato Viejo y Chinia. Fuente: Equipo UD, 2014. Adaptado de Moreno & Rodríguez, 2011 y realizado a partir de entrevistas semiestructuradas.

Al retomar el calendario se evidencia las tendencias actuales de la producción agrícola, cultivos transitorios y agroindustrializados, aunque aún se conservan los tiempos de sembrar y

cosechar, la línea del maíz, elemento ancestral, constitutivo y base cultural de estas dos veredas se ve fuertemente desplazado, el tomate y la habichuela, conectados al mercado de Corabastos, marca la prevalencia del cultivo. Las prácticas de huertas y autoconsumo se ven menguadas, el manejo inadecuado del sistema de invernaderos, como drenajes insuficientes, residuos y agro tóxicos, han llevado a una situación ambiental con retos relevantes, referidas al combate de la deforestación, el uso adecuado del suelo, además de desafíos sociales como la búsqueda de prácticas de solidaridad, trabajo comunal, redes de apoyo, en este punto los conocimientos locales constituyen una fuente de consulta y posibilidad ante un panorama exigente y complejo.

4. ANTECEDENTES.

Como antecedentes se retoman diez trabajos nacionales claves con relación local (1992-2015), al contexto y al objeto de estudio planteado, así como ocho trabajos internacionales, publicados en revistas indexadas o en editoriales universitarias, (2002-2017), de estos, cuatro fueron traducidos del idioma inglés, con estos dieciocho estudios se pretende profundizar y fortalecer la propuesta investigativa.

Las investigadoras Amparo Dimate y Perilla, en (1992) realizaron como tesis de Ingeniería Forestal de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas el trabajo *“la participación Comunitaria como instrumento hacia el manejo de los recursos naturales en una micro cuenca, Chinia-Río Blanco Fómeque Cundinamarca”*, investigación desarrollada en la vereda de Chinia en la quebrada la Chorrera, tributaria de la quebrada Caquinal. En esta experiencia se sembraron especies nativas a la vera de la quebrada, se trabajó en la producción de material vegetal con la instalación de un vivero y se involucró a los estudiantes, esta investigación recomendó continuar con acciones de conservación de la flora y el recurso hídrico reconociendo el papel clave de la infancia rural local.

Hunn, en su trabajo publicado en el (2002), en el séptimo Congreso Internacional de Etnobiología en la Universidad de Georgia, sobre evidencia para la adquisición precoz del conocimiento de plantas por niños Zapotecos en México, considera que el conocimiento de los niños sobre la flora en sociedades rurales, se da en una relación constante entre los niños, sus familia y la comunidad *“lo "natural" que es para los niños en edad de escuela primaria absorber*

*en gran detalle un cuerpo de conocimiento local de la historia natural, particularmente cuando ese conocimiento se refuerza constantemente en la vida cotidiana del niño*¹¹”(Hunn, 2002:611).

Se toma como referente el trabajo de Rebeca Zarger y Jonh Stepp (2004), del Departamento de Estudios en Medio Ambiente y Sociología de la Universidad Internacional de la Florida, denominado persistencia del conocimiento botánico entre los niños Tzeltales Mayas, publicado en Actualidad Antropológica, donde se denota la reciente tendencia sobre las líneas de investigación referidas al conocimiento ambiental como es denominado en este estudio y su relación con la infancia “*adquisición de conocimiento ambiental en la infancia solo recientemente se ha convertido en un tema específico de investigación*” (Zarger, Rebeca. Stepp, Jonh 2004:414).

Estos investigadores anotan que el conocimiento ambiental es producto de las vivencias en el mundo natural y de la interacción entre padres e hijos y los separa del conocimiento escolar, retomando trabajos de corte etnográfico realizados en la década del setenta con comunidades del Delta del Orinoco “*procesos de aprendizaje en sistemas educativos tradicionales son típicamente o participativos en la naturaleza y es improbable que ocurra en ambientes escolares formales.* (Zarger, Rebeca. Stepp, Jonh 2004:414).

Los Conocimientos de Subsistencia, se adquieren mediante la interacción con el contexto inmediato —*en algunas sociedades el conocimiento se transmite en gran medida a través de la interacción entre padres e hijos, como es el caso con el conocimiento de subsistencia en el Delta del Orinoco (Ruddle y Chesterfield 1977)*”(Zarger, Rebeca. Stepp, Jonh 2004:414).

¹¹ I believe this evidenc, preliminary as it is, demonstrate how "natural" it is for children of primary school age to absorb in great detail a body of local knowledge of natural history, particulary when that knowledge is constantly reinforced in the daily life of the family and community.

El trabajo confirma la gran potencialidad que sociedades con conocimientos sobre el medio ambiente poseen en aportar a sus niños un amplio bagaje por ejemplo sobre el conocimiento de las plantas “*los niños en muchas sociedades pueden tener una profundidad asombrosa de conocimiento de las plantas, como Hunn (2002) ha demostrado la investigación en Oaxaca*” (Zarger, Rebeca. Stepp, Jonh 2004:414).

Para el año (2005), la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, bajo la dirección de la doctora Flor Alba Santamaría, realizó un proyecto de intervención escolar en la cuenca alta del río Negro en las veredas de Quebrada Blanca, El Cerezo, Chinia y Hatoviejo, en la que se incluye la microcuenca Caquinal, producto de estas experiencias pedagógicas la socióloga Martha Helena Barreto publicó un artículo denominado “*De la Cumbre a las escuelas, Fragmentos de Naturaleza y Cultura*”, sobre la interrelación que se da entre los fenómenos biológicos y sociales y la urgente necesidad de replantear marcos interpretativos de la realidad que desconectan las comunidades con su propio contexto, donde fenómenos socio biológicos como la deforestación afecta el paisaje y a la vez el conglomerado de conocimientos sobre el medio natural “*es necesario transformar nuestros modos habituales de pensar los problemas pues, como dice Guattari, no solo desaparecen las especies, sino también las palabras, las frases, los gestos de solidaridad humana*” (Barreto, 2005:35).

En la revista Infancia e Imágenes de la Cátedra UNESCO, se publicó otro artículo “*Proyecto: Almas, Rostros y Paisajes, de la mano de los niños y las niñas en el bosque de Niebla*”, en el cual los diferentes expedicionarios en las cuatro veredas mencionadas anotaban sus impresiones, una de ellas la de la pedagoga Karina Bother, ilustra la necesidad de realizar programas de

reconocimiento y valoración del medio local para potenciar la autoestima infantil y la conservación de los recursos biológicos y las relaciones sociales de la cultura campesina:

pude darme cuenta de que son niños que guardan una relación muy fuerte con el paisaje. Para ellos, el paisaje es parte de su cotidianidad, de su vida y no tienen claro cuál es la importancia del lugar en el que habitan. No entienden nuestro interés y regocijo ante su hábitat. Entonces, varios de ellos me preguntaron por qué nos gustaba ir a las montañas y a la quebrada. Es difícil para ellos entender que existen otros mundos alternos y quienes habitamos en estos mundos estemos sedientos del suyo. Sería interesante desarrollar con los niños más actividades en las cuales se les enseñe y se les muestre la importancia del lugar en el que habitan, no sólo para ellos, sino para quien vivimos en la ciudad Karina Bother (Equipo Cátedra UNESCO 2005:29).

La investigadora, Magda Murcia en (2005) presentó su tesis para optar el título de Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia, denominada “*El Conocimiento Local y el Contexto Escolar: la cotidianidad de los habitantes rurales de la vereda de Placitas, Fosca*”, este trabajo se detiene a estudiar las relaciones entre conocimiento local y el conocimiento escolar, a partir de una comunidad rural, en particular campesinos de la vereda de Placitas en el municipio de Fosca Cundinamarca, constituyéndose en la referencia más cercana desde lo geográfico, dado que Fómeque hace parte de la misma provincia de Oriente, como en el objeto de investigación referido a los conocimientos locales y su relación con el espacio 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 su 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” (Murcia, 2005:97).

Chandra Cooper, (2008) en su artículo reporte de investigación, Conocimiento Botánico de un Grupo de Estudiantes de la Escuela Primaria de Carolina del Sur, En: Ethnobotany Research & Applications de la Escuela del Medio Ambiente Universidad de Carolina del Sur, donde se planteó la pregunta *¿Cuál es el estado del conocimiento de las plantas entre los niños de escuelas primarias en Carolina del Sur y pueden las experiencias informales de educación botánica aumentar su interés y conocimiento sobre las plantas y su entorno local?, establece que el conocimiento sobre las plantas para estos niños es limitado, dado su contexto altamente urbanizado, sin embargo a través de las salidas de campo para reconocer el entorno natural más cercano, el conocimiento y la curiosidad por las plantas aumento notoriamente “espacios para cerrar la brecha entre la ignorancia y el conocimiento se conocen desde hace tiempo: "Dejen que los niños caminen con la naturaleza" (Muir 1916: 70); Deja que la naturaleza sea [su] maestra” (Cooper, 2008:126).*

La interacción con los espacios naturales, la planeación y el tiempo que se dedique a este tipo de ejercicios, redundará en un mayor conocimiento del medio natural —*anime y permita que los niños estén en el mundo natural; tómese el tiempo para explorar lugares naturales cercanos; y*

comienza a familiarizar a los niños en su vida con la tierra que los sostiene¹²” (Cooper, 2008:126).

Los investigadores mejicanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, doctores, Víctor Toledo y Narciso Barrera-Bassols, para el (2008), publicaron una obra clave, *La memoria biocultural, la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*, un hito sobre la valoración de los conocimientos locales y la importancia de la memoria biocultural, como base de la escuela mexicana, que aporta la investigación en estos ámbitos para América Latina y se convierte en un referente internacional para este contexto. Estos referentes se acotan como base del segundo capítulo, denominado *Acerca del Conocimiento Ecológico Local*, donde se demarca la categoría de estudio “*el universo biológico es además recurso primario para la construcción de los sistemas simbólicos y de clasificación, fuente para la curiosidad intelectual de las culturas rurales*” (Toledo y Barrera, 2008: 89). En sentido el gran número de nombres dados a plantas y animales confirman este gran saber —*da fe de lo anterior, el elevado número de especies de plantas, animales y hongos nombradas por el pensamiento tradicional que no carecen de uso*” (Toledo y Barrera, 2008: 89).

Un trabajo desarrollado en la zona fue el de Cuellar en (2009) “*Aplicación de la metodología SAAT en el estudio de la diversidad florística de la montañas de Caquinal*”, en el mismo sector, de la micro cuenca Caquinal, con los niños de las escuelas del Cerezo, Quebrada Blanca, Chinia y Hatoviejo, se trabajó reconocimiento local, apropiación de la flora nativa e intercambio de

¹² “the steps that can be taken to bridge the gap between ignorance and knowledge are basic, and have been known for ages: “Let children walk with nature” (Muir 1916:70); “let nature be *their+ teacher” (Wordsworth n.d.:6). Encourage and allow children to be in the natural world; take the time to explore nearby natural places; and begin to acquaint the children in your life with the land that sustains us”. (Cooper, 2008:126).

saberes con los escolares de las cuatro veredas mencionadas y se recomendó plantear posteriores estudios sobre conocimientos propios de los niños sobre su medio natural:

abordar la escuela, con su realidad intrínseca es más que un reto, que marca un derrotero, sin duda las escuelas rurales de la cuenca alta del río Negro han perdido protagonismo, los niños que acuden a estas cada vez son menos, pero los que aún habitan los bosques nublados y son parte de dichas relaciones exponen un conocimiento con el cual se debe trabajar en su documentación y fortalecimiento desde las diferentes disciplinas, es indagar en el mundo del conocimiento escolar y del conocimiento cultural de niños y niñas habitantes de ecosistemas singulares, amenazados y biodiversos como lo son las montañas de Caquinal”(Cuéllar 2009:142).

Se pone de manifiesto la necesidad de explorar en las relaciones existentes entre conocimiento tradicional y el conocimiento escolar, como estrategia de preservación cultural frente a los cambios sociales, a los que se enfrentan estas comunidades campesinas de la microcuenca Caquinal:

estudiar e indagar los posibles nexos entre Conocimiento Tradicional sobre la ocupación, uso y manejo de los recursos biológicos y culturales de las Montañas de Caquinal y el Conocimiento Escolar propiciado en las cuatro escuelas que se encuentran en la base de estas montañas ha de marcar la línea de investigación pertinente para que así como el bosque está siendo afectado por la deforestación, estos saberes están siendo degradados por el modelo consumista de occidente, se pueda trabajar en su preservación y comunicación a las nuevas generaciones de habitantes de estas montañas”(Cuéllar, 2009:143).

Para el (2010) fue publicado un capítulo de libro, titulado La Cátedra UNESCO: hacedora de sueños, donde se documentó las doce vivencias escolares que hicieron parte del proyecto *Almas Rostros y Paisajes*, registrando las diferentes experiencias pedagógicas, donde las salidas de campo y el reconocimiento del entorno, así como la disposición de las maestras constituyen un potencial que enriquece y contextualiza la educación:

entonces, abrir las puertas de la escuela e ir en busca del conocimiento que yace en las quebradas, las piedras, la arena, en el entorno de la vereda y la interacción con los otros niños y niñas es pertinente para una educación que reclama una fuerte contextualización de los contenidos que se enseñan. Es relevante resaltar que Colombia es un país mega diverso y la educación debe enmarcarse en tal sentido, para que sean las comunidades locales las poseedoras de sus recursos, como el agua y la biodiversidad” (Cuellar, 2010: 110).

Para el 2015 fue presentado por Gallois, Duda , Hewlett & Reyes-García, Victoria en el Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine, el trabajo *Actividades diarias de los niños y adquisición de conocimiento: un estudio de caso entre los Baka del sudeste de Camerún*, mediante entrevistas y auto reportes de los niños y los jóvenes, sobre las principales actividades realizadas durante las veinticuatro horas anteriores, resaltan la importancia de estudiar las rutinas de los niños como medio de evidencia y registro de una serie de actividades por donde circulan los LEK “*las experiencias de la vida cotidiana son determinantes esenciales en la adquisición del conocimiento cultural, ya que la forma no solo del tipo de conocimiento que se*

*aprende, sino también la forma en que dicho conocimiento se aprenderá*¹³ (Gallois Sandrine, Duda Romain, Hewlett Barry & Reyes-García, Victoria. 2015:2)

A la vez se manifiesta el valor que cobran las prácticas diarias así como las herramientas que usen los niños en el desarrollo de las actividades en la adquisición de los Conocimientos Ecológicos Locales “*un aspecto importante a considerar cuando se habla de la adquisición de LEK y la realización de actividades diarias se relaciona con la variación, a lo largo de la vida, en el uso de técnicas y prácticas de diferente complejidad*”¹⁴ (Gallois Sandrine, Duda Romain, Hewlett Barry & Reyes-García, Victoria. 2015:11)

También para 2015, se adelantó en la microcuenca Caquinal un proyecto regional Comunidades de los Páramos, financiado por el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (MAEF) y ejecutado por la Oficina Regional para América del Sur de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) en alianza con Tropembos Internacional en convenio con ASOCAQUINAL entidad sin ánimo de lucro y de segundo grado que agrupa acueductos y distritos de riego del municipio de Fómeque captados en la microcuenca Caquinal, en el marco de esta experiencia, se imprimió el *Calendario 2016, Caquinal Agua y Vida, para todos*, donde se ilustra cada mes con coplas del sabedor Manuel Alférez y se produjeron tres publicaciones colgadas en el portal web, <http://paramos.portalces.org/>, sobre plantas medicinales, mitos y transformación del paisaje así como una historia reciente de reforestación, en las veredas de Chinia y Hatoviejo.

¹³ Daily life experiences are essential determinants in the acquisition of cultural knowledge as they shape not only the kind of knowledge being learned, but also the way such knowledge would be learned along the life span (Gallois Sandrine, Duda Romain, Hewlett Barry & Reyes-García, Victoria. 2015:2)

¹⁴ an important aspect to consider when discussing LEK acquisition and the performance of daily activities relates to the variation, across the lifespan, in the use of techniques and practices of different complexity. Overall, the number of practices and the complexity of tools children use during their daily activities increases with age. (Gallois Sandrine, Duda Romain, Hewlett Barry & Reyes-García, Victoria. 2015:11)

Blanca Rodríguez, en 2015 con su investigación sobre las *Plantas medicinales y frutales del páramo de Chingaza*, se retoma este trabajo dado que se realizó en la parte alta de las veredas de Chinia y Hatoviejo, en este ejercicio se lee la necesidad del diálogo de saberes en la transmisión del conocimiento:

me interesa mucho investigar sobre las plantas medicinales y frutales que se encuentran en el páramo de Chingaza y es por esto que elaboré esta investigación, me gustaría dar a conocer a las demás personas cómo se emplean y para qué se utilizan estas plantas y además compartir la importancia de cuidar nuestros bosques, pues es en ellos donde encontramos muchas especies de plantas que son útiles para nuestras vidas (Rodríguez,2015:7).

Un grupo de sabedores, Gabriel Baquero Castro, Isidro Cuellar Sabogal (+), Antonio Rodríguez Saray (+) y Alfredo Cuellar Martínez (+) y Carlos Ariel Cuellar (2015) publicaron *¡Ave María purísima, eso fue que bajó el encanto del Caquinal!*, una serie de historias donde se unen los sucesos ocurridos en las veredas Hato Viejo y Chinia, páramo de Chingaza, con los mitos y leyendas construidos a partir de ellos. Estas historias muestran las transformaciones socioculturales y ambientales que ha sufrido la región y plantea, al final, una reflexión sobre el papel que todas las personas cumplen en el cuidado y conservación del territorio y de sus aguas *“el agua es constituyente fundamental de la vida. En tal sentido, las relaciones de los pobladores de las montañas de Caquinal con los recursos hídricos han sido directas, recíprocas, consecuentes y mágicas”* (Cuellar, 2015:10).

Cárdenas (2015) en su publicación, *Historia reciente de la deforestación y reforestación en la cuenca alta de la quebrada Caquinal*, esta investigación se hizo con el propósito de concientizar

sobre los estragos que hace la deforestación y las posibilidades y oportunidades que hay para reforestar, así mismo se ve el sustrato cultural de la cuenca Caquinal, más que un espacio es un territorio social e históricamente construido, un escenario para la vida:

la cuenca del Caquinal es muy importante para nuestras vidas, pues es allí donde vivimos, comemos, cuidamos a nuestros animales y a nuestra familia. En la cuenca del Caquinal se conservan nacimientos que abastecen de agua a diferentes acueductos veredales. La quebrada del Caquinal se encuentra en parte de las veredas de Chinia y Hatoviejo y Cananea, nace en el humedal El Diamante en la cabecera de la finca La Laja y baja por entre montañas en los límites entre Chinia y Hatoviejo (Cárdenas, 2015:11).

Reyes-García, junto a un gran equipo de investigadores en (2016) publicaron el trabajo “*La escolarización, el conocimiento local y la memoria de trabajo: un estudio entre tres sociedades contemporáneas de cazadores recolectoras, ubicadas en Congo, Borneo y Bolivia*” donde evidencian la diferencia entre las formas de adquisición de conocimiento de personas escolarizadas y personas que poseen sólo conocimiento locales. Los resultados aportan que ambos grupos utilizan diferentes estrategias cognitivas: quienes pasaron por la escuela repiten el conjunto como fue presentado en tanto que quienes no son escolarizados tienden a usar una organización semántica.

Dichos investigadores se suman a la idea de que la escolarización puede ir en detrimento de la adquisición de otro tipo de conocimientos, puesto que no se puede estar en dos sitios aprendiendo dos cosas a la vez. El proceso de substitución de un tipo de conocimiento por otro es todavía más acentuado si los programas escolares no están contextualizados. En estos estudios se

determinó que la educación formal puede mejorar el bienestar de las personas, pero si no se contextualiza, también puede acelerar la erosión del conocimiento ambiental local y generar cambios en el sistema cognitivo.

Para 2017 se publicó en el Journal of Ethnology, un artículo producto de tesis doctorales del Instituto de Medio Ambiente Ciencias y Tecnología, (ICTA) de la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo la dirección de la doctora Victoria Reyes-García y dos investigadores de su equipo, Sandrine Gallois y Romain Duda, titulado *Conocimiento ecológico local entre los niños Baka: ¿un caso de "cultura infantil"?*, investigaciones realizadas en el sur de Camerún en el pueblo de los Baka, nativos cazadores recolectores, mediante cuestionarios estructurados y conformación de listados se responden a la pregunta ¿Hay un LEK para niños?, encontrando que para los comestibles silvestres (es decir, plantas, hongos, insectos y miel), los niños poseen un conocimiento ecológico local específico “*los resultados presentados aquí sugieren que algunos de los conocimientos y prácticas de los niños Baka relacionados con el juego y los alimentos silvestres son de hecho específicos para ellos*” (Gallois, S. Duda, R & Reyes-García, V 2017: 60), confirmado así la existencia e importancia de dichos corpus para la alimentación y la vida de estos niños en los bosques ecuatoriales africanos.

Para el 2017 Xiaojie, Tian, de la Escuela de Graduados de Estudios de Áreas Asiáticas y Africanas, Universidad de Kioto en Japón, publico en Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine, los resultados de la investigación “*Adquisición de conocimiento etnobotánico durante las tareas diarias: la recolección de leña por niñas pastoras Maasai en el sur de Kenia*”.

Esta investigación trabaja sobre tareas cotidianas y “daily routine” o rutina diaria, como estrategia para estudiar en las niñas Massai los conocimientos locales por medio de la recolección

de leña “se aborda la importancia de capturar este conocimiento dentro de las actividades diarias y aplicaron enfoques cuantitativos para comprender el contexto cotidiano en el que los niños acceden y utilizan recursos naturales de forma local ”(Xiaojie,2017:2).

La sociedad Maasai durante las tareas diarias proporciona el conocimiento ecológico de los niños con significados multidimensionales, que mejoran la naturaleza adaptativa de este sistema de conocimiento. Cambios en la tarea de los niños no siempre puede inducir la reducción de sus saberes, más bien, puede contribuir a la creación de nuevos significados de estos en redes sociales concurrentes a un determinado contexto.

En la tarea de reconocer, cuál es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños y las niñas campesinos en la clase de Ciencias Naturales, (Dimate y Perilla, 1992) aportan en la propuesta y relacionamiento desde el ámbito escolar de las problemáticas ambientales locales, desarrollando un trabajo de diálogo entre la escuela y comunidad resaltando el papel protagónico de los niños rurales como actores claves de la conservación, a través de nuevas propuestas pedagógicas, esta experiencia al ser desarrollada en la misma zona de estudio alienta el trabajo en el sentido de la reflexión frente a las tensiones entre lo local y lo escolar (Zarger, Rebeca. Stepp, Jonh 2004:), plantean la importancia de establecer trabajos investigativos con el foco de la infancia y el denominado conocimiento ambiental y (Toledo y Barrera, 2008), demarcan y contextualizan la categoría de estudio “*conocimiento ecológico local*”, brindando un soporte teórico relevante y (Gallois, S. Duda, R & Reyes-García, V 2017) se responden afirmativamente a la pregunta ¿hay un LEK para niños?, estableciendo así la interesante relación Conocimiento Ecológico Local e infancia.

Al registrar los conocimientos relacionados con el reconocimiento de la flora local, de los niños y las niñas campesinos que cursan el grado cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo (Hunn, 2002), considera que el conocimiento de los niños sobre la flora en sociedades rurales, se da en una relación constante entre sus familia y la comunidad, lo anterior dimensiona la indagación del conocimiento de los niños de la flora local a partir de la graficación de sentidos y las narrativas desde lo áulico y familiar (Barreto, 2005) al realizar una mirada en la propia zona de estudio, después de la intervención pedagógica de la Cátedra UNESCO, de la cual hacia parte, manifiesta la importancia de indagar y registrar los conocimientos de los niños, dado que la deforestación no solamente es referida a las plantas sino a los usos y al saber cotidiano de las relaciones familiares con su medio natural, pues frente al nuevas dinámicas globales se ponen en riesgo prácticas sociales que cooperan con la conservación de los bosques y el agua (Cuéllar, 2009) en este mismo sentido anota la necesidad de trabajar desde una línea de investigación pertinente donde se registren tanto las especies botánicas de la zona de estudio en las veredas de Chinia y Hatoviejo, como los usos asociados, a manera de estrategia de rescate frente a una deforestación biológica y cognitiva.

(Rodríguez, 2015) expone la necesidad del diálogo de saberes en la transmisión del conocimiento de las plantas medicinales y frutos del páramo de Chingaza, trabajo desarrollado en la zona de estudio, animando así a la construcción de experiencias entre jóvenes y adultos para compartir estos saberes (Cuellar et al, 2015) narran una serie de historias donde se unen los sucesos ocurridos en las veredas Hato Viejo y Chinia, con los mitos y leyendas contruidos allí, a partir de la relación del hombre con sus bosque, planteando una reflexión sobre el papel que todas las personas cumplen en el cuidado y conservación del territorio, (Cárdenas, 2015) muestra las posibilidades y oportunidades que hay para reforestar, así mismo se evidencia una mirada de

territorio donde el espacio es construido por relaciones sociales y la microcuenca es el escenario propicio para vivir.

Para explorar la visión que sobre el Conocimiento Ecológico Local tengan los maestros rurales y campesinos y el lugar que le den durante su práctica educativa, el (Equipo Cátedra UNESCO, 2005) en el análisis planteado por la investigadora Bother, pone en evidencia la necesidad de buscar pedagogías que permitan que los niños se auto reconozcan, para reconocer su territorio, abriendo implícitamente una ventana muy interesante, como enfrentan o como los profesores abordan este tipo de necesidades reales en la cotidianidad escolar (Cooper, 2008), plantea la necesidad de unas indagaciones de otras pedagogía que permita que los niños estén en el mundo natural; con el tiempo para explorar lugares naturales cercanos, para familiarizar a los niños con su propia tierra, donde el papel del profesor y la estructura del propio sistema educativo cobren unas dimensiones otras, (Cuellar, 2010) hace un llamado para abrir las puertas de la escuela e ir en busca del conocimiento que yace en las quebradas, las piedras, la arena, en el entorno de la vereda, tarea relevante en un país mega diverso como Colombia.

Al analizar la clase de Ciencias Naturales de los grados cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo, desde la identificación de las interacciones en el aula, con un registro descriptivo en diario campo, de las tensiones, resistencias, reproducciones o emergencias encontradas, la investigadora, (Murcia, 2005), al centrar su foco en una escuela unitaria y monodocente, rural campesina del oriente de Cundinamarca, hace un acercamiento al desarrollo de las clases y pone en evidencia ciertas tensiones, referidas al manejo de los contenidos a enseñar y como el profesor lidia con su contexto circundante, acudiendo a los ejemplos para

reforzar los contenidos escolares, sin embargo el ejemplo apoya el contenido, pero no lo dimensiona desde un conocimiento local importante y relevante en la vida de sus estudiantes.

(Xiaojie, 2017) trabaja desde “daily routine” o rutina diaria, como estrategia para estudiar el conocimiento ecológico de los niños con significados multidimensionales, punto de partida para analizar estas tareas proporcionando así el acercamiento a dos contextos diferenciados (Gallois, Duda, Hewlett & Reyes-García, 2015), plantea la tensión del tiempo, entre el escolar y el familiar, el tiempo de la clase y el tiempo de la casa, en el mismo sentido (Reyes-García, et al 2016), resalta el papel de la contextualización de la educación formal, pues cuando los currículos están desarticulados de la realidad, estos procesos van en detrimento de los conocimientos locales.

Al ser definida y demarcada la categoría, “*Conocimiento Ecológico Local*”, (Toledo, Barrera, 2008) y planteada la importancia de estudiar esta categoría desde las infancias locales (Zarger, Stepp, 2004), a través de una pedagogía de tejidos y diálogos entre lo escolar y lo comunitario (Dimate, Perilla, 1992), se dan las bases y se denota la importancia y pertinencia de este ejercicio investigativo, en marcado desde allí, se continua en el trabajo sobre la premisa de (Gallois, Duda, & Reyes-García, 2017), donde se reconoce la existencia de un Conocimiento Ecológico Local específico para los niños y niñas que habitan y se interrelacionan con espacios complejos y biodiversos.

Tanto (Hunn, 2002), como (Barreto, 2005) y (Cuellar et al, 2015), reconocen la triada familia, comunidad, e infancia, esquema clave entorno al estudio del conocimiento ecológico local, asociados a usos y saberes referidos a la flora local (Cuéllar 2009), como medio de evidencia y exploración de dichos conocimientos, (Rodríguez, 2015) aporta la necesidad de un

diálogo de saberes entorno a esa flora y (Cárdenas, 2015) plantea la mirada de territorio como escenario propicio para registrarlos, aportando así elementos claves para la metodología propuesta en la búsqueda de los objetivos planteados en el presente ejercicio de indagación y análisis.

El (Equipo Cátedra UNESCO, 2005), (Cooper, 2008) y (Cuellar, 2010), evidencia la necesidad de buscar otras pedagogías para el autorreconocimiento del territorio y la interacción con el espacio natural inmediato, contribuyendo con sus experiencias en la exploración sobre la visión del conocimiento ecológico local en escuelas y maestros rurales. Así mismo (Murcia, 2005), pone el foco investigativo en una comunidad rural campesina, en una escuela multigrado y monodocente y (Xiaojie, 2017) al estudiar la rutinas diarias, abre el camino de búsqueda para llegar a la clase de Ciencias Naturales donde se dan fácilmente tensiones entre el conocimiento escolar y el local, siendo el tiempo una tensión relevante (Gallois, Duda, Hewlett & ReyesGarcía, 2015) donde la articulación del currículo con el contexto local, se hace una tarea urgente, (Reyes-García, et all 2016), favoreciendo así la búsqueda y comprensión de dichas tensiones, en aras de dar cuenta del lugar o lugares del conocimiento ecológico local en la escuela.

5. CONTENIDO

5.1 DESDE LA COLONIALIDAD: REFLEXIONES ACERCA DE LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPESINADO COLOMBIANO.



Ilustración 9 Baile de Campesinos. Colección Museo Nacional de Colombia. Grabado en aguatinta, 26 x 33 cm. Publicada en Álbum de cuadros de costumbres colombianas, París, A. de la Rué, 1860, p. 22. Baile de campesinos. Sabana de Bogotá. Litografía de Ramón Torres Méndez, 1878. Colección Museo Nacional de Colombia. Reg. 3765 <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/obra-destacada-Baile-de-Campesinos-en-la-Sabana-de-Bogota-Ramon-Torres-Mendez>.

Se propone abordar la categoría trazada por Quijano¹⁵ “raza”, entendida como una tecnología social de dominación, la cual relacionó color, condición económica y status social, construyendo nuevas identidades a partir del proceso de mestizaje dado en América; atribuyendo así, otros anclajes identitarios a los sujetos conquistados, creados y trasferidos desde las realidades sociales

¹⁵ Aníbal Quijano Obregón (Yanama, provincia de Yungay, Perú 1928) es un sociólogo y teórico político peruano. Actualmente es director de la cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder en la Universidad Ricardo Palma en Lima y profesor del departamento de sociología de la Universidad de Binghamton en Binghamton, Nueva York, Estados Unidos.

del siglo XV europeo “ya en su condición de centro del capitalismo mundial, Europa no solamente tenía el control del mercado mundial, sino que pudo imponer su dominio colonial sobre todas las regiones y poblaciones del planeta” (Quijano, 2000:126), esta categoría plantea un novedoso panorama, pues la clasificación social en América, según Quijano, no atendió a clases sociales, filiaciones religiosas, sino a colores de piel.

En cuanto a la re-identificación histórica de las comunidades nativas, el color blanco de los europeos instauró una nueva estructura y jerarquía que con el avance del proceso colonizador creó una gama de colores y matices de pieles como producto de la conformación de un nuevo entramado social, que asignó el lugar en la escala social y el tipo de trabajo a desempeñar, bajo el parámetro de raza traído por los conquistadores —*para tales regiones y poblaciones, eso implicó un proceso de re-identificación histórica, pues desde Europa les fueron atribuidas nuevas identidades geo culturales*” (Quijano, 2000:126), en esta re-identificación se partió del color negro hasta el blanco caucásico, estableciendo una paleta de colores que creó una nueva sociedad diferenciada y estructurada desde allí.

Con respecto al modelo social europeo introducido al nuevo mundo “*descubierto*”, se retoma lo planteado por Fals Borda, quien en su trabajo de Historia de la Cuestión Agraria en Colombia, deja claro que las construcciones socio-culturales que se insertaron al denominado nuevo mundo, no estaban relacionadas con el sistema feudal, donde el feudo, el castillo y la gleba conformaban una triada estructurante y la protección del señor feudal y la del siervo se enmarcaban en matrices de guerras dinásticas o religiosas, el modelo patrón fue más cercano al antiguo sistema “*señorial*” que estaba más centrado en la producción y la posesión de las tierras abatidas a los moros, en una estructura de esencia esclavista, de tenencia del suelo y acumulación de las ganancias agrícolas a manos de los señores dueños de la tierra.

La base del sistema señorial tardío, se reconfiguró en América con el uso del suelo como sustento, trabajado para los poseedores a través de las manos de otros, que no alcanzaban a ostentar esa condición de “otro”; entonces la raza definió este tipo de complejidades sociales donde ser indio o negro, significaba vivir en función de otro, como lo fueron los dominadores españoles, en esta tensión tan asimétrica el producto del trabajo de la tierra le pertenecía a los conquistadores, pero el trabajo de producirlo corría a cargo de los conquistados.

Lo señorial expresado en Andalucía se transfirió a los sistemas pre capitalistas de la América conquistada, así como elementos referentes a la discriminación, la concentración de la tierra en pocas manos y la negación de la equidad social basada en una clara diferenciación entre señores y siervos “*de Andalucía, puerta para América, saltó el señorío, para establecerse aquí como relaciones de producción dominantes en la primera época. Esas relaciones sentaron las bases del Estado colonial como expresión de clase, en este caso de la clase señorial*” (Fals Borda, 1979:34). Al referirse a la expresión clase social, Fals Borda como sociólogo acude al marxismo para desarrollar sus categorías de análisis social, sin embargo, Quijano producto de su trabajo desde la década del setenta, bajo la corriente de la decolonialidad, plantea que esa división social se dio producto de la conquista, no se fundó en las clases sociales europeas, sino en la diferenciación de dos grupos básicamente: señores blancos y siervos indígenas o esclavos negros.

En busca de una ampliación del poder del imperio español, la configuración de esas nuevas identidades se dieron claramente desde la perspectiva económica de expansión territorial, de acumulación de bienes, sustentado en un discurso religioso que reforzó la raza como estrategia de clasificación social en medio de unas formas, pre capitalistas que fueron introducidas y de un capitalismo endógeno y soterrado que se fue configurando colonialmente en América, con la

producción de materias primas y la exportación de metales preciosos con valor de cambio en suelo europeo.

Fue así como la asimilación de unas nuevas subjetividades se basaron en aspectos organizacionales como las mitas para la minería y las encomiendas para lo agropecuario, los aspectos culturales como los acervos lingüísticos, los entramados de redes de parentesco, las cosmovisiones, los conocimientos y por ende la producción o reproducción de estos sistemas fueron abolidos, reprimidos y perseguidos por el discurso teológico, que al configurar estas subjetividades desarticuló lo propio, desarraigó de los territorios a los pueblos originarios, estigmatizó sus conocimientos, demonizó sus creencias, soterró sus esperanzas y destruyó sus cosmovisiones, para centrarse en la creación de unos modelos empresariales de producción esclavista que ofrecía la mano de obra hacia los adelantados, conquistadores y posteriormente a los encomenderos de por vida.

La represión de los elementos culturales permitió la dominación y la nueva religión, la reproducción del código hispánico y se plantearon desde el discurso de los conquistadores, algunas diatribas, si los indígenas eran ¿animales o humanos?, si ¿tenían alma o no? y si ¿podrían ser vasallos del rey?, con la única claridad de ser piezas de trabajo del reino y de su sistema. Aunque se dio la resistencia, las bases sociales fueron netamente productivas y su mayor valor se centró en la apropiación de la producción de su trabajo “*la incorporación de diversas historias culturales a un único mundo dominado por Europa, significó para ese mundo una configuración cultural, intelectual, en suma intersubjetiva, equivalente a la articulación de todas las formas de control del trabajo en torno del capital*” (Quijano, 2000:126). A estos entramados históricos

Edgardo Lander¹⁶ acude para dar sustento a sus postulados de la globalización y para asignar a la cultura occidental como marco universal del euro centrismo ¹⁷, que denota al capitalismo como un sistema económico, encubriendo una postura neoliberal hegemónica, discursos que para el caso de América Latina, según Lander tiene raíces desde la invasión europea del siglo XVI.

La transformación en los nuevos escenarios de los sistemas comunitarios y de redistribución encontrados en las economías nativas, fueron potenciados con los modelos pre capitalistas para instaurar un nuevo modelo económico en el que los nativos quedaron despojados del derecho a la tierra, abocados al deber del trabajo de por vida y como pago a su esfuerzo obligado se les dió un nuevo credo y el título de vasallos de un rey desconocido y ausente.

En América se creó un mercado de la tierra donde se pagó a los ejércitos conquistadores los servicios prestados al rey con encomiendas que incluían tierras con sus indios, según la posición que se ocupara en el ejército. De acuerdo a lo anterior, la tierra y los nativos fueron mercancía de pago a título futuro en una empresa que asumía altos costos y no contaba con seguros de riesgos, es claro que desde esta propensión, no se transfirió un sistema feudal, sino un sistema señorial muy capitalista en su esencia desde la dinámica europea.

Darío Fajardo, hace referencia sobre las tensiones sociales colombianas desde la concentración de la tierra, la elevada pobreza y la disparidad social, desde las formas de tenencia

¹⁶ Edgardo Lander es un sociólogo venezolano, profesor titular de la Universidad Central de Venezuela e investigador asociado del Transnational Institute. Graduado en Harvard. Edgardo Lander es docente-investigador en el Departamento de Estudios Latinoamericanos de la Escuela de Sociología, profesor en el Doctorado en Ciencias Sociales.

¹⁷ Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas Buenos Aires: CLACSO. Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América. (p.132).

de la tierra derivadas de la compleja realidad colonial, como el señorío y la apropiación del trabajo indígena:

debido a las formas de apropiación de la tierra derivada de las épocas coloniales y agravadas luego de las reformas de mediados del siglo XIX, las formas de apropiación monopólica y excluyente de la tierra se impusieron sobre esta estructura de la propiedad agraria, restringiendo el desarrollo de la mediana y la pequeña propiedad. Las grandes concesiones de tierras establecidas entre 1827 y 1931 y la expansión de las haciendas sobre los baldíos fueron generando un cerco sobre las tierras ocupadas por la pequeña y mediana propiedad (Fajardo, 2014:6).

En medio de estas tensiones de la propiedad y la fuerza de trabajo, fueron objeto de desestímulo, las producciones propias de conocimientos nativos, las tecnologías sociales, los conocimientos de flora y fauna silvestre así como sus usos medicinales y espirituales fueron perseguidos, bajo una desvitalización de sus universos simbólicos; entonces el campesinado colombiano, tiene así, la represión y la violencia como elementos estructurales de su génesis.

El ataque a esas formas tradicionales y a esos conocimientos propios, adquiere una carga de negación y es la escuela el laboratorio de homogenización social, donde lo diferente, lo tradicional, lo rústico y lo propio campesino es desarraigado por un discurso soso y descontextualizado de la educación como camino de ascenso social o superación de ese “supuesto” atraso histórico —*en primer lugar, expropiaron a las poblaciones colonizadas entre sus descubrimientos culturales aquellos que resultaban más aptos para el desarrollo del capitalismo y en beneficio del centro europeo* (Quijano, 2000:126), es importante anotar que los sistemas de intercambio, distribución y redistribución de los pueblos nativos se reconfiguraron

para potenciar relaciones que fueron conformando un capitalismo colonial muy característico, premiando la tributación de elementos con valor cultural y a la vez económico, como el caso de las mantas que pasaron de ser un elemento de intercambio nativo, a un impuesto para el encomendero.

Al alterar los patrones de producción de sentido y destruir los universos simbólicos, así como una barbarie física y epistémica, según Quijano, se configuró una subcultura campesina sin herencia ni raíz, producto de la degradación de los indígenas y su posterior transformación en campesinos, cambios sociales que aún hoy no son muy claros y comprendidos gracias a una tendencia de mejoramiento de la raza y blanqueamiento que ha permanecido en la sociedad colombiana.

Es tal el peso histórico y simbólico que se ha ejercido sobre estos conocimientos, que quinientos años después de la bárbara invasión europea ya en el siglo XX, bajo el marco del desarrollo y subdesarrollo, con la inserción del discurso de la modernidad, estos mismos conocimientos siguen siendo un supuesto obstáculo, para alcanzar tales fines de desarrollo:

por ello, sólo determinadas formas de conocimiento fueron consideradas como apropiadas para los programas del desarrollo: el conocimiento de los expertos entrenados en la tradición occidental. El conocimiento de los "otros", el conocimiento "tradicional" de los pobres, de los campesinos, no sólo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo”
(Lander, 2000:14).

De estas negaciones del conocimiento tradicional, que tanto peso político ha tenido, como el caso de la revolución verde, donde las prácticas de huerta casera y policultivos para autoconsumo

fueron desplazadas por las de la agro industrialización, fenómenos socioeconómicos que han recaído y afectado al campesinado colombiano desde una invisibilización cognitiva, política y social.

5.2. ¿Sobre cómo se originaron los campesinos en Colombia?

Fals Borda¹⁸ define lo campesino al referirse al peón, allí se explicita su posición en la base del sistema productivo, su dependencia de otros, inicialmente del dueño de la tierra en una economía de autoconsumo y pago de impuestos en especie y luego en un contexto capitalista donde el mercado surge como verdugo y la acumulación de capital como único fin:

definimos al campesinado como el conjunto de clases sociales con cuya fuerza de trabajo se hace producir la tierra de manera directa, estableciendo formas diversas de relaciones de producción. Históricamente su racionalidad ha ido variando de la básica satisfacción de necesidades, de la era pre capitalista, al reconocimiento de la necesidad de acumular excedentes, en el contexto actual” (Fals Borda, 1979:51).

Fals Borda desde el campo de la sociología define al campesinado como clase social de fuerza de trabajo con la cual se hace producir la tierra y Quijano anota con precisión como la construcción de las nuevas identidades estuvieron basadas en la raza y la raza en la relación con lo productivo que para América fue la tierra y la minería.

¹⁸ Orlando Fals Borda Sociólogo barranquillero, nace el 11 de julio de 1925 y fallece en Bogotá el 12 de agosto de 2008. En la figura de Orlando Fals Borda se proyecta la imagen de una generación que buscó asimilar los cambios que se operaban en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, mediante la integración del conocimiento y la acción política. Fals cursó sus estudios secundarios en Barranquilla, y luego viajó a Estados Unidos y estudió literatura inglesa e historia, en la Universidad de Dubuque, donde se graduó en 1947. Posteriormente hizo el magister en sociología en la Universidad de Minnesota, estudios que culminó en 1953, y el doctorado en Sociología Latinoamericana en la Universidad de Florida, en 1955. De esta época datan sus libros Campesinos de los Andes (1955) y El hombre y la tierra en Boyacá (1957), trabajos originalmente presentados para obtener la maestría y el doctorado, respectivamente. www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/falsorla.htm.

Retomando el proceso de invasión europea, la imposición de otras formas de producción y por ende de la relación del hombre con la tierra, surge un gran cuestionamiento sobre cómo se originaron los campesinos en Colombia. Fals Borda contribuye en este sentido, cuando expone tres elementos de confluencia: lo indígena, lo negro y lo blanco, lo blanco no solamente militares, expedicionarios, conquistadores, clérigos o encomenderos, también campesinos pobres de España que viajaron a América:

estos tres grupos indígena, negro y blanco al principio separados física y geográficamente como si fueran castas, aún por ley, se fueron juntando y amalgamada poco a poco para formar el campesinado colombiano como lo conocemos hoy: el campesinado pobre y explotado que debe trabajar la tierra de otros, que apenas puede disponer de pequeñas porciones dejadas por el latifundio, o que se ha desplazado a áreas marginales (Fals Borda, 1979:52).

En búsqueda de respuestas al cuestionamiento planteado, se retoma los aportes sobre la génesis del campesinado, de Darío Fajardo Montaña¹⁹, quien publicó para el inicio de la década del ochenta el trabajo, “*El Estado y La Formación Del Campesinado En El Siglo XIX*”, donde anota a los españoles pobres, mestizos sin tierra, mulatos, indígenas mitayos y liquidados de los resguardos, así como esclavos libertos, aportaron la mano de obra para las haciendas en calidad de peones o agregados, dando origen a los jornaleros agrícolas, bajo una matriz de distribución racializada, en torno a la adjudicación de tierras por los cabildos, liquidación de resguardos, la posterior apropiación y compra de los derechos de resguardo, así como la conformación de las

¹⁹ Darío Fajardo Montaña. Antropólogo, investigador de la problemática Agraria en Colombia. Profesor universitario y consultor de la FAO en Colombia. Miembro de la Comisión Histórica del Conflicto Armado de la Habana. En: <http://www.voltairenet.org>

haciendas y la liberación de los esclavos, como puntos de partida para la conformación del campesinado colombiano:

en torno a la formación del campesinado, el trabajo referido señala los procesos de adjudicación de tierras por los cabildos a españoles pobres, mestizos y mulatos, las compras y apropiaciones de tierras a los resguardos en el siglo XIX, particularmente y por último la colonización antioqueña. Un segundo tipo de campesinos, según el estudio se conforma a partir de los mestizos sin tierra e indígenas mitayos que se ligan a las haciendas como arrendatarios y aparceros; a ellos se agregan luego indígenas provenientes de los resguardos liquidados y esclavos liberados, que también se vinculan a las haciendas en calidad de peones y agregados, siendo estos últimos el origen de los jornaleros agrícolas (Fajardo, 1981:38).

En este sentido, Fajardo considera que entre los siglos XVIII y XIX, se estaba definiendo una configuración de la propiedad, donde los grandes latifundistas salieron vencedores, proceso que inició con las grandes mercedes reales de tierras, apropiación de baldíos, liberación de esclavos y repartición y venta de resguardos, dando origen a peones, agregados, aparceros, mitajeros y jornaleros que constituyeron la base del campesinado en Colombia:

se considera que al finalizar el siglo XVIII ya se habían consolidado las diferentes formas de propiedad sobre la tierra y configurado los rasgos básicos de las relaciones de producción, los diferentes tipos de campesinos y los grandes latifundistas. Este proceso, iniciado con los dominios formados gracias a las —mercedes reales‡ y ampliado con las apropiaciones de baldíos, se reforzó con la liquidación de los resguardos y la liberación de los esclavos, lo cual evidentemente proyectó fuerza de

trabajo, hacia el área de dominio de las haciendas, vigorizando su poder
(Fajardo,1981:38).

De esta amalgama de razas, colores, creencias, negaciones, desconocimientos, violaciones y barbaries dadas en medio de la tierra del rey que en principio fue la tierra propia de los ancestros indígenas, allí donde el trabajar la tierra se volvería un símbolo de bajeza social, de pobreza, de destierro cultural, se conforma el campesinado Colombiano en un entrenzado de miedos, represiones y auto marginalización.

Comprender el origen del campesinado como producto de un complejo proceso social de origen netamente colonial, desde las perspectivas decoloniales es una tarea por hacer. Pues aún hoy persiste en las representaciones y en las auto representaciones del campesinado, la visión torpe y limitada sobre este grupo humano, herencia de una historia nacional de segregación económica y social. Entonces se plantea un reto de horizontes epistémicos, ¿cómo descolonizar lo que nació como producto colonial?, ¿cómo deconstruir esa barbarie social y epistémica que dejó a los campesinos en el ámbito de la alfabetización y la catequización de sus almas, enterrando sus conocimientos, su historia y cuestionando su propia identidad?.

Identidad negada como estrategia de supervivencia, pues en un acto de valentía por sobrevivir, los muisca dejaron de hablar muisca por miedo a la ley²⁰, los negros siguieron esclavos por un pronto estado de indigencia que los esperaba o por la pronta muerte en la guerra²¹ y los blancos pobres se enfrentaron entre sí para esclavizarse, de este sancocho epistémico,

²⁰ Rodríguez. De Montes. María Luisa. Muisquismos En Colombia En: Vigía Del Idioma. Publicación de la Academia Colombiana de la Lengua (Comisión de Lingüística) Julio de 2005. "*Lengua extinguida oficialmente a raíz de la Real Cédula de Carlos III que ordenó el 16 de abril de 1770 la enseñanza del castellano como lengua oficial del imperio*".

²¹ Tovar Pinzón Hermes. Los esclavos, que habían constituido la base del trabajo en las haciendas cañeras, cacaoteras y ganaderas de las llanuras ardientes de Colombia, y que habían sido importantes en el desarrollo de la minería y en casi todo tipo de actividad económica y en los servicios, se

trataremos de trabajar los conocimientos de los niños y niñas campesinos del hoy que seguramente tendrán muchas relaciones con sus antepasados y que en la balanza de los conocimientos, lo popular y lo campesino aún sigue viéndose no siempre como lo deseado, por un modelo de éxito social que puso en lo urbano el culmen del proceso.

Esta negación de identidades se da en medio de situaciones de inequidad social que aún hoy la sociedad colombiana no resuelve, retomando las posturas de la decolonialidad, desde donde se asume que la colonia como periodo político finalizó, pero el entramado de realidades sociales aún pervive solapada en la actualidad, conservando las mismas formas excluyentes y racializadas, la tierra continua en una alta concentración, la pobreza acentuada en el sector rural, bajo una visión segregacionista donde el campesinado es invisibilizado y explotado, además víctimas de un conflicto armado que se sostiene en una lucha por los privilegios de pocos y la pobreza de miles, asunto central de las negociaciones de paz en la Habana y reto para una solución de base en el conflicto armado:

entrado el siglo XXI la sociedad colombiana continúa afectada por las relaciones que han determinado una elevada concentración de la riqueza en muy pocas manos y un poder político excluyente, la prevalencia de la pobreza y la pobreza extrema, particularmente en el campo, uno de los niveles de inequidad más elevados del mundo, sumados a la profundización del conflicto armado y sus secuelas como el desplazamiento (Fajardo, 2014:6).

todos modos los esclavos nacidos después de 1821 tuvieron que esperar 18 años para obtener la libertad. Los amos reclamaron el costo de la alimentación de tales libertos y debían recibir, en servicios, el pago parcial de sus gastos. Sin embargo, en 1839, cuando los esclavos que tenían

vieron envueltos en la guerra de Independencia por disposición de sus amos o por decisión personal. Los ejércitos americanos y españoles proclamaron su libertad, en un acto más político que humanitario, buscando con ello ganar una importante fuerza para su causa. De

edad de ser manumitidos creyeron que había llegado el momento de su liberación, se vieron frente a una gran guerra (1839-42) y a una nueva ley “de aprendizaje”, que en forma compulsiva los obligó a firmar un contrato de trabajo con sus amos por siete años más, es decir, hasta los 25 años, un mecanismo mediante el cual se disimuló la prolongación de la esclavitud. www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/histecon/histecon4a.htm.

Se plantea como una tarea necesaria en la agenda de la sociedad colombiana, un reconocimiento político, social y cultural de la población campesina, para desatar uno de los tres grandes nudos de la violencia en Colombia:

el primer nudo que alimentó la guerra y que sigue sin resolver alude entonces al conflicto de tierras en Colombia que tiene como trasfondo un problema de representación y reconocimiento político de un actor, ...esos campesinos y esas campesinas, que han sido capaces de recrear mundos en común en medio de circunstancias adversas, reclaman un lugar y una escucha en la esfera donde se adoptan las decisiones que conciernen su futuro (Wills, 2015:839).

A través de un reconocimiento negado (Salgado, 2010: 21), desde su origen colonial, para que por fin la gloria inmarcesible y el júbilo inmortal, pueda reinar entre los surcos de paz y no de dolores, donde cese la horrible noche y el bien germine ya.

5.3. Chinia: En nuestro Camino, génesis de una comunidad campesina.

La vereda de Chinia, presenta un sustrato cultural campesino, relevante, el cual quedó registrado en el Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC), en su tomo IV, “*El Vestido - La Vivienda*”, donde se publicó una fotografía de un “*tipo de vestimenta masculino de clima medio*”, aunque en el atlas registra como “*campesino habitante de Fómeque Cundinamarca*”, (Montes Giraldo, 1964) no se publica el nombre del modelo-tipo de vestuario masculino, la imagen corresponde al



Ilustración 10 Señor Alfredo Rincón.

señor Alfredo Rincón (q.e.p.d) nativo de la vereda de Chinia, denotándose así, la importancia de la cultura campesina en este territorio, como crisol de mestizajes culturales, entre lo aborígen y lo hispánico.

Tomando como referente, el trabajo del “*Idioma Chibcha Aborígen de Cundinamarca*”, de Joaquín Acosta Ortegón, el vocablo Chinia, (chi n nie, significa “*en nuestro camino*”, vereda del municipio de Fómeque, (Acosta, 1938:34) palabra muisca, que denota un legado prehispánico, el cual, todavía vive como el recuerdo de un pasado que aún no termina, donde se mezclaron la sangre india con la blanca y se dió un interesante proceso de mestizaje cultural, como resultado una población campesina arraigada y trabajadora que en medio de las asimetrías sociales de un país como Colombia, arranca de la tierra su pan y produce alimentos para grandes urbes que no le reconocen, ni valoran.

Actualmente el topónimo prehispánico se conserva, como el nombre propio de una de las treinta y dos veredas del municipio de Fómeque, remembranza de un tiempo remoto, que se resiste al olvido, siguiendo a Fals Borda quien cita a Hernández, el origen de las actuales veredas de los municipios del altiplano cundiboyacense, se remonta a antiguas capitanías muisca, de tan vieja tradición que aunque el indio desapareció dejó sus nombres para permanecer siempre en sus territorios originarios, como el caso del topónimo muisca Chinia:

el profesor Guillermo Hernández, competente estudioso de los problemas agrarios de Colombia, opina que lo que los colombianos distinguimos con el nombre de veredas dentro de los municipios son en realidad antiguas capitanías indígenas asentadas sobre un territorio del cual desapareció el indio pero dejando sobre la tierra un nombre como un eco de su raza y como una bandera (Fals Borda,1961:48).

Fals Borda, denota el origen de la palabra vereda, en Castilla e introducida a América, muy usada en México, pero en Colombia no llegó a generalizarse hasta el final del siglo XIX, como se puede constatar en el Padrón de 1870 del Archivo Parroquial de Fómeque , donde aparece por primera vez el termino vereda, dado que en el padrón de 1799, se denominaban a las diferentes repartimientos como partidos, un adjetivo geográfico netamente colonial, “ *palabra castellana que ha sido utilizada en Colombia para denominar a grupos de vecindad rurales como el de Saucío. Esta palabra —vereda. Parece ser empleada en los departamentos del centro y sur de Colombia, como en Venezuela, Ecuador, Perú, México*” (Fals Borda, 1961:48).

Pero la palabra vereda no vino a usarse sino hasta el final de 1800 —y parece también que la palabra —vereda no vino a generalizarse en Colombia sino hasta la última parte del siglo XIX, pues por regla general los vecindarios habían sido denominados —partidos, —comunidades o —sitios, hasta entonces” (Fals Borda,1961:48).

Sin embargo Fals Borda, apunta sobre el origen de las veredas, no solo pude remontarse a las capitanías y resguardos, sino a haciendas habitadas por indios, pero poseídas por blancos, para el caso de Chinia, cobra fuerza la posibilidad de un capitanía indígena, dado que en el sector solo se conocieron con el nombre de haciendas a grandes extensiones de tierra para la primera mitad del siglo XX, “*más no es posible que todas las veredas estuvieran arraigadas en antiguas organizaciones indígenas. Muchas de ellas originariamente no eran capitanías o resguardos, sino sencillamente inmensas haciendas poseídas por españoles*” (Fals Borda, 1961:48).

Además de lo anterior, puede notarse que la abolición del resguardo en Fómeque se dio entre 1850-1858 y el termino vereda aparece en el padrón de 1870, volviendo a la génesis de la vereda sobre una capitanía, aunque Fals Borda resalta la importancia de las relaciones de sus gentes y su

estrecha vinculación con la tierra, dos elementos que aún se dan en el sector de Chinia, dado los diversos vínculos entre parentelas y el aprecio por su tierra:

en consecuencia, una vereda pudo haber tenido origen en un resguardo o en una gran hacienda, o sencillamente en un grupo de indígenas que quedaron por fuera de una reducción. Pero lo que dio identidad a un grupo como estos no fue tanto el que los nativos trabajaran para ellos mismos o para terratenientes indígenas o españoles, sino el que las gentes en realidad establecieron vinculaciones entre ellas, así como con la tierra en que vivían”(Fals Borda,1961:48).

Partiendo de ese acontecer que a la vez es presente en medio de las ausencias, es importante anotar el origen de la actual vereda en un cacicazgo del valle muisca de Ubaque, el de Fumeque:

(Fumeque Usaque cacique del repartimiento de Fumeque), tenía sus dominios demarcados así por el páramo de Chingaza al oriente, al sur por la cuchilla que baja del páramo y pasa por el alto de Caracas, para conectar con el alto de los Gavilanes, cayendo al Río Negro cerca de la Unión. El costado occidental, lo delimitaba el río en contracorriente hasta el Río Blanco, el cual servía de límite natural hasta la Inspección de Mundo Nuevo en el Municipio de la Calera, siendo este su límite por el norte hasta encontrarse de nuevo con el páramo de Chingaza. Fumeque tenía su núcleo principal cerca de la unión de los ríos Blanco y Negro”(AGN. Colonia. Fondo: Encomiendas. Tomo XXX. Folio 289) (Pardo, 2003:32).

Lo que determina la ubicación del territorio de Chinia dentro de los dominios del cacique

Fúmeque, el cual era tributario del gran señor del valle del Rio Negro, el Cacique Ebaque, pues la población de Fúmeque es una fundación hispánica en el actual lugar donde se emplaza el casco urbano, llamado Bosabita, allí se juntaron tres pueblos prehispánicos, Fumeque, Susa y Pausaga, pero dada la descripción del repartimiento para crear la encomienda la cual fue dada como pago por los servicios prestados en la campaña conquistadora, en 1546 al capitán Juan Ruiz de Orejuela²² (Rosenblat, 2002:70), Chinia siempre estuvo en el perímetro del poblado antiguo de Fumeque, cuya cabecera, donde vivía su cacique y se encontraban los bohíos de almacenamientos y provisiones, estaba cerca del actual corregimiento de la Unión.

Creada sobre la mitad del siglo XIX, la notaria de Fúmeque, sobre una gran negocios de tierras donde los indígenas bajo una desigualdad sin par, fueron despojados de sus derechos a la suerte de tierras que les correspondieron como naturales nativos de la villa de Fúmeque, en los largos y complicados tramites de la repartición de los resguardos (Del Castillo, 2006:75) y pasaron a ser agregados, aparceros o domésticos de blancos y mestizos, que acapararon las tierras y dieron origen a grandes extensiones conformando, las denominadas haciendas, las cuales absorbieron la mano de obra y fueron reconfigurando la propiedad con los posteriores repartos y derechos de herencia, de otra parte los indígenas que lograron conservar parte de sus tierras las fueron dividiendo entre sus descendientes mestizados atomizando pronto el terreno, para llegar a un marcado minifundio campesino, que originó olas de migración en busca de nuevas tierras para la sobrevivencia.

²² Juan Ruiz de Orjuela, caballero de Córdoba, varón ejercitado desde su juventud en la milicia, alférez en Italia, que pasó a Indias con cincuenta soldados a su costa. Rosenblat, Angel (2002) *El Español De América*. Ediguías, Carracas, Venezuela.

Así mismo entre mestizos y bajo la influencia de un creciente sistema capitalista para el siglo XX, al interior de las comunidades campesinas, se dieron nuevas dinámicas sociales, de competencia e individualidad:

el ideal del pequeño propietario absoluto que quiere llegar a ser rico implantado en Boyacá desde mediados del siglo XIX al terminarse los resguardos indígenas, ha hecho olvidar progresivamente muchas de las prácticas colectivas sobre la tierra y de ayuda mutua que caracterizaban la sociedad rural. Ahora tiende a predominar la competencia entre vecinos, los celos familiares, el afán egoísta de imponerse en defensa de los intereses particulares, la rencilla pequeña que no deja concebir o entender los grandes problemas de la colectividad o la dimensión de clase (Fals Borda, 1973:16).

A pesar de lo anterior Chinia, continua siendo tierra de copleros, músicos, de amasijos tradicionales donde los conocimientos sobre las preparaciones del maíz y del sagú perviven, tierra de Poguas, nacederos y caquines, donde las familias transformadas por la televisión y la tecnología, aún se cohesionan en el trabajo de la tierra, en medio de las asimetrías de un mundo global que impone una cultura mediática y una economía desigual, todavía continua una cultura campesina que tiene mucho que enseñarnos así, como muchos retos que resolver, pero desde la antigua capitanía muisca hasta hoy sigue significando en “*nuestro camino*”, un camino que comunica las tierras bajas del Rio Negro con las tierras altas del gran Páramo de Chingaza, relictos de sendas que nos invitan a tener una conexión más cercana con el mundo natural y con nosotros mismos, en busca de sentidos, raíces e identidades, caminos de piedra, de barro, que unen lo bajo con lo alto, lo caliente con lo frio, las frutas con los tubérculos, el pasado con el

presente, por estos parajes aún quedan muchos pasos por recorrer y muchos recuerdos que construir.

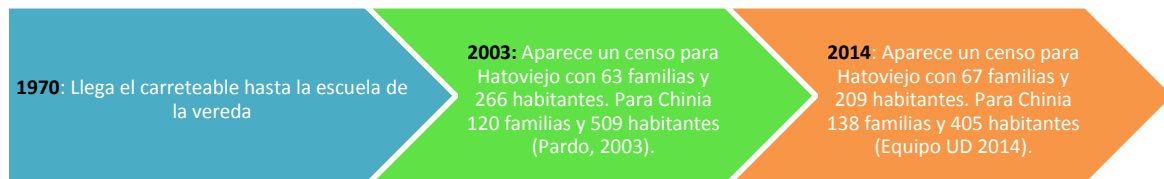
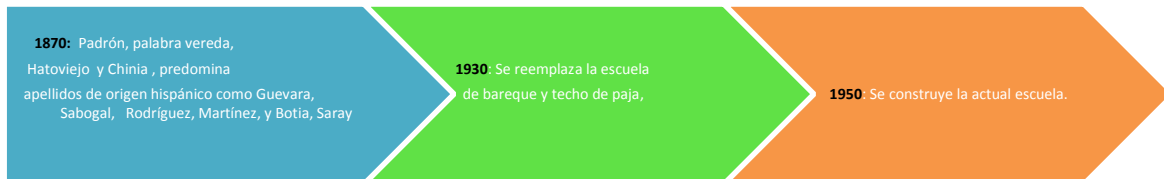
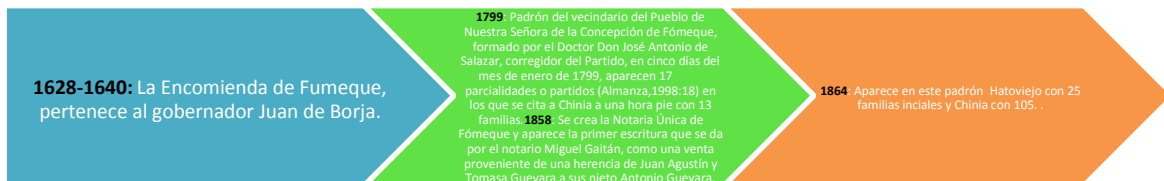
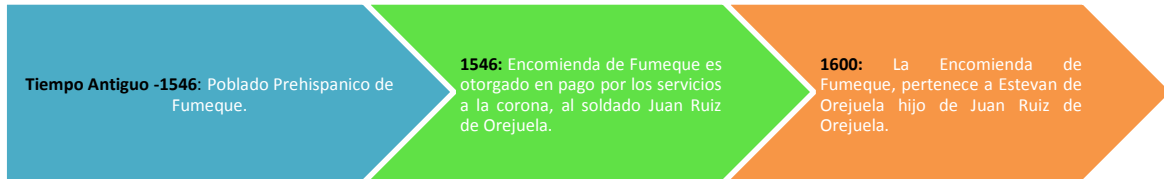


Ilustración 11 Línea de Tiempo

5.4. A manera de cierre.

En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevó a la instauración de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no europeos “*Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura y en especial del conocimiento*”(Quijano,2000:126), así no solamente se dieron procesos de transformación de las subjetividades sino de las relaciones de los sujetos con su entorno y con su postura epistémica, desconociéndolos como sujetos e invisibilizando su saber y su capacidad de producir conocimiento.

6. ACERCA DEL CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL.



Ilustración 12 Oficios: Recolección de Leña. Daniel Alfonso Guevara Torres (10 Años): Escuela Rural Chinia, Quinto Primaria.

—A los investigadores entrenados en los recintos académicos de la ciencia moderna, nos enseñaron a entender las técnicas, a inventariar las especies utilizadas y a descubrir los sistemas de producción, energía y abasto por medio de los cuales los grupos humanos se apropian de la naturaleza. Rara vez nos enseñaron a reconocer la existencia de una experiencia, de una cierta sabiduría, en las mentes de los millones de hombres y mujeres que día con día laboran la naturaleza precisamente mediante esas técnicas, esas especies y esos sistemas¹¹.

(Toledo y Barrera, 2008: 65)

En el capítulo anterior “Desde la Colonialidad: reflexiones acerca de la configuración del campesinado colombiano¹²”, se plantean cuestionamientos que orientan esta búsqueda, sobre cómo

descolonizar o deconstruir la barbarie epistémica que dejó a los campesinos en un estado de inequidad social.

Atendiendo a esa barbarie que es explicitada por Aníbal Quijano, sobre la represión de las formas de producción de conocimiento de los colonizados, se acude a la categoría Conocimiento Ecológico Local o (*LEK Local Ecological Knowledge*), como una herramienta de trabajo para afrontar este reto tanto epistémico como educativo. Por lo anterior responder a la pregunta ¿qué es el Conocimiento Ecológico Local?, punto de partida coherente, para luego cuestionarnos sobre ¿cuáles son las dimensiones de esta categoría?, factores que cobran relevancia a cerca de la pertinencia del trabajo, así como el abordaje espacial y temporal del objeto de estudio. También revisar los medios de transmisión de estos conocimientos en relación con comunidades campesinas y posteriormente reflexionar sobre las tensiones o referentes que se puedan dar en el ámbito escolar, serán elementos fundamentales para este ejercicio investigativo.

El conocimiento ecológico tradicional referido como conocimiento ambiental tradicional, conocimiento indígena, conocimiento ecológico local o conocimiento popular ha sido, fue definido y estructurado conceptualmente, como:

cuerpo acumulativo de conocimientos, prácticas y creencias que evoluciona a través de procesos adaptativos y es transmitido mediante formas culturales de una generación a otra, acerca de las relaciones entre seres vivos, incluyendo los seres humanos, y de los seres vivos con su medio ambiente” (Reyes, 2009: 39).

Victoria Reyes García²³ acota la definición producto del trabajo de tres investigadores Fikret Berkes²⁴ canadiense autoridad internacional en ecología humana; así como los suecos Johan Colding²⁶ investigador en economía ecológica y Carl Folke²⁵ investigador del Instituto Beijer, quienes en su relevante artículo “*Redescubrimiento del conocimiento ecológico tradicional como gestión adaptativa*”²⁶, publicado en *Ecological Applications*, plantean una definición amplia y pragmática de esta categoría, explicitando sus formas de transmisión, estructura y basamento teórico, estableciendo así un importante camino de trabajo en esta temática particular, donde el relevo intergeneracional, la interacción cultural y los procesos adaptativos son elementos estructurales de la definición propuesta:

*hemos desarrollado una definición práctica del conocimiento ecológico local como un cuerpo acumulativo de conocimientos, prácticas y creencias, estructurado por procesos adaptativos y transmitido a través de generaciones por transmisiones culturales, sobre la relación de los seres vivos (incluyendo humanos) entre sí y con su entorno*²⁷ (Berkes, Colding y Folke, 2000: 1252).

²³ Reyes-García Victoria. (Barcelona, España 1971) Ph. D. en Antropología, Universidad de Florida, USA. Profesora asociada Departamento de Antropología Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora, Instituto de Ciencia y Tecnología Ambiental. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

²⁴ Fikret Berkes; Investigador del Instituto de Recursos Naturales. Universidad de Manitoba. Winnipeg Canada, ecólogo que ha combinado las ciencias naturales y sociales, autoridad internacional en ecología humana. ²⁶ Johan Colding; Ecólogo PhD En Manejo De Recursos Naturales Y Sistemas Ecológicos De La Universidad De Estocolmo. Investigador Del Departamento De Sistemas Ecológicos Y Manejo De Recursos Naturales Universidad De Estocolmo Suecia. Trabaja Como Coordinador De Investigación En El Instituto Beijer De Economía Ecológica.

²⁵ Carl Folke; Investigador Instituto Internacional de Economía Ecológica. Real Academia de Ciencias Suecia. Estocolmo Suecia.

²⁶ Berkes, Fikret; Colding Johan; Folke Carl (2000). *Rediscovery of Traditional Ecological Knowledge as Adaptive Management*. In: *Ecological Applications*, Vol. 10, No 5, p 1251-1262.

²⁷ We have therefore developed a working definition of Traditional ecological knowledge as a cumulative body of knowledge, practice, and belief, involving by adaptive processes and handed down through generations by cultural transmission, about the relationship of living beings (including humans) with one another and with their environment. (Berkes, Colding y Folke,2000:1252).

Este enunciado denota la interacción cultural, como proceso de construcción de conocimiento con el medio natural y social, así como la transmisión entre generaciones y la continuidad o discontinuidad de las prácticas y del mismo conocimiento dependiendo del contexto, desde lo individual, doméstico, comunitario y regional. Allí donde los niños campesinos viven su cotidianidad al interior de sus familias, al ayudar a sus padres en las faenas agrícolas como sembrar, limpiar semillas, cosechar productos, o en las labores pecuarias como amarrar terneros, ordeñar, alistar equinos, alimentar cerdos o conseguir leña, además de los espacios donde se comparten los alimentos y se depara con adultos, abuelos y vecinos.

También se da esta transmisión en la interacción con sus pares y en el relacionamiento y comprensión con sus comunidades de base que sería el escenario veredal, como parte de un espacio mayor de carácter regional culturalmente caracterizado.

El Conocimiento Ecológico Local, enmarcado en la Etnoecología como campo de estudio, dio sustento teórico y soporte académico a varias escuelas internacionales en el tema, en Europa la corriente académica sueca vinculada al Instituto Beijer de Economía Ecológica y en el continente americano se destacan la escuela canadiense y la escuela mexicana como pioneras en este tipo de estudios *“la etnoecología definida como el estudio de los sistemas de conocimiento, prácticas y creencias que los diferentes grupos humanos tienen sobre su medio ambiente (Toledo, 2002) constituye un campo de estudio cada vez más activo y vigoroso”*(Reyes, Martí, 2007:46). Como producto de las nuevas propuestas teóricas y de la relación entre la escuela sueca y la canadiense se sientan las bases de la categoría, así mismo los investigadores mexicanos fortalecen su trabajo y producción para Latinoamérica.

Es claro que bajo esta propuesta sobre la definición de la categoría, quedan superadas las distinciones entre saberes, conocimiento, creencias y prácticas, debates académicos que ocuparon

gran parte de la mitad del siglo XX. De acuerdo a lo anterior se reconoce un conocimiento propio producto de unas prácticas concretas, de unas creencias particulares, con un carácter aditivo, que es transmitido por medio de matrices culturales específicas, mediante diálogos intergeneracionales, determinados por el contexto natural y social de la comunidad.

En este sentido asumiendo esta categoría como un conocimiento específico, con una fuerte matriz cultural, en el reto de descolonizar o deconstruir esa barbarie social y epistémica que dejó a los campesinos como un grupo humano carente, un primer momento será reconocer a la comunidad campesina como generadora, poseedora y trasmisora de un conocimiento que le es propio, que le pertenece y que le reviste de identidad y sentido frente a su entorno desde lo individual, el niño, lo doméstico su familia, lo comunal su vereda y su región. En un segundo momento relacionar las dimensiones del tiempo y del espacio al interior de la comunidad educativa campesina de las veredas de Chinia y Hatoviejo en el municipio de Fómeque Cundinamarca, escenario de la investigación, para luego evidenciar los medios de transmisión de dichos conocimientos y la relación de estos con el ámbito escolar.

6.1. Auge y Temporalidad del Conocimiento Ecológico Local.

En cuanto al auge de esta categoría, cobra fuerza desde los años de la posguerra y en las protestas sociales de los setenta la ecología empezó a ganar protagonismo en el ámbito mundial, pero los movimientos ambientalistas se consolidan desde los ochenta con mayor profundidad *“desde la década de 1980, diferentes actores, incluyendo grupos indígenas y sus defensores, académicos, gestores de recursos naturales y empresas, han mostrado un creciente interés por el conocimiento ecológico tradicional”*(Reyes, 2009: 40).

El conocimiento local, considerado por muchos rudimentario y superfluo, se introdujo en documentos políticos como Our Common Future (1987) o la Convención de Diversidad Biológica (1992) empezó a despertar el interés en científicos de varias disciplinas, activistas, políticos y el público en general. Investigadores notables como Berkes y Toledo enfatizaron el valor del Conocimiento Ecológico Local, presentándolo como resultado y estrategia de la adaptación humana al medio ambiente (Berkes et al, 2000; Toledo, 1992) en (Reyes, Martí ,2007:47)

Es innegable la importancia del Conocimiento Ecológico Local, en el manejo de los recursos naturales y en la conservación de la biodiversidad del planeta, continuando con Reyes, *“académicos y gestores de recursos naturales han subrayado las contribuciones del conocimiento ecológico tradicional a la ciencia en general y a la conservación de la biodiversidad y la gestión de los recursos naturales en particular”*(Reyes, 2009: 40). Sin duda esta categoría es relevante en el contexto actual y no debe ser ajena en las reflexiones de las comunidades educativas de base y más aún cuando estas comunidades interactúan a diario con la biodiversidad y derivan su sustento de la producción de alimentos gracias a los recursos naturales. Por lo anterior investigar acerca del Conocimiento Ecológico Local en la clase de Ciencias Naturales en dos escuelas rurales de una comunidad campesina en el oriente del departamento de Cundinamarca es relevante en la valoración de estos conocimientos.

La contribución de este tipo de conocimientos no siempre validados y reconocidos es que con estos, miles de hombres y mujeres pueden vivir, producir su alimento y a la vez conservar sus ecosistemas, realidad que en la sociedad industrializada no se ha dado y las posibles soluciones superan la magnitud de la catástrofe ambiental terrestre:

el conocimiento ecológico local, construido con base a las interacciones cotidianas de los grupos humanos con el medio ambiente, puede contribuir al diseño y obtención de modos de vida sostenibles. En éstos, la conservación de la diversidad cultural constituiría un factor clave de adaptación al medio ambiente (Reyes, 2009).

Además de las relaciones con el medio natural se pueden establecer la diversidad cultural como sustento de esas diversas formas de apropiación de los ecosistemas.

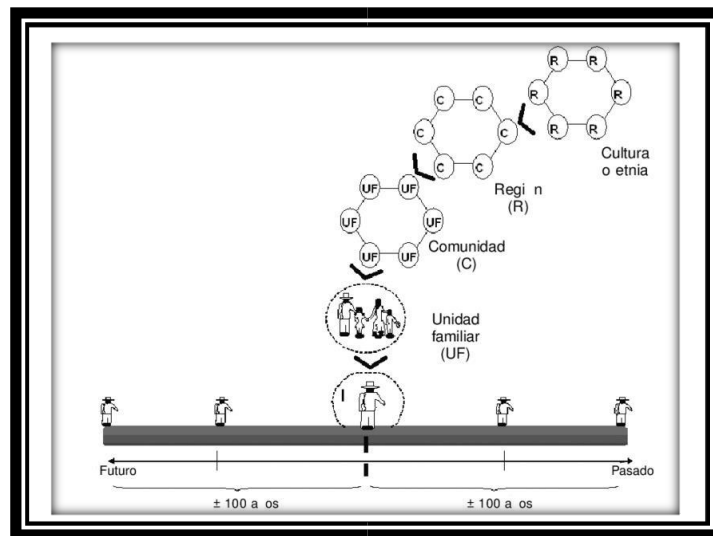


Ilustración 13 Dimensiones Espacial Y Temporal Del Conocimiento Tradicional. Tomado de: Toledo Víctor M. y Narciso Barrera-Bassols (2008). La memoria Biocultural.

De acuerdo a lo anterior el aporte es claro y emerge en medio de la década del calentamiento global y las guerras étnicas por el agua, realidades socio-ambientales que enmarcan el ámbito internacional sobre las reducciones de emisiones contaminantes y los efectos en el clima, entonces responder un segundo cuestionamiento ¿cuáles son las dimensiones del Conocimiento Ecológico Local? permitirá abordar la categoría al interior de la escuela así como del contexto circundante.

Siguiendo a (Toledo²⁸ y Barrera²⁹,2008:71), la categoría esta soportada en dos ejes o dimensiones: el tiempo y el espacio, espacializar los escenarios de interacción en el que se da la categoría, permite estudiar a escala el objeto de investigación:

dimensión, la del espacio, pues los conocimientos operan siempre en diferentes escalas. De esta manera es posible reconocer una escala cultural que abarca teóricamente el »saber total« de una cierta etnia o cultura, una regional, acotada por el territorio histórico y por la naturaleza culturizada que lo circunda; una comunitaria referida al espacio que una comunidad se apropia; una doméstica, delimitada por el área de apropiación de un productor y su familia y una individual, restringida al espacio del propio individuo (Toledo y Barrera, 2008: 76).

De acuerdo a lo anterior el Conocimiento Ecológico Local es un conocimiento de matriz cultural, que se puede rastrear si se aclara la postura investigativa al reconocer al otro y optar por una apuesta descolonizadora desde el investigador y su objeto de estudio, para poder reconocer a la familia campesina y sus integrantes como productores y poseedores de un conocimiento particular, asumiendo el problema de la invisibilización del campesinado como resultado de una falta de reconocimiento político y social, como consecuencia de una escuela homogenizante que no reconoce a los niños campesinos, ni a sus conocimientos propios, basada en una gran fractura entre el ámbito escolar y el ámbito comunitario, de vital importancia dado

²⁸ Toledo Víctor Manuel (Ciudad de México, 1945) biólogo mexicano. Doctor en Ciencias por la Facultad de Ciencias de la de la Universidad Nacional Autónoma de México, es profesor e investigador del Instituto de Ecología de la UNAM. Trabaja en las áreas de etnoecología y patrimonio cultural y ecología política autoridad mundial en la temática.

²⁹ Barrera Bassols Narciso (México) Geógrafo Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (CIESAS-Golfo). Doctor en Ciencias por la Universidad de Gent, Bélgica.

que el Conocimiento Ecológico Local tiene su sustrato en la cultura campesina para este caso y encuentra allí su basamento “*en síntesis, el saber del campesino se aprende en la heterogénea ligazón entre grupo doméstico y grupo de trabajo*”(Toledo y Barrera, 2008: 73).

En este sentido, la interacción entre los diferentes niveles de la dimensión espacial de la categoría permite tejer puentes entre lo individual y lo familiar como elemento constitutivo de un escenario comunitario o veredal enmarcado en una cultura regional.

Para rastrear el conocimiento de los niños de cuarto y quinto grado, es necesario reconocer la importancia del ámbito familiar, pues al ser conocimientos culturalmente construidos, es claro que el niño los lleva a la escuela, para colocarlos frente al conocimiento escolar, es en su casa con su entorno más íntimo donde emergen este tipo de aprendizajes específicos:

al interior de la familia, el conocimiento se comparte y se matiza de acuerdo al sexo y las edades, pues cada miembro de la casa realiza actividades específicas que otorgan al conocimiento su propia particularidad. En los siguientes niveles, la variación del conocimiento colectivamente compartido se expresa en función de cada núcleo familiar, cada comunidad específica, cada región y finalmente, en función de la identidad que otorga la pertenencia a un grupo cultural (Toledo y Barrera, 2008: 72).

En cuanto a la dimensión del tiempo un mismo individuo es a la vez receptor, generador y trasmisor, pues en el caso de los niños son herederos de un pasado que se hace presente en la relación con sus padres y con su pares, además de ser ellos los principales receptores, que posteriormente serán transmisores:

el conocimiento contenido en un solo informante es la síntesis de por lo menos tres vertientes: (a) la experiencia históricamente acumulada y transmitida a través de

generaciones por una cultura rural determinada (b) la experiencia socialmente compartida por los miembros de una misma generación y (c) la experiencia personal y particular del propio productor y su familia, adquirida a través de la repetición del ciclo productivo (anual), paulatinamente enriquecido por variaciones, eventos imprevistos y sorpresas diversas. Esta variación temporal resulta del grado de alcance que tienen los conocimientos oralmente transmitidos. El saber tradicional es compartido y reproducido por medio del diálogo directo entre el individuo, sus padres y abuelos (hacia el pasado) y el individuo y sus hijos y nietos (hacia el futuro)” (Toledo y Barrera, 2008: 73).

En esta dimensión el diálogo de saberes es un escenario esencial, pues tanto los espacios físicos de transmisión como la casa, el barbecho³⁰, el camino, el potrero, la cocina, como el mismo contenido de información que se comunica oralmente, son elementos primordiales en el momento de la transferencia de estos conocimientos.



Ilustración 14 Vertientes del Conocimiento Ecológico Local, propuesto a partir de (Toledo y Barrera, 2008: 73)

³⁰ Barbecho se aplica al ámbito agrícola y se conoce como aquella superficie o terreno que se deja descansar dos o tres años para que recupere sus nutrientes y pueda volver a dar los mejores frutos en la próxima siembra y cultivo www.definicionabc.com/medio-ambiente/barbecho.php

De acuerdo a las tres vertientes de las cuales proviene el conocimiento, (a) la primera sería todo el bagaje que los padres del niño, recibieron de sus padres, los abuelos, (b) una segunda vertiente serán las diferentes experiencias del niño o joven con sus pares y (c) una tercera producto de la interacción con los padres del niño en su ámbito familiar, transmisión que se da durante los eventos de un año en el calendario agrícola y pecuario en el que trabaje la familia, producto de las experiencias anuales vividas.

6.2. Tipos de Trasmisión del CEL.

Una vez expuestas las dimensiones o ejes de esta categoría, como lo son la espacial y la temporal, llama la atención en cuanto a la trasmisión de esos conocimientos mediante los diálogos o encuentros intergeneracionales, el papel de la memoria como una categoría que emerge a manera de semilla que se va plantando de viejos o adultos a niños y jóvenes y se recrea en la interacción entre pares.

Retomando a Toledo y Barrera, quienes citan a Barahona, se acota la oralidad y el valor de la memoria como una categoría potente de trasmisión y estudio para comprender acerca de la categoría “*Conocimiento Ecológico Local*”, dado que dicho conocimiento se guarda y se transmite en el tiempo de generación a generación y en el espacio desde los diferentes escenarios individual, familiar y comunitario. Una vez determinado qué es el conocimiento ecológico local, tomado a manera de categoría principal en este ejercicio investigativo, de estudiar sus dimensiones espacial y temporal, antes de abordar las posibles tensiones con el ámbito escolar, respondernos otro cuestionamiento que será relevante ¿cómo se transmite este tipo de conocimiento? nos permitirá reconocer cuál es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños campesinos en la clase de Ciencias Naturales, con el propósito de reivindicar y hacer

evidente el valor de estos, dado que como se ha anotado los niños llevan estos conocimientos desde su ámbito familiar al espacio escolar.

Explorar las formas culturales de trasmisión de estos conocimientos es punto de reflexión y análisis:

este conocimiento adquirido de manera empírica, a través de su experiencia o transmitido a través de las generaciones, se conoce como conocimiento ecológico local, el cual ha sido indispensable para la subsistencia de millones de personas alrededor del mundo y provee información valiosa para el manejo de la vida silvestre (Hernández et al, 2014: 28).

Las formas de transmisión que para la presente propuesta cobra mayor relevancia, dado que estas transmisiones son actos educativos, que se dan como es evidente fuera de la escuela, comprender estos intercambios para indagar en el ámbito escolar, será pertinente para explorar las relaciones entre el Conocimiento Ecológico Local y las prácticas pedagógicas escolares.

Hernández et al, proponen en su trabajo un cuadro síntesis sobre los tipos de transmisión que surge en el ámbito cultural de sus medios más próximos, el espacio familiar, las relaciones entre pares y la interacción con su comunidad, todos estos escenarios como referentes de ese conocimiento y de esa interacción con el medio natural, los ítems sobre los tipos de transmisión de conocimientos fueron retomados de Cavalli-Sforza et al. 1982; Eyssartier, Ladio y Lozada, 2007; Reyes-García et al. 2009 y Zent, 2009.

Dentro de las dinámicas de transmisión del conocimiento propuestas por los anteriores autores, al interior del espacio familiar se pueden ubicar la transmisión vertical, transmisión oral/verbal, transmisión inconsciente; dentro del espacio entre pares se denotan la transmisión

horizontal o contagiosa, la transmisión motivada y en el ámbito cultural la transmisión oblicua de uno a muchos, transmisión oblicua de muchos a uno, la transmisión por observación-activación, la transmisión no verbal/observación. Desde estos tres contextos se dan los actos educativos desde la familia, desde la interacción con los pares y desde el relacionamiento con la comunidad base, en la que el niño transcurre su cotidianidad.

Tabla 2. Principales formas de transmisión del conocimiento local presente en el Ejido Nuevo Becal. Fuente: Cavalli-Sforza et al. 1982; Eyssartier, Ladio y Lozada, 2007; Reyes-García et al. 2009 y Zent, 2009.

Tabla 2 Principales formas de transmisión del conocimiento local presente en el Ejido Nuevo Becal. Fuente: Cavalli-Sforza et al. 1982; Eyssartier, Ladio y Lozada, 2007; Reyes-García et al. 2009 y Zent, 2009.

TIPOS DE TRANSMISIÓN	CARACTERÍSTICAS
Transmisión Vertical.	De padres a hijos.
Transmisión Horizontal Contagiosa.	Entre miembros de la misma generación (hermanos, amigos, entre otros).
Transmisión Oblicua De Uno A Muchos.	Una persona con más experiencia enseñando a los más jóvenes.
Transmisión Oblicua De Muchos A Uno.	Varias personas con más experiencia enseñando a un joven.
Transmisión Oral/Verbal.	De abuelos a padres y de padres a hijos relatan la forma de enseñanza.
Transmisión Por Observación-Activación.	Una persona ve y aprende de otra más experimentada.
Transmisión No Verbal/ Observación.	Una persona mayor o más experimentada muestra activamente la forma de enseñanza.

Transmisión Inconsciente.	Una persona aprende por convivencia sin que alguien le enseñe.
Transmisión Motivada.	Una persona aprende como resultado de la admiración a otra persona.

Teniendo en cuenta el cuadro anterior, para registrar los conocimientos de los niños campesinos que cursan el grado cuarto y quinto, mediante el trabajo de graficación de sentidos referidos a su acervo cultural, sobre su medio rural y descripción de narrativas desde su entorno áulico y familiar; realizar el trabajo de campo con las familias es fundamental pues al interior del espacio familiar se pueden ubicar la transmisión vertical, transmisión oral/verbal, transmisión inconsciente, así mismo las relaciones entre pares darán cuenta de la transmisión horizontal o contagiosa, la transmisión motivada y ya en el ámbito cultural veredal y regional, donde se incluye el trabajo de exploración sobre el Conocimiento Ecológico Local tengan los maestros rurales y campesinos durante su práctica educativa, recurriendo al análisis de entrevistas semiestructuradas y acompañamiento en el espacio escolar, así como la referenciación general de los aspectos culturales de las dos veredas, darán soporte a la transmisión oblicua de uno a muchos, transmisión oblicua de muchos a uno, la transmisión por observación-activación y la transmisión no verbal/observación.

Continuando con los tipos de trasmisión que en su mayor parte son orales y se nutren de la memoria que es compartida por medio de la palabra y el ejemplo diario, se entra en una primera tensión que aflora a manera de veta y nos da un primer elemento de contraste, el Conocimiento Ecológico Local que posean los niños viene desde la oralidad y el conocimiento escolar refuerza lo escritural, al respecto Barahona citado por Toledo y Barrera, nos aporta, la memoria como recurso y la oralidad como lógica de la comunicación:

la transmisión de este conocimiento es pues, a través del lenguaje y hasta donde sabemos, no echa mano de la escritura, es decir es un conocimiento ágrafo. Ello ha llevado a Barahona (ob.cit., 172), a afirmar que la memoria es el recurso más importante de la vida tradicional. Siendo un conocimiento que se transmite, en el espacio y en el tiempo y a través del lenguaje, éste se configura y responde a una lógica diferente: la de la oralidad (Toledo y Barrera, 2008: 71).

Si se atiende a lo planteado en el primer capítulo sobre la conformación del campesinado colombiano, esa combinación de lo negro, lo indígena y lo blanco marginal, que dio como resultado una cultura campesina sin herencia ni raíz, producto de la degradación de los indígenas y su posterior transformación en campesinos, retomando a Quijano desde el momento de la conquista, los españoles reprimieron severamente toda forma de conocimiento nativo, con la fuerza de las armas y la fe como estrategia, fueron despojando a las comunidades originarias de sus universos simbólicos y de sus sistemas de producción de conocimiento, sistemas que fueron solapados posteriormente con el proceso de la evangelización.

Al denotarse la forma de producción y trasmisión de los conocimientos propios, como un campo de destrucción e invisibilización por parte de los conquistadores sobre los conquistados, se les condenó como iletrados, desde una carencia de la escritura como un saber superior, sobre el desarraigo de la oralidad como una compleja estructura de producción y transmisión de los conocimientos propios, al anterior escenario plantea una tensión histórica entre la oralidad campesina y la codificación escrita que aún hoy promueve la escuela, desconociendo lo oral desde una arista política y epistémica de negación del otro, de quien produce su conocimiento y lo comunica desde otras lógicas, he aquí una tensión a manera de punto de partida.

Pues aún hoy persiste en las representaciones y en las auto representaciones del campesinado, la visión torpe y limitada sobre este grupo humano, herencia de una historia nacional de segregación económica y social. Una interesante propuesta para abordar dicha tensión sería, reconocer a los niños campesinos y a sus familias como portadores de un saber propio transmitido oralmente, para abrirnos a otras posturas epistémicas valorando sus acervos culturales para ir desenterrando sus conocimientos, su historia y su propia identidad, en un intento de reconocimiento social dentro del espacio y el escenario del aula, en la clase de Ciencias Naturales donde con mayor fuerza pueden encontrarse diversos conocimientos y estructuras de transmisión con respecto al abordaje de los recursos naturales.

En tal sentido anota Toledo y Barrera citando a Maldonado, el sesgo cultural de juzgar a las sociedades orales de analfabetas, pues estos investigadores plantean la oralidad como una no-necesidad de escritura, o quizás de otros tipos de estéticas donde los grafemas cobran vida con el valor cultural y ritual de la palabra, un buen panorama a tener en cuenta a la hora de enseñar Ciencias Naturales en el aula a niños campesinos, herederos de otras formas y sentidos “*las sociedades orales no son necesariamente sociedades-analfabetas porque su oralidad no es carencia de escritura sino no-necesidad de escritura (Maldonado, 1992). Por ello, confundir y calificar la oralidad como una forma de analfabetismo es una actitud culturalmente sesgada*” (Toledo y Barrera, 2008: 71).

Más aún cuando la humanidad tiene como reto buscar lo esencial, un acercamiento al mundo natural, para entablar esos diálogos que permitan que el planeta no continúe degradándose aceleradamente, a causa de una acción antrópica industrializada, entonces reconocer esos saberes en el niño, es reconocer a sus familias campesinas como productoras de conocimientos y a sus entornos como crisoles culturales donde aún se conserva esa memoria de la vida y de la cultura

unidas “reconocer y recuperar la memoria biocultural de la humanidad es una tarea esencial, necesaria, urgente y obligada”(Toledo y Barrera, 2008: 206).

En busca de esa memoria y alejándonos de posturas esencialistas, atendiendo a lo explicitado en la definición de la categoría de Conocimiento Ecológico Local, en cuanto a los procesos adaptativos en los que se enmarcan estos conocimientos, tendientes a aportar en la subsistencia de los grupos humanos que derivan su sustento del relacionamiento directo con los recursos naturales, los conocimientos no son estáticos, responden a necesidades y se adaptan a los diferentes contextos “la adquisición de conocimientos locales ocurre de distintas maneras e involucra un proceso de enseñar y aprender como una estrategia de adaptación a las necesidades de subsistencia de las poblaciones humanas (Cristancho y Vining 2009)” (Hernández et al, 2014: 28).

6.3. Tipología de amenazas para el Conocimiento Ecológico Local.

Teniendo en cuenta que el Conocimiento Ecológico Local puede sufrir procesos de pérdida debidos a algunas transformaciones y a la no comprensión de dichos cambios, también se plantea la posibilidad de registrar pérdida o degradación de dicho conocimiento en la comunidad a estudiar, dado que esta comunidad campesina ha tenido que adaptarse a los nuevos escenarios económicos globales “ el LEK de muchas sociedades se está perdiendo (Tang, 2012; ReyesGarcía et al., 2013). Por lo anterior, es importante entender cómo el LEK es transmitido, sus variaciones y la forma en que se mantiene a través de las generaciones”(Hernández et al, 2014: 28).

Hernández et all, citando a Cristancho y Vining (2009), denotan tres aspectos o ámbitos en torno a los cuales se da la pérdida del Conocimiento Ecológico Local, desde lo individual, lo socio-cultural y lo ambiental, además del género, la edad y la comunidad de origen:

el conocimiento local de un individuo está determinado por varios factores tanto internos como del entorno en donde se desarrolla. De acuerdo con Cristancho y Vining (2009), estos se pueden clasificar en aspectos individuales, socio-culturales y ambientales, por lo que el género, la edad, el lugar de origen y la experiencia individual entre otros, pueden generar variaciones en cuanto a ese conocimiento. Estas variaciones son el resultado de diferentes mecanismos, los cuales incluyen la generación, acumulación y transmisión del conocimiento y han surgido debido a que el LEK no necesariamente se mantiene sino se adapta a los diferentes cambios sociales, económicos, ambientales y culturales externos y a las presiones internas (Berkes, Colding y Folke, 2000). Sin embargo, falta de comprensión de estos cambios ha derivado en la degradación dicho conocimiento (Hernández et all, 2014: 30).

De acuerdo a los diferentes autores en los procesos de generación, acumulación y transmisión del Conocimiento Ecológico Local, se evidencia las adaptaciones a las que se ve abocado, pues el conocimiento no se mantiene intacto, por lo contrario se adapta a las diferentes realidades tanto sociales, económicas o ambientales, sin embargo los investigadores resaltan que la no comprensión de dichos cambios, contribuye a la pérdida o degradación del conocimiento.

También se dan otros fenómenos de índole económica donde comunidades pequeñas se van lentamente integrando al mercado global y por sobrevivencia se ven obligados a vender su fuerza de trabajo y a trabajar en otros oficios o en la agroindustria como asalariados, lo que con lleva a

que se distancia de las actividades relacionadas directamente con sus terrenos y con sus ecosistemas.

Por lo anterior el registro de dichos conocimientos así como el estudio de las formas de transmisión actuales son elementos importantes en la contribución al estudio de esta categoría, reconocer que se pueda dar pérdida o desarticulación debido a las transformaciones y a los nuevos momentos socioeconómicos es una aproximación apenas prudente:

existen varios factores y condiciones que originan la degradación y pérdida de LEK. Tang (2012) identificó seis categorías de amenazas para el LEK que pueden influir tanto en la pérdida como en el cambio o adaptación del mismo. Por otro lado, el LEK de sociedades pequeñas se está perdiendo a medida que se integran más a las grandes sociedades nacionales y al mercado económico ya que la influencia de dichos mercados está cambiando los estilos de vida, llevando a la degradación y la pérdida de LEK (Gavali y Sharma, 2004; Gómez-Baggethun y Reyes-García, 2010). Es por esto que resulta fundamental el registro y la reapropiación de los saberes ambientales (Barraza, 2011), así como los mecanismos utilizados para regenerar y transmitir esos conocimientos (Gómez-Baggethun y Reyes-García, 2010) (Hernández et all, 2014: 31).

Hernández et all, 2014, plantean seis tipologías de amenaza para la continuación del conocimiento ecológico local, referidas desde nuevas dinámicas o transformaciones en tres niveles, relacionados a (I) una serie de transformaciones sociales como pérdida de los medios de transmisión; cambios en los sistemas de valores o creencias; pérdida de derechos tradicionales y cambios en los sistemas de organización locales.

Estas categorías se dan en torno a (II) transformaciones económicas en los cambios de los medios de producción tradicionales y (III) bajo las transformaciones biofísicas como los cambios en el ecosistema. Las categorías de amenaza se ven desde diferentes aristas como las transformaciones desde las relaciones sociales de la comunidad, los cambios y estado de la economía dentro y fuera de la vereda, así como el estado de conservación de los recursos naturales de los que disponga la familia.

Tabla 3 Tipología de amenazas para el conocimiento ecológico local. Fuente: Tang, 2012.

CATEGORÍAS	EJEMPLOS
<p>Pérdida De Los Medios De Transmisión.</p>	<p>Transformación de expresiones culturales por la influencia de la educación formal que devalúa y excluye el conocimiento local.</p> <p>Migración de los jóvenes a la ciudad (por trabajo o educación) que propicia la desconexión de sus propias comunidades.</p> <p>Aumento en la cantidad de información proveniente del exterior y los medios de comunicación.</p> <p>Las generaciones más jóvenes están más interesadas en las habilidades que les permitan encontrar un empleo en la ciudad.</p>
<p>Cambios En Los Medios De Producción Tradicionales.</p>	<p>Abandono de los medios de vida tradicionales, que implica una transición de la vida tradicional de subsistencia a actividades de subsistencia no tradicionales influenciadas por los mercados externos.</p> <p>Prefieren o se ven obligados a comprar comida procesada en lugar de cazar para su alimentación.</p>
<p>Cambios En Los Sistemas De Valores O Creencias.</p>	<p>La pérdida o el cambio de religión y de creencias tradicionales sobre la importancia de la naturaleza y el medio ambiente local.</p>
<p>Cambios En El Ecosistema.</p>	<p>El cambio del entorno físico debido a la degradación o el agotamiento de los recursos naturales.</p>

<p>Pérdida De Derechos Tradicionales.</p>	<p>La pérdida completa o parcial de las tierras tradicionales, de derechos sobre los recursos o acceso tradicional a los recursos naturales.</p>
<p>Cambios En Los Sistemas De Organización Locales.</p>	<p>La pérdida completa o parcial, o el cambio en las organizaciones sociales tradicionales y normas tradicionales de uso y manejo de los recursos.</p>

Así como se plantea la pérdida desde lo individual, lo socio-cultural y lo ambiental estos cambios permean al niño, quien al final recibe “*Cambios En Los Sistemas De Valores o Creencias*”, lo que va a determinar otro tipo de relaciones con su entorno, pues las creencias y la valoración de la naturaleza es reemplazada por otro tipo de conceptos que alejan a los niños del mundo natural, a nivel familiar la “*Pérdida De Los Medios De Transmisión*”, donde el papel de la educación formal, se ha evidenciado como factor negativo, dado que devalúa otros tipos de conocimiento premiando el conocimiento escolar, además del desplazamiento académico o laboral que se da en la búsqueda de nuevas oportunidades como base de las migraciones del campo a la ciudad, “*Cambios En Los Medios De Producción Tradicionales*”, relacionados con pérdida de tierra, efectos de la economía y del poder de absorción de excedentes por el mercado capitalista de acumulación.

A nivel veredal se ven los “*Cambios en los sistemas de organización locales*”, como la pérdida de relaciones de parentesco y organización comunitaria como la desvinculación de las juntas de acción comunal veredal o el traslado a lugares diferentes a la vereda donde se desarticulan estos entramados sociales. En cuanto a la “*Pérdida De Derechos Tradicionales*”, la pérdida del derecho de herencia por diferentes circunstancias como atomización de tierras, venta de derechos herenciales, rompe con la tradición del relacionamiento con el medio natural y con el relevo generacional que ya no dispone de ningún tipo de recurso.

A nivel regional se puede abordar el: “*Cambios En El Ecosistema*”, que determina pérdida de recursos, migración social y pérdida de sentido y significación comunitaria, familiar e individual.

6.4. Comunidades Rurales y CEL.

Una vez determinado el significado de la categoría, de estudiar sus dimensiones, además de los medios de transmisión como las tipologías de amenaza, situarnos en una comunidad campesina con el objeto de delimitar la comunidad objeto de estudio, así como adentrarnos en un estudio de caso en la vereda Placitas del municipio de Fosca donde se desarrolló la investigación denominada “*El Conocimiento Local y el Contexto Escolar: la cotidianidad de los habitantes rurales de la vereda de Placitas, Fosca*”, un municipio cercano a la zona de estudio, en una comunidad campesina de la misma provincia del oriente cundinamarqués en la región central de los Andes colombianos.

En este estudio se evidencian dos espacios la escuela como espacio de poder frente a los habitantes de la vereda Placitas, planteándonos un escenario de comprensión acerca de las tensiones entre el conocimiento local y el conocimiento escolar en una escuela unitaria y monodocente.

El Conocimiento Ecológico Local circunscrito a comunidades relacionadas directamente con el medio natural, contempla poblaciones indígenas, afrodecendientes y campesinas, para el presente trabajo es relevante ubicar a la población campesina, pues se pretende explorar las relaciones entre este tipo de conocimiento y la escuela en particular la escuela rural campesina, partiendo de la premisa que estos grupos humanos en particular son productores de

conocimientos y objetos de transmisión del mismo “*el conocimiento ecológico tradicional es también de gran importancia para sociedades rurales como sociedades de agricultores o pescadores*” (Reyes, 2009).

En este referente los investigadores reconocen a las comunidades campesinas, como productoras de conocimiento, postura epistémica que plantea otros horizontes, conocimiento basado en la interacción cultural con su medio natural “*las comunidades rurales han desarrollado un gran conocimiento de sus recursos naturales, principalmente a través de sus relaciones con la naturaleza y debido a sus estilos de vida (Rist et al., 2010)*”(Hernández, et all, 2014:13).

Hernández, et all, anotan que este tipo de conocimiento se dan en la interacción, como base para la producción del mismo, en este punto se evidencia un escenario muy significativo, donde el niño campesino es tanto generador como depositario de las experiencias que su entorno le proporciona, a esta conglomerado de significados, prácticas, creencias denominadas a manera de categoría *Conocimiento Ecológico Local*, aporta al niño rural campesino un corpus que lo caracteriza y lo convierte en heredero de un conocimiento ancestral propio de su comunidad.

Es importante resaltar el objetivo de este trabajo, referido al reconocimiento del lugar de este conocimiento de los niños campesinos en la clase de Ciencias Naturales, con el propósito de reivindicar y hacer evidente su valor, así como de la exploración sobre la visión que sobre estos tengan los maestros rurales y campesinos durante su práctica educativa, a través del análisis de la clase de Ciencias Naturales, a partir de la premisa de asumir los niños como portadores y generadores de un conocimiento mediado por las interacciones que se dan en el contexto cultural brinda claridades para alcanzar los objetivos propuestos y trascender al fenómeno social de la

invisibilización de la familia campesina y de sus integrantes, reconociéndolos como productores y portadores de un conocimiento propio.

6.5. Conocimiento Ecológico Local En El Ámbito Escolar, Tensiones y Referentes.

A continuación se enuncia el Conocimiento Ecológico Local, desde una escuela rural a manera de objeto de estudio acotado desde las actividades domésticas y agropecuarias propias de la vereda y desde sus creencias míticas religiosas, donde se puede evidenciar las tensiones y referentes que se dan cuando los niños campesinos traen sus conocimientos al aula, vislumbrando aportes para el presente ejercicio de indagación y comprensión acerca de lo que ocurre al interior del aula en especial en el momento de la clase de Ciencias Naturales con el encuentro de los dos conocimientos.

Murcia³¹, trabajó con la comunidad de Placitas vereda de Fosca en la provincia del Oriente de Cundinamarca, allí a través de la etnografía, propuso el análisis de cuatro actividades propias de la cotidianidad de esta comunidad, (*El Queso Campesino*), (*El Pan Hecho En Casa*), (*La Agricultura: El Trabajo de la Región*) y (*Las Narraciones de San Antonio*), desde la perspectiva donde 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, definidos en dos contextos diferenciados de aprendizaje, a los que denomino *La Escuela: Conocer Poder y Los Habitantes Rurales*.

³¹ Murcia Quevedo, Magda. (Bogotá Colombia) El conocimiento local y el contexto escolar: La cotidianidad de los habitantes rurales de la vereda de Placitas, Fosca. Trabajo de Grado para optar al título de Antropóloga. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Antropología – Programa RED. Marzo 2005. Bogotá. (112 páginas) Director Carlos Miñana Blasco.

A partir de lo anterior Murcia, evidencia la poca visibilidad que se le da a los conocimientos locales de los niños en el ámbito escolar, aunque denota la función del docente, al verse enfrentado a un espacio geográfico y social determinado:

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 observé que los profesores 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 un papel en el aprendizaje con la comunidad (Murcia, 2005: 96).

Murcia enuncia la relación entre conocimiento escolar y conocimiento local a través de las explicaciones de los niños las cuales dan cuenta de lo escolar mediado por los conocimientos que le aporta su medio y sus experiencias cotidianas, diferenciando así los contextos y primando uno sobre el otro, a partir del tiempo y de la no interrelación de estos:

las explicaciones de los conocimientos escolares muchas veces tienen relación con el entorno de los niños, aunque estos contextos chocan sobre todo 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 (Murcia, 2005: 96).

Retomando a Murcia, el conocimiento local referido a las actividades cotidianas del mundo rural para los niños de la vereda de Placitas, como la elaboración de queso, pan, cultivar papa y las narraciones de las tradiciones de su vereda, es situado en el tiempo y en el espacio a través de las interacciones entre el conocimiento y la propia realidad de la vida cotidiana, circunscrita en la acción social particular de los diferentes experiencias que el contexto proporcional al niño.

En el ámbito escolar se da el escenario de explicar, al realizar esta operación mental el niño retoma su conocimiento local e inmediato para dar respuesta al conocimiento escolar, en este punto de inflexión se da un cruce de suma importancia, a la vez que según esta antropóloga el docente se ve enfrentado a realizar su labor en un espacio característico, sin embargo aunque él responda a esta situación no visibiliza los conocimientos con que llegan los niños al aula procedentes de su mundo exterior.

6.6. Para Recapitular.

Retomando la tensión anteriormente planteada referida a lo escritural como un corpus de poder que premia la escuela frente a lo oral como un entramado de significados que dan soporte al Conocimiento Ecológico Local que lleva el niño campesino al interior del aula de clase, Murcia aporta claramente una segunda tensión la de la invisibilización cognitiva, pues aunque los profesores que adelanta su práctica en un espacio rural tienen que mediar con su contexto inmediato en el caso de Placitas en Fosca, se acota los conocimientos locales para dar explicaciones a algunos conocimientos escolares, es un trabajo desde el profesor, no desde los estudiantes. Así se ven planteadas dos tensiones *lo oral: conocimiento ecológico local/lo escritural: como escolar* y la *invisibilización cognitiva* investigada por Murcia.

Por lo tanto, reconocer a las familias campesinas y a sus integrantes como generadores y transmisores de conocimiento es un acto de prudencia cognitiva y equidad social, como alternativa para afrontar la tensión de invisibilización cognitiva de raíz histórica de origen colonial, soportada en una barbarie epistémica aún vigente.

Evidenciar las relaciones entre las diferentes escalas espaciales, lo individual, familiar, veredal y regional, enmarcado en diálogos de saberes intergeneracionales y las tipologías de transmisión

permite comprender lo oral como un sistema de comunicación y a la memoria como vehículo y semilla del Conocimiento Ecológico Local. Además es relevante tener claridad sobre el papel de la educación formal en las tipologías de pérdida en cuanto a los medios de trasmisión sobre la importancia del significado de los actos educativos, insta a buscar otras pedagogías que no devalúan ciertos conocimientos por premiar otros, para comprender que el Conocimiento Ecológico Local es un conocimiento cultural que debe ser registrado dado que puede sufrir pérdida o deterioro a la vez de ser tenido en cuenta para plantear un diálogo de saberes al interior del aula de clase.

7. EN BUSCA DE OTROS CAMINOS: MEMORIA, CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL Y PEDAGOGÍA DECOLONIAL: UNA TRIADA SUGERENTE.



Ilustración 15 Memoria, Conocimiento Ecológico Local y Pedagogía Decolonial: Una Triada Sugerente.

7.1. Memoria y Conocimiento Ecológico Local una relación necesaria.

La memoria según Jelin³² se puede abordar desde dos aristas: la memoria como herramienta teórico metodológica o como categoría social, en este sentido abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas, actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, emociones, huecos y fracturas. Para el presente trabajo se asume la memoria como categoría social, que contiene y comunica la categoría Conocimiento Ecológico Local, como un cuerpo de conocimientos transmitido culturalmente.

³² Elizabeth Jelin (Buenos Aires, 9 de septiembre de 1941) es una socióloga e investigadora social argentina, que trabaja temas como derechos humanos, las memorias de represión política, la ciudadanía, género, familia y movimientos sociales. Es Investigadora Superior del CONICET con sede en el CIS-IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social) de Buenos Aires y docente del Programa de Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES. Ha sido fellow del Wissenschaftskolleg zu Berlin y miembro del Directorio Académico de dicha institución. <http://www.lai.fuberlin.de/es/e-learning/projekte>.

Para recapitular sobre que es la memoria, se dan definiciones como “*la memoria, en tanto «facultad psíquica con la que se recuerda» o la «capacidad, mayor o menor, para recordar» (Moliner, 1998: 318) (Jelin 2011:3) o ese vínculo inherente a nuestra esencia que nos lleva a la identidad, a la búsqueda de sentido de la vida individual y colectiva “facultad psíquica crucial y definitiva para las personas, pues la conciencia que tienen de sí mismas se basa en buena medida en su capacidad para reconocer, en su habilidad para recordar y en el recuento de su propia vida” (Díaz, 2009:1).*

Sobre la relación entre estas dos categorías (Memoria - Conocimiento Ecológico Local) la memoria se convierte en vehículo y asidero del Conocimiento Ecológico Local³³, dado que esté se transmite de forma oral a través de diálogos intergeneracionales.



Ilustración 16 Elementos constitutivos de la memoria. A partir de: (Jelin, 2001).

De acuerdo a lo anterior la humanidad ha olvidado sus memorias tanto de la propia vida, como de la misma cultura, esa memoria biocultural³⁴ que durante más de 200.000 años ha permitido la

³³ El conocimiento ecológico tradicional – también conocido como conocimiento ambiental tradicional, conocimiento indígena, conocimiento ecológico local o conocimiento popular – ha sido definido como “un cuerpo acumulativo de conocimientos, prácticas y creencias que evoluciona a través de procesos adaptativos y es transmitido mediante formas culturales de una generación a otra acerca de las relaciones entre seres vivos, incluyendo los seres humanos, y de los seres vivos con su medio ambiente”. (Reyes, 2009).

continuidad del hombre en la tierra “*la especie humana sigue necesitando, para sobrevivir y sortear sus desafíos actuales, de una memoria que le indique de su paso por el planeta durante los últimos 200.000 años*” (Toledo y Barrera, 2008: 15). Actualmente en la crisis ecológica global evocar ese pasado recobrar sentido en la búsqueda de salidas a la problemática socio ambiental y reconocer a los portadores de conocimientos que aún mantienen viva la memoria como el caso de la familia campesina, es una tarea necesaria.

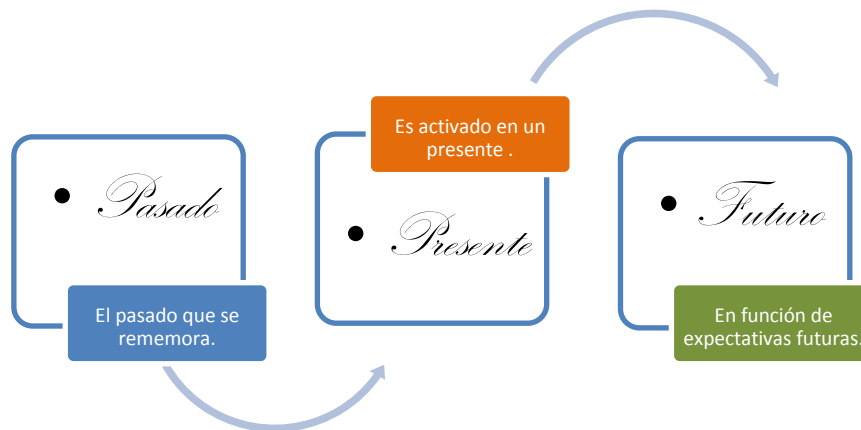


Ilustración 17 Ciclos de la Memoria. A partir de: *Los trabajos de la memoria*. (Jelin, 2001)

Los niños y las niñas campesinos en este caso, son la proyección o la ausencia de la memoria misma, para el caso de la memoria tradicional campesina, que ha sido duramente golpeada, como producto de una configuración nacional racista, excluyente y estratificada, indagar en los niños ese reconocimiento de la flora local, será una evidencia de dichos procesos de dinamismo y transformaciones socioculturales.

El trabajo de la memoria es relevante para la población campesina, pues ancla las identidades a un origen mestizo, triétnico y permite entrever una resistencia propia para relacionarse y a la vez conservar sus ecosistemas de base, la escuela no debe ser ajena a esta realidad sociocultural de su contexto, pero para ver fuera de las aulas actores de conocimiento y culturas locales que

³⁴ Una conciencia de especie que es al mismo tiempo una conciencia histórica de largo aliento basada en un rasgo que desborda el fenómeno humano y alcanza todas las dimensiones de la realidad del planeta: la diversidad.

puedan aportar al mundo escolar, se requiera de otros enfoques, de otras pedagogías, que reconozca que el conocimiento es una construcción colectiva.

Betancourt ³⁵, reconoce la importancia de la historia oral, asociada a lo popular, a lo comunitario y a las pequeñas narrativas —*es indudable que la historia oral se enmarca dentro de una versión de historia popular, historia que pretende acercar los límites de la historia a la vida de las personas en los términos de Samuel (1984)* (Betancourt, 2004:131), por lo tanto indagar desde la oralidad en las veredas de Chinia y Hatoviejo, con sus maestras, sus niños, sus familias, permitirá escudriñar esos vínculos, quizás poco aparentes entre el entorno comunitario y el escolar.

Para el caso colombiano Vergara, nos recuerda esa estrecha relación con el entorno vivo, al recordarnos la gran dinámica social del país que se da en el espacio rural, al que históricamente se ha desconocido.

Por un lado un olvido intencionado de la sangre indígena, que trae dolor y exclusión, pues se dio toda una política del naciente estado republicano de tendencia liberal en la mitad del siglo XIX, para blanquear el pueblo y feriar las tierras de resguardo donde la filiación étnica era garante de poseer la tierra, así mismo de un eco muy antiguo como la propia conquista europea donde se prohibió la lengua nativa y se sustituyó a los dioses originarios. Por lo anterior se dió un olvido programado, decadente y vergonzoso, un olvido políticamente programado.

De otra parte el complejo de ser blanco de segunda clase, manchado de indio, pues en la constitución del campesinado colombiano, lo blanco fue representado por hombres sin tierra que vieron en el viaje transatlántico la posibilidad de tener un espacio al otro lado del mar, no todos

³⁵ Darío Betancourt Echeverry (1952-1999 Desaparecido), intelectual profundamente demócrata y respetuoso de la verdad, le dedicó su vida a la enseñanza de la Historia y al estudio de dos temáticas principales: la Historia de la Violencia en Colombia, particularmente en el Valle del Cauca, y la Historia de la mafia en Colombia desde sus orígenes. Profesor Titular de Historia en la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) fue víctima de desaparición forzada el 30 de Abril de 1999 algunos de sus restos óseos fueron hallados en Septiembre de 1999. www.dariobetancourt.com/dario-betancourt-echeverry

fueron clérigos, adelantados, capitanes, soldados y encomenderos, se dio una inmigración de campesinos españoles pobres que se mezclaron ineludiblemente, no solo con el indio, sino también con el esclavo, el tercer complejo el de ser blanco pobre, manchado de indio y teñido de negro, con pretensiones de Europeo.

Ser negro fue la negación de la propia condición humana, de los mínimos más básicos de un sistema de comercio capitalista, entonces no solamente la clase dirigente rechaza la diversidad social, son las propios habitantes de esa ruralidad que cargan estos voluminosos fardos de discriminación histórica y cognitiva, para el caso indígena y afrodecendiente las luchas sociales durante el siglo XX, los llevaron a ser reconocidos en la nueva constituyente de 1991, pero al campesinado aún no ha alcanzado tal condición.

7.2. Hacia una memoria pedagógica.

Al abordar la memoria como categoría social de indagación y rescate en el marco de la negación de otros conocimientos, como lo puede ser el caso de los Conocimientos Ecológicos Locales de la población campesina y teniendo en cuenta que además de indagar a los niños y niñas campesinos de los grados cuarto y quinto de primaria que asisten a las escuelas de Hatoviejo y Chinia en Fόμεque Cundinamarca, igualmente es relevante inquirir sobre las aproximaciones de la maestras hacia este tipo de conocimientos.

En este punto, la narrativa tanto personal como profesional de las docentes, cobra relevancia pues además de sus años de experiencia, su formación profesional, el acervo de su práctica, su relacionamiento con la educación y su auto reconocimiento, se aborda la memoria pedagógica, referenciada dentro del marco de la memoria como categoría social, pasando por la memoria biocultural, para explorar esa memoria en particular como un corpus de vivencias, emociones,

narrativas, recuerdos, olvidos de la propia práctica pedagógica vivenciada desde los estudiantes, los maestros y los padres de familia, en el ámbito escolar en tanto una narrativa individual y colectiva que se permea de una alta carga autobiográfica y que responde a unos momentos que se traslapan desde lo educativo y lo familiar.

Al acudir a los relatos de las dos maestras Fabiola Torres Alférez de la escuela rural Chinia (**Ver Anexo Dos**) y Rosalba Ríos Rodríguez de Hatoviejo (**Ver Anexo Uno**), para escuchar sus vivencias como protagonistas e ir abordando las temáticas sobre el reconocimiento del otro en la escuela, indagar sobre la percepción que ellas tengan de los niños campesinos y del desarrollo de su práctica docente en el ámbito rural, permitirá alcanzar los objetivos propuestos, Suarez aporta en este sentido cuando resalta el valor de estas narrativas al intentar escudriñar las sutiles percepciones del ámbito educativo desde la voz muchas veces silenciada de la cotidianidad del maestro *“conversar con un docente o grupo de docentes supone una invitación a escuchar historias de enseñanza, historias escolares que los tienen como protagonistas y que los posiciona como expertos, como enseñantes que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos”* (Suárez, 2007:10), es una invitación para pasar de lo cotidiano a lo profundo, de lo no evidente a lo evidente y revivir esas historias personales que son las historias también de los niños, de la escuela, de la comunidad, pues en últimas eso es un maestro un actor que si lo decide, puede afectar con su práctica la historia de otros.

También se puede iniciar un abordaje centrado en las prácticas pedagógicas, para develar y llegar a la clase de Ciencias Naturales como escenario de observación y análisis sobre los posicionamientos de la categoría en estudio al interior del desarrollo de la clase *“seguramente, nuestros interlocutores relatarán acerca de las características distintivas de las escuelas y comunidades donde trabajaron, acerca de aquellas cosas que las hacen únicas, irrepetibles,*

inolvidables y que por eso mismo para ellos tienen un significado particular, relevante, comunicable”(Suárez,2007:10), es importante abordar el tipo de relacionamientos con la comunidad educativa así como con los demás miembros de la vereda para poder ver los tipos de interacción entre los dos ámbitos escolar y comunitario.

En medio de la amnesia social contemporánea, los olvidos pedagógicos se vuelven vagos en los recuerdos y se desvirtúan con el tiempo, como lo propone (Jelin, 2011), la memoria como categoría social, se refiere a recuerdos, narrativas, que cobran sentido en una validación social, como los diálogos intergeneracional y en la continuidad o discontinuidad de la categoría Conocimiento Ecológico Local y de sus posicionamientos en la clase de Ciencias Naturales como un conocimiento propio de los niños y niñas campesinos *“a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas y del saber pedagógico que ponen en juego los docentes, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan”* (Suárez, 2007:12).

Por lo tanto a través de la indagación con las maestras los niños y sus padres se propone un ejercicio de re significación y evocación de una memoria trascendental como la biocultural, que nos recuerda nuestro pasado milenario como una especie más en el planeta tierra.

Desde la postura ruralocéntrica que reconoce a los habitantes rurales como protagonistas y no como espectadores y bajo la categoría CEL, para la comunidad campesina como poseedora de un conocimiento propio que nos lleva al recuerdo en contra del olvido y a la conservación versus la destrucción, esa es la apuesta por una memoria, un reconocimiento y una identidad para los niños y niñas campesinos los futuros usuarios de los recursos tanto naturales y sociales de la cuenca Caquinal en las veredas de Hatoviejo y Chinia en Fómeque Cundinamarca.

7.3. Explorando otros caminos: hacia una Pedagogía Decolonial.

Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. (García Márquez, 1993)

Desde el enfoque de la colonialidad³⁶, se asume una posición de reconocimiento de relaciones sociales que se consideran aparentemente establecidas sin ninguna intencionalidad, en particular en la clase de Ciencias Naturales, donde las interacciones que se pueden dar, no son tomadas como simples diálogos, tanto la forma de transmisión del docente como la recepción de los estudiantes, serán vistas como unos entramados comunicativos cargados de sentido, con raíces extraescolares e históricas. Para el rastreo de la categoría —*Conocimiento Ecológico Local*”, lo anterior cobra relevancia, pues aunque se reconozca la comunidad campesina con un soporte cultural particular y a los niños campesinos como portadores de esos contenidos culturales, se pretende desnaturalizar desde lo epistémico y cognitivo los aportes o silencios de los niños en medio de la clase.

Desde la colonialidad del ser, se evidencia la génesis del campesinado colombiano como producto de un complejo proceso social de origen colonial, por lo anterior desde las perspectivas decoloniales, trabajar sobre las representaciones y las auto representaciones del campesinado, en aras de superar y comprender la visión limitada sobre este grupo humano, se plantea la aceptación de una negación impuesta desde el colonizador sobre el colonizado, en cuanto a la

³⁶ “la colonialidad, siguiendo los desarrollos de este grupo intelectual, viene siendo un fenómeno que se refiere a: un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación” (Castro-Gómez y Restrepo, 2008:24). Díaz (2010:220).

misma existencia, pues la visión eurocéntrica del hombre blanco fue impuesta, se sugiere a manera de posibilidad asumir el complejo del mestizaje no como tara, sino como oportunidad, como posibilidad de indagación, acción de rescate de memoria y punto de partida:

en palabras de Walter Mignolo, en «generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres» la colonialidad del ser (Mignolo, 2005:30); y el segundo, la colonialidad del saber, como el establecimiento del «eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento» (Walsh, 2007:104) y sus consecuentes exclusiones sobre cualquier otro tipo de formas epistémicas (Díaz³⁷, 2010:220)

Desde la colonialidad del ser se da el mestizaje como una realidad social de fusión cultural, como una política de mejoramiento racial, que niega la existencia de otras formas de existencia. Desde la colonialidad del saber se evidencia el poder de Europa en la afirmación de un conocimiento único, el cual fue instaurado sobre los conocimientos ancestrales. El dominio colonial introdujo una propuesta cultural que contenía el nuevo idioma, la religión y un conocimiento válido, que se convirtió en orden y ley.

Retomando a Castaño³⁸ quien cita a Nieto, aunque es evidente que el período colonial cronológicamente ya se dió, en cuanto a las relaciones sociales y de dependencia económica y reproducción cultural, es aún un momento vigente sobre todo en las mentalidades y en las relaciones de producción que se ven reflejadas también al interior de la escuela como lo plantea

³⁷ Díaz, Cristhian James Díaz M. Universidad de La Salle, Colombia cdiazm@lasalle.edu.co
Docente investigador, Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo. Magister en Docencia, Universidad de La Salle; Licenciatura en Educación, Esp. Est. Religiosos.

³⁸ Norma Constanza Castaño Cuellar. Bióloga de la Universidad del Valle. Profesora Universidad Pedagógica Nacional, ha sido directora del Departamento de Licenciatura en Biología, trabajo impulsando procesos de educación superior en la Sede Rural de Tenza en Boyacá y trabaja a nivel doctoral con comunidades Amazónicas.

Nieto (2009), dado que la cultura se transmite y se recrea en el ámbito escolar, “*si examinamos el concepto de colonialismo y tenemos en cuenta elementos relacionados con el desarrollo de las ciencias de la naturaleza, al igual que factores económicos y culturales, nos veríamos obligados a extender el período colonial hasta hoy*”(Castaño Cuellar, 2014:126).

Entonces en el encuentro de los dos mundos el europeo que representaba la cultura clásica occidental con raíces en Grecia antigua y las diferentes cosmovisiones del mal llamado nuevo mundo, se dio un sincretismo cultural que dio como resultado la demolición de las culturas nativas que fueron destruidas con un grado de barbarie sin par, creando un mestizaje en todo los campos, en consecuencias los conocimientos locales fueron subestimados, en muchos casos perseguidos y también eliminados, como lo fue el caso de las lenguas nativas:

desde esta perspectiva es necesario pensar en la interacción entre los conocimientos de los conquistadores científicos y de los nativos; tema este silenciado aún hoy. Ello implica, según Nieto (2009), que se dieron formas de apropiación, movilización y traducción de los conocimientos locales que jugaron un papel clave en la construcción de conocimientos europeos, convirtiéndolos en legítimos y eruditos (Castaño Cuellar, 2014:124).

Por ejemplo en Colombia siguiendo a Castaño, las clases dominantes de origen blanco en el período independentista, emularon la cultura europea e instauraron una clasificación social que dejó a los pueblos originarios y a los esclavos negros en la base del sistema social de producción de las tierra y las minas, desconociéndoles todo tipo de derechos. Los propios criollos impulsaron un mestizaje basado en un blanqueamiento de la raza como símbolo de progreso económico y social:

los ilustrados colombianos tomaron como referente los debates sobre el determinismo geográfico, la influencia del clima en los desarrollos intelectuales de las diferentes razas humanas, la superioridad de la civilización europea y en términos políticos, la promoción del mestizaje biológico y cultural como un camino hacia el progreso de la nación. Ello implicó eliminar todos aquellos elementos raciales –indígenas y negros– que condenaban al atraso a la naciente república”(Castaño Cuellar, 2014:125).

A pesar de las nuevas reivindicaciones independentistas sobre España, lo que suponía el fin del período colonial, no se dio pues la república fue una nueva negación de la diferencia y una interiorización de la discriminación y la desigualdad como elementos fundantes de la naciente Gran Colombia.

Para enfrentar el reto de descolonizar lo colonial, en otras palabras de escudriñar lo campesino más allá de lo que implica un producto social de origen colonial, para reconocer la familia campesina como portadora de un saber propio, bajo la corriente decolonial se propone asumir el llamado “*giro decolonial*”³⁹ como una nueva postura con el fin de indagar las lógicas imperantes, en un intento de abrir otros caminos de pensamiento y buscar prácticas alternativas, se acude a la *pedagogía decolonial*, como un modo de concebir lo educativo desde unos horizontes otros, en contraposición de continuar con otros horizontes, que continúan fortaleciendo el epistemicidio occidental, en este sentido Díaz, propone un viraje del colonizado frente al fenómeno colonizador:

³⁹ La noción de “giro decolonial” hizo su aparición en los primeros años del siglo XXI en universidades norteamericanas y latinoamericanas como parte del conjunto de debates e investigaciones sobre la naturaleza de la modernidad y de la colonialidad. La misma pretende articular las prácticas conceptuales y teóricas que provienen de diversas tradiciones intelectuales, en especial latinoamericanas y los estudios, ensayos y reflexiones críticas sobre los procesos descolonizadores iniciados a mediados del siglo XX en África, Asia, América Latina y el Caribe. Tales procesos tuvieron una fuerte influencia en las ciencias sociales, la filosofía y las humanidades en general que se hizo evidente con los primeros escritos que cuestionaron la constitución histórica y la legitimidad política y cultural del colonialismo. En ese sentido los trabajos de Aimé Césaire, Frantz Fanon, CRL James, entre otros, dieron el soporte a una genealogía crítica del colonialismo (Ver “Pensamiento decolonial”). <http://www.cecies.org/>

por tanto, el giro decolonial implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal (Mignolo, 2005), a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial (Díaz,2010:220).

El giro decolonial propone un desentrañamiento, una resistencia, una apertura a otras rutas de pensamiento y girar la mirada hacia prácticas que reconozcan los saberes ancestrales. La memoria, en este sentido, es una categoría muy apropiada, para abordar el reconocimiento de los conocimientos otros, como es el caso del CEL, desde una pedagogía donde todos pueden aprender y construir nuevas realidades.



Ilustración 18 Elementos semánticos de la Pedagogía Decolonial. Flor de Orquídea sp.(Walsh, 2012).

Desde la apertura al *giro decolonial*, se encuentra las pedagogías otras, entonces lo que significa una pedagogía en clave decolonial: es emprender una búsqueda de comprensión crítica

de la historia, reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, frente a la tradición de la escuela como un sistema multiplicador de la cultura imperante, Díaz denota la falta de vinculación de la escuela con otros conocimientos (Díaz,2010:223) *“la escuela moderna muy poco se interesó por vincular la historia con el presente y por descubrir críticamente que esta se produce también a partir de las experiencias, memorias y relatos de quienes tienen otros códigos culturales”*, en estas prácticas se evidencia como la cultura dominante impuesta por el colonizador en particular desde una sola arista la de occidente, invisibiliza al conquistado y lo lleva a la amnesia y la atemporalidad, como parte de una negación intencionada, que redundo en una violencia cognitiva que clama justicia y reparación epistémica.



Ilustración 19 Frentes de Trabajo de la Ciencia Popular (Fals Borda, 1971:81).

En este sentido Fals Borda desde la década del setenta del siglo pasado, enunció una necesaria reinterpretación de las tradiciones y como él lo denominó de “la ciencia popular”, en el contexto regional y nacional colombiano, lo que actualmente podría anotarse como lo glocal, *“implica también reinterpretar los valores nacionales y regionales (folklore, ciencia popular tradición raizal) en el contexto del cambio, destacando los nuevos que vayan surgiendo con autenticidad”* (Fals Borda, 1971:80), entre lo local y lo global, en busca de una independencia intelectual que

debilite el colonialismo intelectual y estimule el talento propio, en busca de la siempre negada dignidad desde el ser y el saber, dignidad arrasada desde la invasión europea “*declarar la independencia intelectual, para estimular nuestros talentos y nuestra propia dignidad, combatiendo el colonialismo*”(Fals Borda, 1971:81).

Para Fanon⁴⁰ padre de los estudios decoloniales y en esencia humanista y transformador, como afro caribeño francés hijo de una colonia de la metrópoli Francesa, en su trabajo los Condenados de la Tierra, con el cual asumió desde la primera mitad del siglo XX, el denominado actualmente “giro decolonial”, la dignidad de la que habla Fals Borda, para el colonizado fue materia desconocida, pues empezando por la usurpación de la tierra y la enajenación del pan, no tuvo más sino un sin número de vejámenes y barbaries de toda clase, que aún hoy no cicatrizan ni en las mentes ni en las conciencias colectivas de los pueblos colonizados e indignados de la tierra:

para el pueblo colonizado, el valor más esencial, por ser el más concreto, es primordialmente la tierra: la tierra que debe asegurar el pan y por supuesto, la dignidad. Pero esa dignidad no tiene nada que ver con la dignidad de la «persona humana». Esa persona humana ideal de la que jamás ha oído hablar. Lo que el colonizado ha visto en su tierra es que podían arrestarle, golpearle, hacerle morir de hambre hambrearlo impunemente; y ningún profeso de moral, ningún cura, vino jamás a recibir los golpes en su lugar ni a compartir con él su pan”(Frantz Fanon, 1999:4).

Entonces la pedagogía debe trabajar desde lo decolonial en la búsqueda de la dignidad negada, despojada y violentada, debe resarcirse hacia una dignidad cognitiva que haga visible lo invisible y tangible lo intangible, como lo anota Boaventura De Sousa Santos, con la sociología

⁴⁰ Frank Fanon (1925–1961) fue un revolucionario psiquiatra, filósofo y escritor francés cuya obra es muy influyente en los campos de los estudios poscoloniales, la teoría crítica y el marxismo. Fanon es conocido como un pensador humanista existencial radical en la cuestión de la descolonización y la psicopatología de la colonización. <http://www.casafrika.es/detalle->

de las ausencias y de las emergencias, postulados sociológicos que devienen de la sociología comprometida ampliamente trabaja por el maestro Fals Borda en Colombia durante la militancia y la producción de este luchador y académico colombiano.

De Sousa Santos, propone una ecología de saberes:

es una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento”(De Sousa Santos, Boaventura 2010:49).

Como posibilidad se da la ecología de saberes propuesta por De Sousa Santos, donde la categoría central de este trabajo cobra toda relevancia y sentido, al ser un conocimiento que ha estado al otro lado de línea abismal, el Conocimiento Ecológico Local visto desde la sociología de las ausencias revive a través de la memoria y cobra vida con la sociología de las emergencias y se le abre espacio en esta nueva ecología cognitiva, con el interconocimiento como camino y con un diálogo de saberes como propósito *“la utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes”*(De Sousa Santos, Boaventura 2010:52).

Entonces se concibe la pedagogía como una metodología, imprescindible bajo los planteamientos de Pablo Freire, como medio de liberación desde lo ontológico hasta lo político. Entonces se propone una pedagogía con un importante basamento social y comunitario, en este

sentido Catherine Walsh⁴¹ aporta una postura pedagógica otra “ *la pedagogía ...aquí no está pensado en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados* ”(Walsh, 2012:29).

Walsh lanza la plomada más allá de la pedagogía crítica en una clara intención de hacer evidente lo invisible y reconocer que al interior de las organizaciones de base, existen unas prácticas pedagógicas importantes y reveladoras que no se reconocen en la escuela “*pretendo ir más allá de la pedagogía crítica, apuntando a la necesidad no sólo de construir prácticas pedagógicas críticas, sino también de reconocer la existencia (en los movimientos, las organizaciones, los barrios, en algunas instancias educativas) de pedagogías decoloniales*”(Walsh, 2007), elementos sobre cómo se ha construido por siglos los conceptos de territorio para comunidades indígenas por citar un ejemplo o la trasmisión de los saberes campesinos de padres a hijos.



Ilustración 20 Elementos para la apropiación del Territorio (Bustos, 2014:83). Árbol de Nacedero. *Trichanthera gigantea*.

⁴¹ Catherine Walsh es profesora principal y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede de Ecuador, donde también dirige el Taller Intercultural y la Cátedra de Estudios de la Diáspora Afro-Andina. Tiene una larga trayectoria acompañando los procesos de los movimientos indígenas y afrodescendientes en Abya Yala/América Latina. <http://aulaintercultural.org/2014/07/02/interculturalidad-colonialidad-y-educacion>.

Sobre la apropiación social del territorio, se plantea una conexión real con el espacio, más allá de aprender los puntos cardinales, o el concepto de vereda, municipio y departamento, temas desligados en un currículo miope, como *soy parte de una comunidad*, Bustos, propone un diálogo con el territorio que parte de reconocerlo para apropiarlo y darle significado, al asumir este reto es posible que afloren los conocimientos propios de los niños, a propósito de esa interrelación otra, con su propio espacio:

por ser el territorio un espacio específico en el que interactúan los seres humanos con la naturaleza, su historia de vida y las tradiciones socio-culturales, se hace necesario dar reconocimiento en Colombia y América Latina al conocimiento de los pueblos ancestrales. Por tanto, abordaré el estudio del territorio entendido como un escenario de diálogo e interacción entre el ser humano, la fauna y la flora, en pos de establecer todo tipo de códigos que aseguren la buena convivencia (Bustos, 2014:83).

Para establecer la conversación propuesta entre los niños y su medio, unas charlas con sus vecinos, un abordaje sensorial con su flora local, una acercamiento a la fauna silvestre, en síntesis una lectura desde la infancia hasta la muerte, que les permita pasar de simples espectadores a verdaderos protagonistas de sus territorios originarios.

Esta estrategia de apropiación social del territorio se relaciona directamente con la memoria pues el territorio habla, nos cuenta, nos muestra, nos evoca y se dialoga con él, se puede acudir a la sociología de las emergencias para desde lo ausente llamar a lo presente, en estas conversaciones con la vida comunitaria escolar, seguro encontraremos más que conocimiento escolar “*de acuerdo con la anterior postura, el territorio para estas comunidades es entendido como un universo que posibilita el desarrollo y la existencia de una manera armónica con la naturaleza*”(Bustos, 2014:97), llegando por otros caminos, en busca de nuevos horizontes y

conquistar así la tierra propia como bien primordial, recordando lo planteado por Fanon, esa tierra que en esas búsquedas se puede hacer un espacio vital imprescindible y el sustrato para encontrar la dignidad, la memoria y el sentido.

Pero retornando nuevamente a la escuela como trabajar en este sentido, se acogen los planteamientos de Francisca Fernández Droggett, sobre otras miradas y comprensiones acerca de lo que puede llegar a significar para una comunidad el currículo, visto como una ruta donde lo decolonial encuentra eco y soporte:

la construcción del currículum debe ser imaginada como posibilidad, como una realidad cercana, palpable, basándose en la experiencia y en la práctica de toda la comunidad educativa. No se remite sólo a los contenidos, abarca métodos de enseñanza, visiones de mundo, prácticas educativas, espacios de aprendizaje que promuevan la diversificación curricular. Se requiere una actualización continua en la formación, tanto del profesorado como de los educandos, fomentando una nueva práctica pedagógica de encuentro entre las necesidades del alumno y las acciones del maestro (Fernández, 2005:23).

En este punto se vuelve la mirada a las prácticas pedagógicas para virar hacia esos horizontes otros, que han permanecido siempre allí y aún no se visibilizan, los conocimientos que traen los niños al ámbito escolar, llámense conocimientos previos, pre conocimientos, referentes propios, asumiendo una postura clara de afirmación, Fernández aporta esos abordajes de lo curricular como una oportunidad de construcción propia, no como una receta impuesta y ajena.

Las prácticas pedagógicas concebidas desde un currículo amplio vivencial, propio deben contener lo práctico, lo vivencial, lo comunitario “*toda propuesta curricular debe ser entendida*

como una extensión de la vida cotidiana de los educandos y no como un quiebre, que es lo que sucede actualmente. (Fernández,2005:21), en este sentido la escuela debe ser un laboratorio social —la escuela debe ser un espacio que se relacione con el modo de vida de sus alumnos”(Fernández,2005:21).

Tanto el sentido de los aprendizajes como la valoración que sobre estos puedan tener los niños y niñas, pueden vincularse o desvincularlos de sus propios territorios, para el caso de la clase de Ciencias Naturales, Francisca Fernández, denota lo concreto y coherente que se hace enseñar estas materias en el medio natural si se dispone de él, esto es un gran acercamiento a esos horizontes otros, que siempre han estado en espera para dar inicio a ese diálogo tan urgente como necesario:

en este sentido, no debemos olvidar que el punto de partida del conocimiento es lo concreto, lo práctico. Si tenemos una materia sobre naturaleza, flora y fauna (algo así como Ciencias Naturales), lo más comprensible sería que el docente mostrara, en el propio medio natural de los educandos, los fenómenos naturales (Fernández, 2005:21).

Interactuar con la flora o investigar la fauna nativa son búsquedas, que pueden desde la sociología de las ausencias traer la propia realidad que históricamente se ha negado y como lo anota Boaventura De Sousa Santos, traspasar la línea abismal y encontrarle sentido al mágico acto de aprender, de conocer sobre lo que es propio y no ajeno.

En este mismo sentido Bustos propone trabajar ya particularmente en las didácticas propias de una pedagogía decolonial, unas didácticas que permitan ver el paisaje, ofrendar el agua, reconocer los accidentes geográficos de la microcuenca veredal, las sendas de los animales

silvestres e indagar sobre los elementos del suelo de la finca, pues en Colombia la minería, el capitalismo trasnacional y la biodiversidad plantean retos enormes a los que se necesitan prontas respuestas:

en este sentido, se hace necesario proponer y realizar investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias, definiendo como uno de sus objetivos la implementación o el replanteamiento de programas que reconozcan la diversidad cultural, la biodiversidad en fauna y flora, la riqueza maderera y la riqueza mineral de los territorios latinoamericanos, para el caso colombiano, por ser un aspecto de disputas y fuertes debates frente al deterioro de los ecosistemas por la ocupación y explotación indiscriminada de los recursos naturales, lo que ha generado a lo largo de la historia mayores desigualdades e inequidad, enriqueciendo a unos pocos y empobreciendo al grueso de la población ” (Bustos, 2014:94).

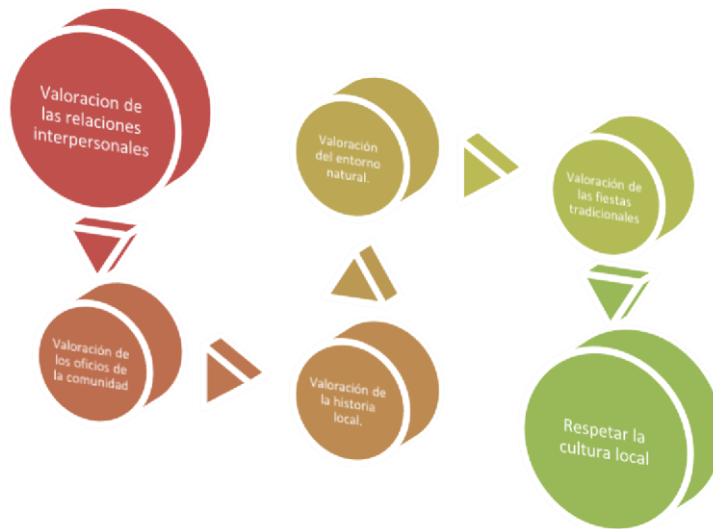


Ilustración 21 Elementos integradores para la construcción de un currículo cultural (Boix, 2003:6).

Boix delinea esa escuela que acoge las pedagogía decolonial y le apuesta a unas didácticas propias, en donde el diálogo y el relacionamiento con la comunidad es un pilar fundamental, sin este pilote, es muy difícil avanzar, pero teniendo cuidado de no caer en demagogias, pues la interacción comunitaria no es para justificar la escuela, es para reconocer al otro:

apostamos, por una escuela abierta a la comunidad, por una escuela que ofrece a sus alumnos estrategias y recursos que les ayuden a entender y respetar la cultura local, que valore las fiestas tradicionales, el entorno natural, la propia historia del pueblo, la lengua, los saberes individuales y comunitarios, el oficio de sus habitantes y las relaciones interpersonales y afectivas y los integra en sus proyectos educativos y curriculares (Boix, 2003:6).

En síntesis una escuela plural, donde todos puedan compartir sus ignorancias como punto de partida, para construir conocimientos colectivos y coherentes.

7. 4. Para Recapitular.



Ilustración 22 Elementos para la agenda. Flor Pentámera de Borrachero (Brugmansia alba)

Díaz plantea la necesidad de construir una agenda programática para la pedagogía decolonial, Walsh propone unas pedagógicas no instrumentales, si no trasgresoras, donde los barrios, las

veredas, las calles, los caminos, los ríos, las cascadas, se conviertan en geografías otras, que permitan decentrar las epistemes coloniales de dominación e individualismo y avoquen a la construcción de cambios sociales, que requiere la sociedad planetaria y la misma tierra, en una dinámica constante de transformación:

aunque la agenda programática de una pedagogía en clave decolonial está aún por hacer, los desafíos y retos planteados ante las desigualdades, obliteraciones y silenciamientos epistémicos, sociales y culturales que han tenido lugar a través de la colonialidad del poder, son lo suficientemente contundentes para que se den los primeros esbozos reflexivos de lo que en el debate académico y cultural podría considerarse como una apuesta crítica promisoriosa (Díaz, 2010:231).

Retomando a Boix, (2003); Bustos, (2014); Fernández, (2005); Walsh, (2007); Walsh, (2012); Fals Borda, (1971); De Sousa Santos, Boaventura (2010) y—*la tarea está por hacer; no obstante, esto de por sí es motivo suficiente para estimular nuevos aportes que en esta perspectiva apuntalen rutas de pensamiento y de acción, orientadas a favorecer aperturas, caminos, búsquedas, y posibilidades* (Díaz,2010:231), se presenta la siguiente propuesta a manera de aporte en esta búsqueda enunciada, donde la memoria, el conocimiento y la pedagogía decolonial se trenza en un tejido sugerente y transformador.

Para la agenda se plantean cinco elementos a manera de partes de una flor pentámera de la familia de las solanáceas como la flor del borrachero o árbol sagrado de los muiscas, pues al reposar bajos sus hojas y flores venía el pensamiento, la palabra, al usar sus frutos secos y según el tratamiento y la dosis, se puede curar la depresión, alcanzar la locura o la intoxicación, para los campesinos actuales es una planta de “respeto”, que se advierte como venenosa a sus hijos, pero curiosamente no puede faltar a la entrada de la finca y en la mitad de la huerta pues aleja los

insectos, pero también los espíritus ajenos y los ladrones, a manera del borrachero llamemos los espíritus propios y anotemos la agenda enunciada:

(a) El complejo del mestizaje como oportunidad, para estudiar el origen triétnico del campesinado, debe abrirse al debate desde lo epistémico y ontológico, además desde una recuperación de la memoria a manera de reivindicación del origen, para recuperar identidad y construir sentido y pertenencia, bajo una idea de resiliencia y punto de origen, allí se debe reevaluar y resignificar la mezcla como sumatoria social, las diferencias como potencia y la combinación como artefacto de indagación, sería una pedagogía que valore y estudie el mestizaje como una oportunidad y no como una desventaja, este sería el primer punto para asumir el “*giro decolonial*” y traer a la escuela una pedagogía decolonial, que incluya otras miradas de los fenómenos sociales. (b) Como segundo punto de la agenda se propone abordar la ecología de saberes, planteada por Boaventura De Sousa, para trabajar el interconocimiento, dando valor y aporte donde el Conocimiento Ecológico Local es bienvenido reconocido y no justificado y atomizado en la escuela, es aprender otros conocimientos sin olvidar el propio. (c) Apropiación social del territorio desde lo escolar, como escenario de interacción, dando un sentido de pertenencia, para trabajar diálogos con los paisajes, con las quebradas, con las montañas, con las plantas, con los animales, con la propia vida que pulula y llama por las ventanas, con los pájaros que se posan en los aleros, o cantan en la reja de la escuela, para pasar de espectadores a protagonista y de una actitud pasiva, a una actitud activa.

(d) Concepción de un currículo como extensión de la vida cotidiana, con una mirada amplia e incluyente que permita una conexión real entre la escuela y la vida cotidiana, teniendo la comunidad como soporte y aliado en la construcción de procesos y didácticas propias que valoren los conocimientos tradicionales y potencien los aprendizajes con sentido y coherencia (e)

La memoria trabajada desde las diferentes asignaturas, como elemento de reconocimiento y reapropiación individual y colectiva, dando un sentido del pasado en busca de una perspectiva de futuro y una valoración del presente, buscándole sentido a la propia vida.

Entonces el trabajo entre las memorias, el Conocimiento Ecológico Local y la pedagogía decolonial como triada sugerente invita a proponer una agenda como la propuesta anteriormente y a continuar investigando sobre estos aspectos en los que el campesinado, es un actor protagónico, dado sus retos culturales de identidad, su bagaje de un saber propio y la necesidad de una educación vista de unos horizontes otros. A la vez esta visión pentagonal, donde lo mestizo se convierte en oportunidad, donde el interconocimiento reconoce nuevos saberes, donde el territorio se convierte en la mayor aula viva, donde el currículo y lo cotidiano no se desligan y donde la memoria cobra fuerza y sentido para aprender y desprender, permitirá abordar la realidad estudiada y comprender los lugares o no lugares del Conocimiento Ecológico Local en la escuela y la visibilización de una serie de prácticas tanto pedagógicas, como cotidianas de una comunidad que aún pervive en medio de su espacio natural y donde con nuevos ojos se podrá apreciar un mundo invisible e inexplorado.

8. METODOLOGÍA. LA ETNOGRAFÍA COMO ENFOQUE: HACIA LA INDAGACIÓN DEL CONOCIMIENTO ECOLÓGICO LOCAL EN LA CLASE DE CIENCIAS NATURALES UNA OPORTUNIDAD PARA SU RASTREO.



Ilustración 23 Elsie Rockwell Etnógrafa educativa.

Acudiendo a la etnografía como enfoque investigativo y escenario de amplio espectro donde diferentes técnicas, métodos y medios confluyen, así como diversos elementos aportan en la construcción de una narrativa, pasada por el cedazo de la descripción, como ejercicio creativo y con la clara intención de explorar lo indocumentado, de indagar lo cotidiano, lo no aparente, la realidad próxima o cercana, pero no siempre evidente, se aborda este acápite como sustento para un acercamiento al Conocimiento Ecológico Local de los niños campesinos de las escuelas rurales de Chinia y Hatoviejo en el municipio de Fόμεque Cundinamarca.

Siguiendo a (Guber, 2012:16): *“quisiéramos mostrar la etnografía en su triple acepción de enfoque, método y texto es un medio para lograrlo. En tanto enfoque, constituye una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros*”. Buscando así esa perspectiva de los actores constitutivos de la escuela, estudiantes, docentes y padres de familia, estos últimos como poseedores de un corpus de conocimiento referido al mundo natural, que se presumen transmiten a sus hijos. En tanto la etnografía como método se plantea en aras de esa indagación sobre cómo se dan las relaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento ecológico en la escuela, de otra parte la

etnografía como texto, se propone para construir un corpus producto de la descripción argumentada y del trabajo de campo, que dé cuenta de la expresión de dichas relaciones.

Retomando a Guber, quien plantea ese cedazo de la descripción, no es una reprografía de la realidad, sino un constructo que se compone más allá del pensamiento de los mismos niños en este caso y del mismo investigador, es una representación de un entramado de significados sobre esa realidad de esos niños, de ese investigador y de esa escuela:

adoptar un enfoque etnográfico consiste en elaborar una representación de lo que piensan y dicen los nativos, pero esa —descripción‖ no es ni el mundo de los nativos, ni el modo en que ellos lo ven, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador (Guber, 2012:18).

Al plantearse el enfoque investigativo como diverso en sus propias técnicas Guber denota el trabajo de campo como elemento diferencial y el resultado de este como producto fundante para la descripción como *—un método abierto de investigación en un terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas y la residencia prolongada con los sujetos de estudio‖* (Guber, 2012:19), entonces los resultados de la presente propuestas tomaran del diario de campo como insumo y producto elementos para poder concluir acerca del lugar o no lugar del LEK, en la clase de Ciencias Naturales.

Escudriñando en el costurero de las técnicas de investigación social, encontramos aptas para la etnografía, la entrevista no dirigida, la observación participante, el registro y la revisión documental, la búsqueda de artefactos que dan cuenta del objeto de estudio, bajo el hilo del investigador y con el pulso de su mano, esa mano que tiene un color, una identidad, un pasado, unas posturas filosóficas y una oportunidad de indagación. Por lo anterior el rastreo del

Conocimiento Ecológico Local en la escuela rural de Hatoviejo y Chinia, es también una búsqueda del investigador que imbuido en sus posturas filosóficas y en sus búsquedas investigativas ve allí un campo, un telar para hilar fino y construir un conocimiento a partir de lo vivido allí.

Conscientes de la etnografía como enfoque investigativo, se retoman la etnografía escolar, el corpus del Conocimiento Ecológico Local, la indagación pedagógica de las interacciones entre el conocimiento que traen los niños al aula y el que la misma escuela imparte, visto desde la problemática de la invisibilización del campesinado colombiano, con un abordaje histórico antropológico de estas emergencias y dinámicas.

El estudio de la cotidianidad escolar de la escuela primaria, nos lleva en busca de la Dra. Elsie Rockwell, como historiadora y etnógrafa consagrada de la cotidianidad escolar, desde sus trabajos de la década de los ochenta, presenta su experiencia y alienta el camino a emprender, resalta la riqueza de los mundos infantiles y las potencialidades de interrelación con los procesos sociales y prácticas culturales subyacentes a la misma escuela, a la escuela primaria rural colombiana en específico, con el firme propósito de explorar y reconocer un conocimiento propio de la comunidad campesina:

cuando me sumergí por primera vez en los procesos educativos cotidianos de una escuela primaria no imaginaba que fuera el inicio de una larga aventura. En el camino he integrado cierta manera de mirar lo que sucede en los pequeños – pero enormes – mundos que se encuentran en, y alrededor de los espacios educativos. La búsqueda de maneras de articular fenómenos de distintas escalas espaciotemporales y de establecer nexos entre procesos sociales y prácticas culturales me condujo a la antropología histórica (Rockwell, 2011:13).

Rockwell, como historiadora premia lo temporal, como elemento que lleva a la comprensión, de la cotidianidad estudiada, bajo una postura histórica - antropológica, que reconoce los procesos sociales imbricados en las prácticas culturales, como elementos subyacentes de la escuela.

Una vez ubicados allí, en la cotidianidad escolar de la escuela rural Colombiana, en particular en la de Hatoviejo y Chinia en Fómeque Cundinamarca, se plantea una tarea necesaria, una exploración, un acercamiento a lo no documentado a las interacciones que aunque no parezcan cruciales para el rastreo planteado, lo son y se constituyen en puertas y ventanas, hacia esa indagación del Conocimiento Ecológico Local de los niños en medio del conocimiento escolar, estando allí en medio del todo y de la nada, en medio de las clases, de los descansos, se da la tarea de recolección de información pero a la vez el análisis, el registro, en medio del trabajo del campo como experiencia de base de la etnografía escolar.

La etnografía escolar se centra en la recuperación de las particularidades dadas al interior de la escuela, relacionándolas escalarmente con lo familiar, veredal y regional visto desde lo histórico - antropológico, (Rockwell, 2011:34) *“la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual general, es la contribución de la etnografía a los procesos de transformación educativa*. La aplicación de la etnografía, en el campo educativo, llegó aportando hacia el dominio del reconocimiento y develamiento de las prácticas de la cotidianidad escolar, desde la historia, lo temporal y lo antropológico referido a las prácticas culturales entonces la tarea consiste en develar eso que encontramos en el aula para relacionarlos con el exterior del espacio intramural para reconocer el contexto circundante.

En medio de la cultura como matriz, Serra reconoce también como sujetos de estudio, la familia, los iguales, la comunidad veredal, (Serra, 2004:166): *—algunos etnógrafos han prestado mucha atención a la influencia que ejercen elementos exteriores y, en principio, ajenos a la escuela: la familia, los grupos de iguales, las condiciones socioeconómicas de la comunidad*¶. En este ejercicio investigativo se reconoce y se toma como punto de referencia la familia campesina, como una ánfora donde se siembra y emerge la semilla de los Conocimientos Ecológicos Locales o donde se transforman y se marchitan.

En este punto Rockwell, retomado lo cultural como sustento, coloca el conocimiento en medio de las relaciones sociales, en la interacción y en la riqueza del acto social, lo referido a la producción de conocimiento local, pero también la dimensión política y el destino social de esos conocimientos locales, cobran relevancia para este rastreo (Rockwell, 2011:39) *“recordar que el conocimiento no existe realmente en los textos y las bibliotecas; ni siquiera se acumula en las mentes individuales. Solo adquiere existencia efectiva en las relaciones entre las personas y sus entornos sociales y naturales*¶. Por lo tanto el conocimiento y la práctica en el ámbito cotidiano van ligados *—solo se materializa como conocimiento local, incorporado de manera orgánica a prácticas y procesos culturales de mayor alcance*¶ (Rockwell, 2011:39).

Si los niños asistentes a la escuela rural de Hatoviejo y Chinia, son campesinos, su entorno cultural es rural y la misma escuela es referenciada como “rural”, nos demarca el contexto y el grupo social de referencia para el abordaje del rastreo planteado por (Pérez et al, 2011:219) *“la etnografía escolar, educativa se ocupa de contextos, actividades, creencias de los grupos en el ámbito educativo. Tiene como objeto propio la aportación de valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias (Bouché,1997:252)”*.

Pérez reconoce dos enfoques sobre el trabajo etnográfico escolar, por un lado la escuela como transmisora de una cultura establecida y la escuela como un escenario donde emerge el conflicto cultural en el aula, (Pérez et all, 2011:220) *“existen dos amplias categorías que abarcan gran parte del trabajo etnográfico realizado hasta la fecha: la exploración de la escuela como un instrumento de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en el aula”*.

Si los niños poseen un conocimiento particular, diferente al escolar, donde emerge, por simpleza mecánica, se podría establecer fuera de la escuela, entonces allí la indagación también encontraría eco y respuesta, (Pérez et all, 2011:221) *“la atención se dirige fuera del aula, donde constantemente se enseña y aprende un conjunto enorme de destrezas. Estas investigaciones sugieren que hay que esforzarse por transferir las destrezas aprendidas y usadas de un entorno a otro”*. Dentro de este conjunto de habilidades enunciadas por Serra, se puede ubicar el Conocimiento Ecológico Local, que se da en el ámbito familiar y comunitario, ya la negociación con el conocimiento escolar es un fenómeno de la cotidianidad escolar que es fuente de indagación para la presente propuesta.

Pérez plantea una gran tensión, cuando sugiere que la escuela, como una organización, tiene una cultura de referencia. La cultura de referencia, proporciona las normas para decidir qué es la realidad, para decidir qué puede ser y para decidir qué hacer, o los procedimientos operativos para tratar con las personas y las cosas. Factores económicos y políticos tienden a asegurar que los profesores estén a tono con la cultura de referencia. Las dificultades surgen cuando la cultura de referencia es diferente a la cultura de los alumnos, primera tendencia donde la escuela es transmisora de una cultura establecida invisibilizando de entrada otros relatos culturales.

Para finalizar Rockwell aporta con su vasta experiencia investigativa, la tensión ante los conocimientos del maestro y los conocimientos que traen los niños al aula, existe allí un amojonamiento evidente entre el medio exterior y el áulico:

la interacción de maestros y alumnos tiende a marcar límites entre el conocimiento que se maneja en la escuela y el conocimiento cotidiano que poseen los alumnos. Esto significa que el medio no entre en el salón de clase; los maestros tienen clara la consigna de —adaptarse al medio, deriva en parte de la tradición de la escuela rural y reforzada por el tipo de actividades incluidas en los libros de ciencias sociales y naturales (Rockwell et all, 1997:35).

Según las observaciones de esta etnógrafa y su grupo de investigadoras, denotan como el docente al manejar las informaciones que los niños plantean, no los evidencia, más bien los reinterpreta, claro desde su conocimiento que es el conocimiento escolar y del cual es su emisor:

rara vez se considera un mundo rico en situaciones que ameriten observación y análisis. El docente pide ejemplos o ilustraciones de los alumnos, en torno a algún principio o concepto más general. Selecciona, reinterpreta e integra lo que proponen los alumnos en función del tema específico que debe impartir (Rockwell et all, 1997:35).

Para el rastreo del Conocimiento Ecológico Local a través de la etnografía como enfoque, Rockwell et all, encontraron en sus trabajos en la escuela primaria mexicana, dificultades en los docentes para integrar los aportes de los niños al aula, desde sus conocimientos propios, luces que se dan antes de abordar la cotidianidad escolar, para abrirse a la comprensión de la realidad:

las referencias al medio existen sobre todo en forma de listas de flora y fauna, de productos de la comunidad o de juegos que se practican. Pero el docente provee el

razonamiento en relación con el medio: —¿Ven cómo todos dependemos unos de otros para vivir?». De esta manera, las referencias al medio sirven para hacer más familiar el esquema ordenador que transmite la escuela. Parece ser bastante difícil integrar a la enseñanza escolar los esquemas mediante los cuales los niños ordenan su propio conocimiento del mundo, o permitir que ellos elaboren sus ideas a partir de observaciones nuevas y las asocien con los contenidos escolares». (Rockwell et al, 1997:35)

El Conocimiento Ecológico Local como cúmulo de vivencias y significados, producto o referidos al mundo natural a la relación del hombre con la naturaleza, producto de esas experiencias, de grupos particulares imbuidos en estos contextos naturales y el entramado de las relaciones socio-biológicas con estos mismos contextos, la etnografía escolar cobra sentido en este rastreo, cuando Rockwell, como producto de sus trabajos de etnografía escolar, nos lleva a detenernos en la clase de Ciencias Naturales:

en algunas clases de ciencias naturales, sobre todo, los niños expresan una comprensión de ciertos fenómenos a partir de su propia experiencia que rebasa los contenidos presentados de manera sintética en el proceso de enseñanza. Esta tendencia escolar seguramente comunica a los alumnos una diferenciación clara entre lo que conocen de su mundo y lo que en la escuela se presenta como conocimiento válido así, ellos aprenden a confirmar o a dudar del conocimiento propio, al confrontarlo con la versión autorizada que la escuela proporciona más que con la experiencia individual y social. Este proceso vertical de transmisión permea toda la estructura jerárquica de la educación. Al invalidarse su experiencia propia, los

alumnos pueden perder confianza en su capacidad de análisis y construcción de conocimientos (Rockwell et al, 1997:35)

En este espacio académico seguramente se da con mayor claridad estas tensiones y donde los niños pueden gracias a su acervo cultural rebasar el conocimiento escolar, aunque estos conocimientos propios se vean validados, subyugados o valorados siempre desde una sola arista el del conocimiento escolar, como discurso oficial de la escuela. Cuando la investigadora anota en ciertas clases se refiere a aquellas en las que se abordan temáticas muy cercanas a los espacios naturales. También se vive allí en esas clases una validación y un auto rechazo dado que al no haber negociación entre los conocimientos, se legitima un conocimiento sobre otro.

8.1. Sobre Cómo Abordar El Rastreo Del Conocimiento Ecológico Local, A Propósito De La Clase De Ciencias Naturales.

Teniendo la clase de ciencias, como escenario el para trabajo descriptivo, partiendo de las relaciones que se dan, emergen y reestructuran allí, entendiendo la clase de Ciencias Naturales, como un punto de inflexión donde convergen varios aspectos, **(a)** *la carga autobiográfica*, está estrechamente relacionada, con el contexto familiar, girar en el plano de la descripción, en torno no solamente en el estudiante, sino en su dimensión familiar, su cotidianidad, será relevante documentar descriptivamente ese entorno, dispuestos con un catalejo, donde los lentes estén elaborados a manera de fractal y diseñados para leer las relaciones, Rockwell, anuncia el espacio que la etnografía, ha abierto en este sentido “*en la investigación educativa, la etnografía ha abierto un espacio para la reconstrucción cualitativa de procesos y relaciones educativas, con la intención de comprender cómo se construye socialmente la educación*”(Rockwell, 1991:172).

En estos contextos tanto familiares y escolares, se dan especificidades, referidas a las concepciones, las costumbres, a los propios saberes de cada lugar y escenario, producto de estas expresiones, se perfila, una descripción muy particular, específica, que una vez analizado y construido el corpus, a manera de argumento, (Rockwell, 1991:176) “*en cada localidad se dan formas particulares de combinar concepciones, saberes, costumbres y recursos para conformar la escuela*” se puede extrapolar de lo puntual, a lo general, pasado por el cedazo de la recopilación y el sustento teórico.

Entrar a la familia, describir lo que allí ocurre, desde un acercamiento, que toma la observación participante, la entrevista abierta, instrumentos eclécticos, siempre respetando la individualidad, la intimidad de este espacio, constituye un reto, en el investigador, pero sin acercarse al ámbito familiar, es complejo, los padres de familia no aceptan que un extraño, irrumpa su mundo privado, como abordarlo, requiere de una experticia que se construye con la práctica y el entrenamiento conceptual, en este estadio aún nos encontramos en lo autobiográfico, que nos lleva a la casa del niño y también a su aula de clase.

La etnografía se ha abierto un espacio en medio del complejo medio de lo escolar, entre el currículo formal, el currículo oculto y el currículo real, traspasado por el juego de roles de los micro poderes entre directivos docentes y docentes, así como el estado del clima laboral y las mismas relaciones que se dan con los padres de familia, adicionando las particularidades de cada estudiante, “*en las instituciones de investigación educativa la etnografía tuvo que construirse un espacio, y sobre todo, legitimarse frente a las tradiciones establecidas*”(Rockwell,1991:173).

Otro elemento para trabajar la descripción, en la clase de Ciencias Naturales, será **(b)** *la interacción*, entendida como la acción recíproca entre dos o más objetos, sustancias, personas o agentes, dinámicas que se dan tanto en el contexto familiar y en el contexto escolar, estas

interacciones nos llevan a acercarnos a las prácticas, en ambos ámbitos, donde emergen y se explicitan la aplicación de los conocimientos que trae el niño, decantar lo descriptivo en los escenarios de las prácticas, en su casa, igualmente, en su escuela, en sus diferentes dimensiones, además del aula, el patio de descanso o el restaurante escolar, será un ejercicio coherente.

Abordar la técnica del dibujo libre, nos acerca al mundo perceptivo del niño, a reflexionar, sobre cómo se asume, al otro y cómo ve a su docente, retomando así, las prácticas por medio de la interacción y (c) *las relaciones* que se tejen en una urdimbre, soportada en las prácticas y las percepciones. Explorar desde lo autobiográfico, para llegar a los contextos, desde las interacciones para vislumbrar las prácticas que se dan en estos y con el dibujo libre acercarnos a las percepciones, para buscar las relaciones entre conocimientos. En un diagrama que se desarrolla a continuación y plantea el reto de la aplicación del enfoque etnográfico como perspectiva investigativa, se presentan los tres aspectos anteriormente explicitados.

Tabla 4 Elementos de Indagación Para Abordar El Rastreo Del Conocimiento Ecológico Local.

ELEMENTOS DE INDAGACIÓN	TO DE INDAGACIÓN. OBJE
(a) Contexto individual y familiar.	♣ Contexto Familiar: Carga autobiográfica. ♣ Contexto Escolar:
(b) Interacciones.	□ Prácticas Familiares. Estudiantes, Padres, Maestros □ Prácticas Escolares: Desarrollo de la Clase.
(c) Relaciones.	♣ Conocimiento Ecológico Local / Conocimiento Escolar.

Unido a los problemas de calidad, se fue vislumbrando la pertinencia educativa y su resonancia en contextos diferenciados como el ámbito rural, objeto de estudio de la presente

indagación (Rockwell, 1991:174) *“los problemas de calidad de la enseñanza se unían a la creciente evidencia de la aparente irrelevancia de los contenidos curriculares de la escuela básica para las poblaciones mayoritarias, rurales y urbanas”*. Partiendo de la pertinencia se llega al reconocimiento cultural de ciertos grupos, que poseen visiones de mundo y planes de vida particulares, donde la educación toma matices, basada en esos contenidos culturales como lo es la educación rural, (Rockwell, 1991:176) *“en otros se estudia el conocimiento cultural y los saberes cotidianos de los niños en contraste con el conocimiento escolar”*, frente a este objeto de estudio se plantea la etnografía escolar como herramienta con el fin de hacer evidente el Conocimiento Ecológico Local y valorar su contenido.

Escuchar la voz de los niños campesino, la de sus padres, la de la maestra, es comprender la historia de la institución, del propio niño, de sus anhelos y frustraciones, así como los de sus maestros, desde su cotidianidad, desde su mundo más inmediato.

Finalmente acogiendo lo cotidiano, como un andamiaje para abordar los micro mundos, el mundo privado desde la carga autobiográfica, las interacciones que nos conduzcan a las prácticas que se dan en los contextos enunciados, con el dibujo libre como dispositivo hacia las percepciones y con el rastreo del Conocimiento Ecológico Local en los niños de grado cuarto y quinto de primaria frente al conocimiento escolar, se plantea como estrategia para iniciar el rastreo estudiar las posibles relaciones entre las dos clases de conocimientos, a propósito de la clase de Ciencias Naturales.

8.2. Sobre Los Instrumentos De Recolección De Información.

Metodología

- Tipo de investigación cualitativa.

- Técnica de recolección de información:

Instrumento de recolección de información: *Entrevista Semiestructuradas Para Docentes (Ver Anexos Uno y Dos).*

Objetivo del instrumento: Explorar la visión que sobre el Conocimiento Ecológico Local de los niños campesinos y los maestros rurales durante su práctica educativa, recurriendo al análisis de entrevistas semiestructuradas y acompañamiento en el espacio escolar, en el ejercicio de su práctica pedagógica.

Población: Dos maestras rurales que desempeñan su labor en las escuelas de Chinia y Hatoviejo, sedes rurales que hacen parte del Colegio Institución Educativa Departamental Monseñor Agustín Gutiérrez (IDEMAG) del Municipio de Fómeque.

Muestra: Criterios de selección de la muestra:

- ✓ Rosalba Ríos Rodríguez docente Escuela Rural Hatoviejo.
- ✓ Fabiola Torres Alférez docente Escuela Rural de Chinia.

Se toman estas dos instituciones en particular atendiendo al enfoque de cuenca hidrográfica, estas dos veredas pertenecen al cauce natural de la Quebrada Caquinal, cuna de conocimientos ancestrales reconocidos en el municipio, de sabedores, cultores y copleros que aún hoy resaltan la importancia de la cultura campesina, así mismo las maestras han incentivado estas prácticas.

1. Instrumento A Aplicar:

Tabla 5 Guía De Entrevista Semiestructurada Para Docentes

Guía De Entrevista Semiestructurada Para Docentes.	
Datos Generales De Identificación	
1.Nombre	
2.Edad	

3. Años De Servicio			
4. Experiencia En Institución Rural.			
5. Lugar De Residencia			
6. Lugar De Nacimiento			
7. Formación Académica	Normalista:	Licenciatura:	Postgrado:
8. Tipo De Estatuto			
9. En Que Tipo De Escuela Realizo Su Primaria.			
10. Donde Ha Realizado Su Práctica Pedagógica.			
Exploración Sobre Apreciaciones A La Ruralidad.			
¿Qué opina, acerca del dicho coloquial, “El campo empobrece, ennegrece y embrutece”?			
¿Qué caracteriza a la población campesina de las veredas de Hatoviejo y Chinia (cultural/social/políticamente)?			
¿Para usted como se ha transformado la ruralidad geográfica y culturalmente en las últimas décadas, según su experiencia en estas veredas?			
Exploración A Cerca Del Conocimiento De Los Niños Campesinos.			
¿Describa los niños con los que ha trabajado, desde lo académico y lo emocional, o desde otros aspectos, según su experiencia?			
¿Ha encontrado o encuentra alguna particularidad en sus estudiantes de origen campesino?			
¿Qué conocimientos relacionados con el entorno, traen los niños y niñas a la escuela y como lo socializan?			
Exploración Sobre La Clase De Ciencias			
¿Al planear su clase de Ciencias Naturales para el grado quinto que elementos son fundamentales?			
¿De los elementos mencionados en la estructuración de la clase que orden les da en su clase?			
¿Cuáles son los saberes que se privilegian en la clase de ciencias para el grado cuarto y quinto, según su experiencia?			
¿Cuál es el origen de los saberes que circulan en la clase de Ciencias Naturales?			

2. **Instrumento de recolección de información:** Graficación de sentidos referidos al acervo de conocimientos infantiles sobre su medio y descripción de narrativas sobre la historieta “*Un Día En Mi Vida*”.

Objetivo del instrumento: Registrar los conocimientos de los niños campesinos que cursan los grados cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo, pertenecientes a estas comunidades rurales del municipio de Fόμεque en la cuenca hidrográfrica de Caquinal.

Población: La población objetivo son los escolares de las escuelas de Chinia y Hatoviejo del Colegio IDEMAG de Fόμεque Cundinamarca. Las dos escuelas rurales funcionan con modalidad multigrado monodocente, con seis cursos en simultáneo. En Chinia asisten 14 estudiantes y en Hatoviejo 12, para un total de 26 niños y niñas.

Muestra: Criterios de selección de la muestra:

Siete niños y niñas de los grados cuarto y quinto de las escuelas rurales de Hato Viejo y Chinia (**Ver Anexo Cuatro**), se opta por el grado quinto y cuarto de básica primaria, como los últimos grados, donde confluye un corte de formación inicial, a la vez los niños entre 9 y 11 años, ya son parte activa de la economía familiar.

Instrumento A Aplicar:

Tabla 6 Graficación De Sentidos Referidos Al Acervo De Conocimientos Infantiles Sobre Su Medio

Nombre Estudiante	Edad
Mi Familia	
Mi Finca	
Mi Vereda	

Los Oficios De Mi Casa

Tabla 7 Descripción de narrativas sobre la historieta —Un Día En Mi Vida.

Nombre Estudiante	Edad
<i>Un Día En Mi Vida</i>	
En La Mañana:	
En La Tarde:	
En La Noche:	

3. Instrumento de recolección de información: Formato de observación de clase.

Objetivo del instrumento: Registrar los conocimientos de los niños que cursan los grados cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo, a través de las interacciones que se puedan dar en la Clase de Ciencias Naturales.

Población: Escuelas de Chinia y Hatoviejo del Colegio IDEMAG de Fómeque Cundinamarca.

Muestra: Clase de Ciencias Naturales de las escuelas rurales de las veredas de Hato Viejo y Chinia, grados cuarto y quinto (**Ver Anexo Cuatro**).

Instrumento A Aplicar:

Observación y acompañamiento en aula, registró en diario de campo del desarrollo de la Clase de Ciencias Naturales.

9. TEJIENDO A TRES HILOS PARA SER EVIDENTE LO INVISIBLE: ESTERAS Y BORDADOS CAMPESINOS ENTRE LA FINCA Y LA ESCUELA.

Tejiendo a tres hilos, es un apartado a manera de análisis en el presente ejercicio investigativo, ellos representan el Conocimiento Ecológico Local, La Memoria y la Pedagogía Decolonial. En la finca campesina de primera mitad del siglo XX, se seguían tejiendo las esteras prehispánicas, con fibras naturales como la junca, y en la escuela los bordados para la decoración de la casa campesina, esta metáfora se acota porque al final tanto esteras y bordados conformaban la estética en el ambiente familiar, existían puentes pues, las puntadas de las esteras fueron retomadas e enriquecidas para los bordados en la escuela.

Se presentan seis apartados en este análisis, *“Entre Oficios y Rutinas: rastreando la cotidianidad de los niños campesinos”*, presenta la rutina como una agenda diaria diferenciada dentro de la cual se analizan los oficios como piezas claves para la circulación del **“Conocimiento Ecológico Local en la Familia Campesina”**. En el apartado **“Los Niños y sus Árboles Frutales: En Busca del Conocimiento Ecológico Local”**, se evidencia la adquisición de un CEL, específico para los niños de las veredas estudiadas y en **“Desde la Familia, La Vereda y la Región: Transmisiones y Pérdidas del CEL”**, se presenta unas veredas en constante transformación sociocultural, para explicitar las pérdidas o continuidades de estos conocimientos, luego en **“Las Maestras De Chinia y Hatoviejo: Entre Búsquedas y Resistencias”**, giramos la mirada a las maestras, ellas se autoreconcen entre sus escuelas y sus fincas, entre su pasado y presente, pero siempre desde una mirada generosa de su campo querido como denominan su ruralidad, para finalizar **“El Conocimiento Ecológico Local A Propósito De La Clase De Ciencias Naturales”**, nos lleva a una parada relevante en esta aventura investigativa, pues es aterrizar en la Clase de Ciencias Naturales, ese rico espacio escolar lleno de

posibilidades y retos, tanto pedagógicos como epistémicos, se teje fino y nos encontramos con los tres hilos mencionados, advirtiendo un CEL vivo, una memoria como herramienta de contextualización y unas pedagogía otras que hacen posible trazar puentes y tejer bordados entre la finca y la escuela, en medio de un lienzo que hace visible lo invisible.

9.1 Entre Oficios y Rutinas: rastreando la cotidianidad de los niños campesinos.

Al aplicar el instrumento “*Un Día En Mi Vida*” (Ver Anexo Cuatro), en la escuela de Hatoviejo, los niños preguntaron *¿un día sin clase o con clase?*, así se procedió a diferenciar los dos momentos, los niños dan cuenta de sus rutinas diarias, donde lo escolar determina el tipo de actividades a desarrollar.

En la escuela de Hatoviejo las rutinas de las tres niñas, de los grados cuarto y quinto, se ven determinadas por los oficios de sus padres. Los días con clase giran en torno a la escuela, el cumplimiento de tareas y los días sin clase para las dos niñas, que sus padres trabajan como “*galponeros*”⁴², giran en torno al galpón. Este fenómeno de la avicultura, se da en la zona, pues en las veredas avícolas tradicionales, los patógenos han afectado las aves, por esto han buscado tierras limpias para este fin, esta inició en enero del año dos mil quince, allí trabajan de dos a cuatro familias, provenientes de diferentes partes del país, las niñas participan, en las labores avícolas, como en las domésticas.

Los padres desde tempranas alimentan, cuidan las aves y recogen huevos; en este contexto, la televisión y la música tienen relevancia dado que las casas de habitación se construyen en las puertas de los galpones, para su control, lo que conforma un escenario, donde la vida familiar se

⁴² *Galponero*=adjetivo dado en la zona a los trabajadores de las industria avícola, en la vereda de Hatoviejo, es la primera granja avícola de explotación a gran escala.

diluye en el ámbito laboral, entre extensos horarios. En general son campesinos procedentes de las Costas o de los Santanderes, que al ser empleados y no propietarios presentan una alta rotación y movilidad, aportando una reciente comunidad flotante al tejido social de la vereda de Hatoviejo.

En el caso de la niña nativa, su padre posee terreno propio y vive en su espacio familiar, donde las dinámicas típicas del cuidado de animales y cultivos, así como los oficios de la casa constituyen una rutina. El desarrollo de actividades domésticas al igual que el de sus compañeras, es marcado pues existe una condición de género, que determina roles específicos para ellas, en las tres narrativas referidas al instrumento, se reflejan que tanto los días con clase como los días sin clase, las tres niñas colaboran con oficios como “*ayudar a arreglar la casa*”, “*barrer*” son tareas constantes.

Se evidencia un mayor número y diversidad de actividades, para la niña local como “*le doy de comer a las gallinas*”, “*le doy desayuno a Coni (perro)*”, “*ayudo a echarle pasto a Lulú (vaca)*”, o “*juego con mi gato don Amor*”, el compartir con los animales, va más allá de alimentarlos, pues son su compañía y diversión. Las dos niñas que viven en la granja avícola, del patrón Don Manuel, su interacción se da ligada a la recolección de huevos, actividad propicia para ellas, dada su baja estatura, pues algunas gallinas ponen entre la cascarilla que sirve de suelo.

Para el caso de la escuela de Chinia las rutinas infantiles también reflejan la influencia de los ritmos de la escuela, en este caso, al ser todas las familias propietarias de sus fincas y originarias, las relaciones familiares aún constituye un espacio en el que se da la trasmisión de los Conocimientos Ecológico Locales; con mayor fuerza, en los días no escolares, se da una importante interacción donde circulan estos conocimientos.

Sandy Lucía, discurre su rutina diaria en torno al ritmo escolar, con una acepción, *desayuno en la escuela*, en esta institución, se evidencia un fuerte trabajo en seguridad alimentaria, autonomía y relacionamiento con la comunidad. Presenció estas dinámicas, la clase se inicia y a la hora suena una campana, para el espacio del “*desayuno*”, se sirve chocolate, huevos de campo, con crujientes roscas de sagú.

Algunos niños habían tomado aromática o jugo, pero la mayoría toma su desayuno en la escuela, que difiere a un “*desayuno escolar*”, éste se fundamenta en el ejercicio colectivo promovido por la profesora y los padres de familia, donde se recolecta una cuota semanal, se adquieren insumos locales y se aprovecha la harina de sagú; raíz prehispánica que aún constituye una línea cultural en el territorio, como producto del cultivo comunitario de sagú en el jardín de la escuela.

Es importante aclarar que este desayuno es diferente al refrigerio escolar que se toma en el descanso, el cual es regulado y financiado por el estado, aun así esta comunidad del aporte mencionado refuerza dicho refrigerio y se evidencia en las porciones de proteínas que sirven en esta institución.

La articulación comunitaria con respecto a la escuela con todas las dinámicas de interacción social que se puedan dar, permite abordar unas relaciones otras, como el caso del “*desayuno escolar*” o como lo denominan los niños, el desayuno en la escuela. En los días sin clase la alimentación va marcando unas rutinas muy definidas, no solamente de la niña sino de los animales, en la mañana colabora con “*echarle maíz a las gallinas*” y a veces acompaña a su abuela a ver la vaca Bonita, al expresar “*ver la vaca*”, se refiere a darle agua y llevarle pasto.

Para Zoraida la rutina escolar es explícita, *“la profesora me pone trabajo”, “hago la tarea”* y *“presento el trabajo”*. Un día sin clase, gira en torno a la alimentación propia y la de sus animales, *“le echo de comer a las gallinas, a los marranos”*, *“saco las ovejas y las guardo en la tarde”*, es una cadencia diaria que se combina con otras actividades, como *“a veces le ayudo a amasar a mi mamá”*, actividad con un componente cultural importante, en el que se comparte conocimientos especializados sobre recetas tradicionales, uso de recursos como leña de buena calor, dado que los diferentes amasijos se hornean a diferentes temperaturas, la niña también participa en el cuidado del ganado ovino, que crían sus padres.

Para Leidy, en su historieta un *“Un Día En Mi Vida”*, las rutinas escolares, se dan en torno, a la asistencia a las clases, siendo muy relevante la actividad, *“desayuno en la escuela”*, evento que se exploró anteriormente; así como *“me cambio”, “desempacó la maleta”, “hago las tareas”*, también realiza labores pecuarias. En un día en su vida sin clase, participa en las actividades de alimentación animal como *“le echo desayuno a los marranos”, “le echamos pasto a la vaca”* también participa protagónicamente en las actividades de ordeño y elaboración de productos lácteos, *“ordeño la vaca”* y *“ayudo a sacar la cuajada”*, en la tarde la niña colabora en el invernadero con su padre *“ayudo en el invernadero a quitar hojas secas”*, este escenario se da en una familia muy activa, en la cual la niña desempeña varios roles en un claro ejemplo de economía familiar, la niña expresa su gusto por colaborar en casa y comparte sus pensamientos sobre el futuro, para ir a la secundaria, pero regresar al campo, *“yo quiero ir al pueblo a estudiar, pero siempre quiero vivir en el campo, yo siempre quiero el campo y sueño con hacer cultivos y seguir como mi papá trabajando en la finca”*.

Para Daniel, un día en su vida con clase, se torna en alistarse para la escuela, “*desayuno en la escuela*”, “*llego a la casa*”, “*desempaco la maleta*”, las tareas escolares se combinan con las labores de la finca y en los días sin clase, acompaña a su padre a ver la vaca de la vecina o colabora con el desayuno de los cerdos, es importante anotar, que es el único niño que en un día sin clase, lee un libro por placer “*leo un libro*” y también hace tareas o repasa.

Para Laura, sus rutinas escolares se mezclan, con las labores agrícolas, por ejemplo después de tomar su almuerzo, ayuda con los oficios de la casa, “*ayudo a lavar la ropa en la lavadora*”, después en el cultivo “*ayudo en el invernadero*” y luego hace sus tareas. En un día sin clase participa activamente dentro de otro ejemplo dinámico de economía familiar campesina, “*le ayudo a mi mamá a echarle de comer a las gallinas*”, “*le ayudo a mi mamá a sacar el queso*”, “*a veces soy niñera, de mi hermanita*”, en la tarde ayuda a su padre a limpiar o cosechar tomate.

Siguiendo a Xiaojie Tian, de la Universidad de Kioto, quien investigó sobre las tareas cotidianas “*daily routine*” o rutina diaria, como estrategia de estudio en las niñas Massai en Kenya, tanto el aporte metodológico, como la información obtenida, en particular sobre la recolección de leña, permitió evidenciar, en el presente trabajo un potencial de actividades que se expresan en rutinas específicas, para extraer de estas, los oficios que cada niño realiza dependiendo de su contexto familiar.

Con el fin de acercarse por medio de la etnografía a su cotidianidad y comprender como usan o se relacionan con los recursos naturales y los conocimientos asociados a estos usos, retomando la propuesta de (Xiaojie, 2017) sobre el estudio de rutinas diarias, se plantea para este ejercicio investigativo, luego de estudiar las rutinas, explicitar los oficios, entendidos estos como tareas

que requieren de una destreza manual o un esfuerzo físico, que contiene capacidades, habilidades y conocimientos que los hacen posible y en los que los niños son protagonistas.

El trabajo centrado en el estudio de tareas cotidianas, mediante el “*daily routine*”, en las niñas Massai en Kenia, aportó un avance en las labores y conocimientos sobre la recolección de leña (Xiaojie,2017:2) y para los niños de las escuelas de Hatoviejo y Chinia en Colombia, aportó una metodología para la lectura de estas rutinas, que se constituyen en un importante material de estudio, para posteriormente extraer ciertos hitos, denominados oficios, en el argot rural campesino, donde se puede evidenciar, la circulación de un conglomerado de conocimientos culturalmente caracterizados, referidos a las poblaciones campesinas de los andes centrales colombianos y mediante “*los oficios*”, se puede escudriñar, como esos niños campesinos poseen unos conocimientos particulares, que les permiten desarrollar plenamente las diferentes tareas.

Para Leidy, los oficios son variados, el cuidado de animales, como la vaca, lo que implica un manejo de los abrevaderos, dar sal y ordeñar, requiere de una habilidad manual para extraer la leche y manejar el ternero al momento de mamar, así como la cantidad de leche que debe dejarse para la alimentación de la cría; o al quitarle las hojas al tomate, debe tenerse la suficiente claridad, sobre el color del follaje que no le hace bien a la planta; también los oficios para producción artesanal de lácteos, como la cuajada, que demanda un manejo particular de la temperatura de la leche.

Al estar su casa ubicada en la rivera de la quebrada Caquinal, la niña ha evidenciado como al abrir la puerta de la cocina ya no cierra, pues “*imagínese que la quebrada se trancó, porque se vino a botes una loma, el agua está como aposada...mi papá dice que ojalá deje de llover, porque si la tierra tapa la quebrada se arma un trancón de tierra*”, denotando la claridad que

posee al interrelacionar, el efecto del derrumbe o loma que se va a botes, con el represamiento del agua y la posible ocurrencia de una avalancha o trancón de tierra.

Para Daniel, el oficio de amarrar en las tardes el ternero, demanda fuerza y destreza, para enterrar la estaca y elaborar el nudo, denominado nudo secreto, para que el ternero no se suelte, además del componente social, pues con el ternero se establece una relación directa *“el ternero que yo amarro se llama Canelo”*. También colabora con la limpieza de la cochera, para el bienestar de los cerdos, que se engordan con concentrado para la venta. Un oficio que realiza este niño es muy interesante, la recolección de leña, específicamente, el manejo sobre el grado de humedad que sirve, para prender el horno, *“porque si se moja, cuando se prende el horno, solo sale humo y el horno se ahoga”*, a la vez, la clase de madera que se va a recoger como buena leña, por su capacidad como combustible eficiente, *“la mejor leña es como de Guayaba, Arrayan y también de Pino, porque esos palos son buenos para dar calor”*.

Para Sandy Lucía, los oficios realizados para la alimentación animal, son relevantes, esto implica un conocimiento de los horarios, así como la clase de alimentos, ya sean desechos de la cosecha o restos de productos que comercia su padre *“yo le ayudo a echarle maíz a las gallinas, como a las ocho y por allá a la una, pedazos de yuca y eso les gusta”*, al ser gallinas criollas, la relación que la niña establece con ellas es muy cercana, pues por el número y su cercanía las reconoce por su nombre *“las gallinas se llaman Sofía, Matilde, Rocío, Carolina.....”*, también acompaña a su abuela a ver a la vaca de la familia denominada Bonita, los oficios del amasijo, son propios de la zona y en particular de la vereda, la niña describe con precisión el proceso y conoce el manejo de las dos harinas ancestrales maíz y sagú *“los domingos amansamos, pan de*

sagú, de trigo o de yuca, yo ayudo a echarle la harina, los huevos....y se sacan cuando ya estén rosados y cocinados”, la experimentación vivencial, aporta a la niña un amplio bagaje en este tema de seguridad alimentaria.

Para Laura, los oficios son diversos, ayuda a su padre en el invernadero, en el manejo del sistema de riego, a limpiar la hierba de los surcos y a sembrar unas diminutas semillas que se adaptan fácilmente, al tamaño de su mano. En este caso se da un escenario muy propicio para el diálogo intergeneracional, una vez por semana comparte con sus abuelos maternos, además que se transporta en cicla con la alegre compañía de su padre, amasan variedad de panes, aunque su preferido, es el de maíz, su abuelo también constituye un referente, pues él sabe muchas cosas *“mi abuelo Augusto sabe muchas cosas y a veces me ayuda con coplas para la escuela o también para niños del colegio que le preguntan, es que él también sabe cantar y tocar guitarra”*, su abuela es depositaria y trasmisora de recetas, porciones y secretos de panadería, que constituyen el escenario del amasijo en una oportunidad relevante para la transmisión de las prácticas y conocimientos del contexto campesino, oficios como amasar, sacar la cuajada, sembrar semillas de tomate, cambiar el rociador, limpiar hierba, o compartir con los abuelos, constituyen el menú de oficios para esta niña, donde recetas, cuentos y prácticas culturales se entremezclan.

Para Zoraida, los oficios se dan en un día sin clase, para ella el no madrugar es un disfrute y colabora en el cuidado y alimentación de los animales *“le echo de comer a la gallina”*, *—le echo de comer a los marranos*” o *“saco las ovejas”* y en la tarde *“guardo las ovejas”*. Zoraida ayuda en ocasiones a su mamá, en el amasijo, pero su tiempo esta marcadamente dedicado a su estudio, en este caso la televisión cobra relevancia, pues es una actividad que se da tanto en días con clase, como en días sin clase, en estos días mira televisión en la mañana y en la tarde.

Para Doris de la escuela de Hatoviejo, como niña nativa, sus oficios se dan en diferentes frentes, cuidado de animales, cuida de la vaca Lúlu en estado de embarazo, teniendo claro que el agua y su calidad es fundamental para la salud de Lúlu, o el cuidado de las gallinas como “Doña Rabias” de la cual conoce su etología ampliamente, así como la vida, de Cony su perro. Para Doris, Lúlu, Doña Rabias y Cony, constituyen una compañía y parte de un núcleo más cercano, así como el manejo de diferentes clases de forrajes; también maneja la elaboración de pan de trigo y maíz al detalle, preparación de levadura, ayuda a su papá, en el siembro de alverjas y conoce con experticia los cuidados de este cultivo.

Para Andri, el oficio de recoger huevos es una tarea diaria, recoge aproximadamente cuarenta y cinco huevos, así mismo arregla su casa y cuando van al pueblo con sus padres y se regresan caminando ayuda a traer a la espalda el arroz. Recuerda con alegría las faenas en las que participó, cuando vivía en Antioquía, Nechi, en la tierra de su tío, sembraban maíz, arroz y cosechaban plátanos artones. Los oficios que describe, están asociados a los procesos de siembra, del maíz y del arroz. La niña maneja con claridad el medio ribereño en el cual vivía, cuando olía a hediendo, debía alejarse del agua, pues un caimán estaba cerca, así mismo el tiempo de cosechar, era importante ya que la mayoría de la producción era para autoconsumo.

Para Lorena, también el oficio de recoger huevos en el suelo del galpón, es una constante, responde por el aseo y el almuerzo en la casa, cuando la mamá se enferma, o cuando está cuidando pollitas, recibe como recompensa una galleta, o el celular para jugar o escuchar música; cuando vivía con su abuela, en Santander, cultivaban yuca y batatas, que eran deliciosas, pero ahora “*hay que recoger huevos porque o sino el patrón se pone bravo*”, y su padrastro la

presiona para que le rinda, Lorena conoce el uso de plantas medicinales como la guaba y el limón y recuerda con agrado el sabor dulce de las batatas que cultivaba con su abuela en Santander.

Oficios como ver la vaca, ordeñar, quitarle hojas secas al tomate, amarrar el ternero, limpiar la cochera, recoger leña, echarle maíz a las gallinas, cambiar el sistema de riego, limpiar la hierba de los surcos, sembrar semillas de tomate, amasar diferentes clases de panes, sacar la cuajada, echarle de comer a los marranos, sacar y guardad las ovejas, sembrar alverja, recoger huevos, hacer el aseo de la casa, o el almuerzo, son la puerta de entrada para reconocer una serie de conocimientos implícitos, que hacen de estas “*ocupaciones habituales*” (RAE: 2001),u oficios, como son definidas por el Diccionario De La Real Academia De La Lengua Española, a ese trabajo habitual que realizan los individuos, en este caso los niños, especialmente referido a la destreza manual o a un esfuerzo físico y valorado y reconocido en el contexto campesino; el cual difiere de una rutina, como una costumbre o hábito adquirido de hacer las cosas por mera práctica y de manera automática. (RAE: 2001), la rutina: del francés routine, se asocia a una costumbre que se adquiere al repetir una misma tarea muchas veces.

Partiendo de las rutinas trabajas por (Xiaojie, 2017) “*se aborda la importancia de capturar este conocimiento dentro de las actividades diarias*” (Xiaojie, 2017:2), así mismo, (Gallois , Duda, Hewlett & Reyes-García,V,2015:2), en su trabajo en Camerún, en una comunidad originaria, con los niños Baka, determinaron, que cuando se adquieren, Conocimientos Ecológicos Locales, el uso de técnicas y prácticas con diferente nivel de complejidad, implícitos en esas actividades diarias, cobra un alto valor.

En ese escenario se encuentran los oficios, pues en estos hay técnicas particulares como la del ordeño o la elaboración del nudo secreto para amarrar el ternero, el conocimiento de la flora, para

escoger la leña más apta para la combustión, o la preparación de los amasijos, que incluye el manejo de cantidades, proporciones y temperaturas “*un aspecto importante a considerar cuando se habla de la adquisición de LEK y la realización de actividades diarias se relaciona con la variación, a lo largo de la vida, en el uso de técnicas y prácticas de diferente complejidad*”⁴³ (Gallois, Duda, Hewlett & Reyes-García. 2015:11).

Tanto en Kenya con las niñas Massai (Xiaojie, 2017), donde el análisis de las rutinas fue la línea a seguir, o en Camerún con los niños Baka, en los trabajos, sobre adquisición de conocimientos y actividades diarias, de (Gallois, Duda, Hewlett & Reyes-García. 2015), donde el estudio al detalle de las diferentes actividades desarrolladas en veinticuatro horas, fue el foco de la investigación, para el presente estudio la oportunidad de evidenciar en las rutinas “*los oficios*” y denotar estos, permitió evidenciar, las diferentes técnicas y los conocimientos que subyacen en estas tareas.

Extraer los oficios de las rutinas y diferenciarlos, así como clasificarlos, se plantea como propuesta de trabajo, para el estudio de estos dispositivos de interacción de los niños campesinos con su entorno natural, al acercarnos a explorar sus conocimientos propios.

Por lo anterior, los niños de los grados, cuarto y quinto de las dos escuelas estudiadas, se presentan como actores activos, como protagonistas y poseedores de un saber, desde la postura ruralocéntrica (Boix, 2003:1), al estudiar sus rutinas y en particular una diversidad de oficios, que implican, unos conocimientos propios, que les son inherentes, dándose una visibilización

⁴³ An important aspect to consider when discussing LEK acquisition and the performance of daily activities relates to the variation, across the lifespan, in the use of techniques and practices of different complexity. Overall, the number of practices and the complexity of tools children use during their daily activities increases with age. (Gallois Sandrine, Duda Romain, Hewlett Barry y Reyes-García, Victoria. 2015:11)

(Salgado,2010:21), de sus capacidades, se presente un grupo de niños campesinos, habitantes de la ruralidad colombiana entre diez y doce años, que conocen las labores agrícolas y pecuarias y poseen un cúmulo de saberes que les permiten desde su contexto familiar, interactuar directamente con la naturaleza, para vivir en ella.

9.2 Familia Campesina y Conocimiento Ecológico Local.

Dentro de los siete casos estudiados, dos corresponden a familias foráneas y cinco a familias originarias, una familia proviene de Nechi, Antioquia, puerto en el bajo Cauca y la otra, proviene la madre de Santander y el padrastro de la Guajira. La primera familia se encuentra nucleada conformando un equipo de trabajo, la segunda se compone de una madre y un padrastro con una sola hija. Retomando las voces de las niñas se entrevisté una clara diferencia, en los oficios de las dos niñas que sus familias trabajan empleadas en la granja avícola, pues expresan reiteradamente, una amplia participación en las labores avícolas, su colaboración gira en torno a la recolección de huevos.

Se evidencia diferentes formas de expresión y relacionamiento con el medio, una niña nativa que ayuda a cuidar sus gallinas, conoce los horarios y la clase de alimentos que les proporciona, ella está pendiente de las cinco gallinas que son parte de su círculo más cercano, al darles un nombre, las reconoce, cada una tiene un color especial, cuidarlas es más que un trabajo, pues la niña y sus gallinas constituyen un núcleo, un espacio de aproximación emocional, ella sabe del gusto de sus amigas por la yuca y el maíz “yo le ayudo a echarle maíz a las gallinas, se llaman *Sofía, Matilde, Roció...*” (Sandy Lucia Saray Saray). (**Ver Anexo Seis**)

Para una de las niñas recién llegada a la vereda, que habita una casa adjunta a la puerta de un galpón, donde sus padres cuidan diez mil aves, aquí el nombre de las gallinas no se da, de hecho todas son iguales, son una cantidad, encerradas en un espacio confinado, donde la maquinaria reparte el concentrado y los bebederos son automatizados, en medio de una producción agro industrializada.

Otra niña nativa, conoce el comportamiento de una de sus gallinas y por lo tanto la ha adjetivado como doña Rabias, el doña responde a una tradición campesina de origen colonial, que denota un personaje y corresponde a un acróstico Don (De Origen Noble), que junto a una gama de saludos, constituían los códigos de relacionamiento entre las diversas clasificaciones de segregación social, categorías establecidas a partir del color de piel y de la procedencia, por ejemplo se le llamó al cura párroco, Doctor, en el Fómeque del siglo XIX, y debían descubrirse la cabeza al saludarlo y hacerle una venia, para la primera mitad del siglo XX a Monseñor Gutiérrez, se debía saludar con reverencia, haciendo una genuflexión (leve inclinación del cuerpo, accionada por una rodilla), como su Señoría, y a los denominados principales, en los que se encontraban los dueños de la tierra y a los blancos o la mayor relación posible con el mundo hispánico, y no con el amerindio, el origen noble se refiere a España, la nobleza fue ajena a los indígenas, que fueron considerados como chusma o gente del común, desde estas aristas históricas y sociológicas, el campesinado como producto colonial, fue estigmatizado con lo burdo, lo arcaico y lo carente, en síntesis con lo vulgar y común.

Volviendo a la gallina, el Don o el Doña, aun se usa a manera de un reconocimiento respetuoso, para las personas mayores, lo que denota la importancia que una gallina fina, madre de pollos de pelea representa para su dueña, además de rabias, pues estas especies son ariscas *“le hecho de comer, a las gallinas, doña Rabias es una gallina fina pero es mal genio”*(Doris

Adriana Baquero), esta adjetivación se constituye en claro ejemplo de un mundo colonial que aún pervive en nuestras mentes y en las mentes de los niños.

Para la niña que ayuda a sus padres en el galpón, el número de huevos que recoja es importante, porque el tiempo es un factor clave en el manejo de la granja, la niña puede recoger tres bandejas, cuarenta cinco huevos y en días sin clase más *“recoger los huevos yo cojo dos canastos y voy recogiendo los huevos del suelo, y recoge por hay dos o tres bandejas”* (Andri Arcia). Cuando en los galpones se cuidan pollitas se requiere atención de veinticuatro horas, en estas temporadas la niña asume el rol de su madre en la casa, pues el tiempo de la madre debe reforzar el del padre para atender este requerimiento, *“cuando mi mamá Flor está ocupada cuidando pollitas yo me encargo de arreglar la casa, (...) de resto recojo huevos en el galpón”* (Ana Lorena, Lerma).

Las dos niñas recuerdan con alegría, las faenas de Antioquia y Santander, donde el vínculo con la tierra era directo por razones familiares en Nechi cultivaban la tierra de su tío y en Santander la tierra de la abuela, cultivaban para autoconsumo y también vendían, aunque pagaban muy barato *“cuando estábamos en Antioquía, Nechi, sembrábamos con un palo que tenía como un chucito, y yo echaba tres pepitas de maíz en cada hueco, y le echábamos abono(...) y cogíamos plátanos artones y no los comíamos,”* (Andri Arcia). Vivían en un contexto netamente campesino, autoconsumo y pequeña producción, que vendían en los centros poblados más cercanos *“en Santander, si sembrábamos matas de yuca y batatas”* (Ana Lorena, Lerma). (**Ver Anexo Seis**)

En este sentido Van der Ploeg⁴⁴ anota la importancia de reconocer la heterogeneidad del campesinado y de los denominados estilos agrarios, donde según las circunstancias se puede ser campesino en diversas formas. Estas niñas vivieron en tierras de sus familias, ahora viven en tierras ajenas, pasaron de un contexto de pequeña producción y autoconsumo a un escenario agroindustrializado, que las ha ubicado en otras aristas, donde el número de huevos recogidos, versus el tiempo de recolección, influye en su cotidianidad, al expresar que Fonseca me regaña y me apura, o sino el patrón se pone bravo, evidencia la venta de la fuerza de trabajo de sus padres y el nuevo contexto económico en que emerge el tiempo con un valor muypreciado “*uno de los ejes de su planteamiento en relación al campesinado, es el de su heterogeneidad, en tanto actor social —campesino, y las diversas formas de constituirse como campesino*”(Van der Ploeg: 2008).

Es claro que estas dos familias de origen campesino de la región de Santander y de Antioquia, llegaron no como propietarios, sino como asalariados, a una granja industrializada, determinando un escenario socio-económico, que influye tanto en la rutina como en los oficios de las niñas, pues sus padres venden su fuerza de trabajo a cambio de un salario establecido, Marx desde sus estudios clásicos sobre el Capital, diferenció el modelo de producción campesino, del modelo capitalista de producción y de intercambio entre capital y trabajo:

¿Cuál es la posición de los artesanos y campesinos independientes, que no emplean trabajadores y que por tanto no producen como capitalistas? Son productores de mercancías [...]. Por tanto ellos no pertenecen ni a la categoría de trabajadores

⁴⁴ Jan Douwe van der Ploeg, nacido en 1950, creció en Fryslân en el norte de los Países Bajos. Después de terminar exitosamente la secundaria y la preparatoria en la ciudad de Sneek (1968), estudió en la Universidad Agrícola de Wageningen, Países Bajos, donde graduó como ingeniero agrónomo en 1976. Se especializó en la sociología de países en desarrollo, economía de desarrollo, y en métodos y técnicas de la investigación social.

productivos ni a la de trabajadores improductivos, aunque son productores de mercancías. Pero su producción no está subordinada al modo de producción capitalista” (Marx, 1969:407).

Posteriormente Chayanov⁴⁵⁴⁶ investigador ruso, perteneciente al movimiento pro campesino de la Rusia de inicios del siglo XX, quien trabajo sobre la misma diferenciación de los modelos económicos y sentó las bases de una economía campesina con la Unidad Económica Campesina, UEC, estudio su funcionamiento y particularidad:

la economía campesina —no es típicamente capitalista, en tanto no se pueden determinar objetivamente los costos de producción por ausencia de la categoría salarios. De esta manera el retorno que obtiene un campesino luego de finalizado el año económico no puede ser conceptualizado como formando parte de algo que los empresarios capitalistas llaman ganancia” (Chayanov, 1985:8).

Archeti confirma esta aproximación “*Archeti dirá que un punto compartido con el análisis de Marx es que la especificidad de la economía campesina radica en su carácter pre-capitalista (no capitalista)*” (Archeti: 1985).

Las cinco familias restantes no perciben un salario predeterminado, producen unos productos o mercancías como los denomino Marx y se considerarían vendedores de mercancías, de origen no capitalista, donde el trabajo de las Unidades Económicas Familiares es la fuente de la fuerza

⁴⁵ Nació en Moscú, se graduó de la Academia de Agricultura y Bosques de Petrovskaya en 1910. Pasó sus vacaciones de 1908–1909 en el extranjero, aprendiendo cómo se organiza la agronomía en Italia y en Bélgica. Después de graduarse de la Academia, se fue al doctorado. En 1918, Chayanov era doctor en filosofía y profesor de la Academia de Agricultura. Después de la Revolución, propuso crear el Comité de Defensa de los Tesoros Culturales y Artísticos de Rusia. Él mismo hizo mucho para salvar los tesoros culturales. En 1919 se convirtió en director del Instituto de Economía Agrícola; en 1921–1923 fue miembro de Gosplan (sugerido personalmente por Vladimir Lenin), de Narkomzem, de algunos otros comités. Sus obras fueron publicadas en Alemania, Japón, India y China. Chayanov fue un teórico de la cooperación agrícola durante los años de la NEP. Apoyó el desarrollo de granjas pequeñas y medianas, creando la llamada 'escuela de Chayanov'. Cuando Stalin comenzó la colectivización, fue acusado de defender los intereses de los agricultores ricos, los kulaks. Fue arrestado en 1930 y fusilado en el otoño de

⁴⁶ .En. <http://germanprints.ru/reference/collections/chayanov/index>.

para transformar la tierra y cosechar sus frutos, en este sentido, Thorner⁴⁷ expone el doble propósito, de las unidades de producción campesina, *“es fundamentalmente agraria y está compuesta de unidades de producción orientadas hacia el autoconsumo y/o la producción en pequeña escala”*(Thorner:1964).

Del doble propósito planteado por Thorner, de las unidades productivas campesinas, Lamarche a través de sus estudios sobre producción familiar, reconoce la gran capacidad adaptativa, de las explotaciones familiares:

para Lamarche la explotación familiar es el objeto sociológico y la heterogeneidad que presenta se encuentra en relación a los procesos de integración de estos actores a la economía de mercado, (...) revelan la enorme capacidad de adaptación de este objeto sociológico que es la explotación familiar (Lamarche: 1993,13).

Para el caso de Fómeque, es el acumulado de un largo proceso histórico, que ha permitido que en dichas unidades campesinas se conserven cultivos de autoconsumo y a la vez pequeña y mediana producción conectada al mercado, *—el largo proceso de intensificación agrícola permite que en la actualidad se observe la convivencia de herramientas de la Revolución Verde con la conservación de una identidad campesina (...) y la producción de alimentos de autoconsumo”*(Gutiérrez, 2014:86).

⁴⁷ Daniel Thorner (1915–1974) economista nacido en Estados Unidos conocido por su trabajo en economía agrícola e historia económica india. Es conocido por la aplicación del análisis económico histórico y contemporáneo sobre políticas e influencia en la política agrícola en la India en la década de 1950. Junto con DD Kosambiy RS Sharma, llevó a los campesinos al estudio de la historia de la India por primera vez. Hizo su posgrado en la Universidad de Columbia en la década de 1930 y trabajó en la Oficina de Servicios Estratégicos antes de mudarse a la India al final de la Segunda Guerra Mundial. Completó su tesis sobre las condiciones de la empresa británica de ferrocarriles y barcos de vapor en la India en 1950, que luego se publicó como libro. Posteriormente se unió al Programa de Estudios Regionales de Asia Meridional de la Universidad de Pensilvania para enseñar historia económica de la India. Se casó con Alice Thorner, quien fue colaboradora y coautora de muchas de sus obras en la India. Durante la década de 1950, bajo el senador Joseph McCarthy, hubo una caza de brujas para los economistas de izquierda, y Thorner no divulgaría los nombres de sus amigos de izquierda. Por lo tanto, perdió su trabajo y una beca financiada por el gobierno para un proyecto en la India. Tomó prestado dinero de sus padres y se fue a Bombay en 1952 junto con su esposa [1] [3] Viajó extensamente en aldeas indias y continuó trabajando en economía agrícola. Su estancia en la India resultó en tres libros sobre la agricultura india. El primero, *The Agrarian Prospect in India* [8] publicado en 1956, se basó en sus observaciones directas e interacciones con los aldeanos en varias partes de la India. Debido al deseo de regresar a la universidad y en parte debido a razones económicas, abandonó la India en 1962 después de diez años, para ocupar un puesto académico en la Escuela de

Los relatos de los niños dan cuenta de esa plasticidad práctica y funcional que presentan la Unidades Económicas Campesinas de Chayanov, posteriormente denominadas Unidades de Producción Familiar por Thorner o las Explotaciones Familiares de Lamarche, partiendo de elementos diferenciales con respecto al sistema capitalista, coexisten modos de producción que

Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Editó las obras de Harold H. Mann, un economista y Alexander Chayanov. Fue instrumental en la introducción del trabajo de Chayanov a los académicos de habla inglesa. [Después de un breve período de enfermedad, murió en 1974]

representan una mixtura, que ha permitido en la mayoría de las veredas, una agricultura familiar exitosa, según los estudios reportados por Gutiérrez y la existencia en menor escala de una economía de autoabastecimiento *“Fómeque cuenta con una fuerte presencia de agricultura familiar exitosa; integrada al mercado”*(Gutiérrez, 2014:94).

Los oficios así como las narrativas asociadas van desde cuidar o pastorear la vaca, para productos de autoconsumo, hasta el manejo de agroquímicos *“yo le echo pasto estrella a la vaca y también pasto de corte, agua y sal para que se engorde”*(Leidy Fernanda Rodríguez), y en el invernadero donde la producción está conectada al mercado mayorista de Corabastos, *“yo ayudó también a quitarles las yerbas, para que la mata crezca y poder mojar la tierra, también se les echa abono químico, y veneno ...”*(Leidy Fernanda Rodríguez).(Ver Anexo Seis)

El cuidado de los cerdos conectados al comercio de esta carne *“cuidamos dos marranos con concentrado y con agua y a veces se los vendemos a un señor Valerio, (...)”* (Daniel Alfonso Guevara), se da junto con la recolección de leña para el amasijo, actividad que se centra en la satisfacción semanal de pan para el núcleo familiar, *“yo recojo leña y llevamos los troncos a un rajadero, que es un tronco súper grande y fuerte y con el hacha le sacamos estillas...”* (Daniel Alfonso Guevara). (Ver Anexo Seis)

La coexistencia de las prácticas asociadas al autoconsumo, el autoabastecimiento y las productivas para comercialización externa a la familia, se ven claramente en el trabajo que la unidad familiar realiza en los invernaderos y a la vez en la práctica cultural del amasijo, que conlleva la producción tradicional de maíz o sagú, así como la elaboración de cuajada, mantequilla o queso, que son consumidas para tal fin, “yo sé, sembrar tomate en los dos invernaderos que tiene mi papá, también ayudo a veces a cambiar el rociador, (...)” y también, “todos los domingos vamos a donde mis abuelos a amasar (...)” (Laura Geraldly Torres Millán).
(Ver Anexo Seis)

En este sentido María Diez, en su trabajo sobre definiciones analíticas y contextos históricos del campesinado cita a Van der Ploeg, quien reconoce a los campesinos actuales, que se han integrado al mercado como “agentes de desarrollo rural, donde controlan base de sus recursos y auto-controlan parte de sus patrimonios: entre los cuales incluye, los medios de trabajo, el proceso de trabajo, la tierra como factor clave, y los saberes” (Diez, 2013:163).

9.3 Los Niños y sus Árboles Frutales: En Busca del Conocimiento Ecológico Local.

De estos saberes que se reconocen como un patrimonio campesino actual, se analizaran el registro de los conocimientos relacionados con el reconocimiento de la flora local, de los niños y las niñas campesinos que cursan el grado cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo (Ver Anexo Siete).

Tabla 8 Los Arboles de Mi Vereda.

Niño	Listado de Plantas.
Laura Yeraldin Torres. Chinia.	1Pogua/2.Palmas/3.Cajeto/4.Pinos/5.Laureles/6.Palma Boba/7.El Guayabo/8.Phogalito/9. Arrayan/10.Cacaragai/10.Mispero/11.El Naranjo/12.El limón/13.El Maíz./14.El Aguacate/15.Cayeno/16.Chirimoyo/17.Sietecueros/18.Mata de Plátano/19.Toquin/20.Mandarinas/21.El lacre/22.Ciruelos/23 Chocho/24 Guayacán.
Sandy Lucia Saray. Vereda: Chinia.	1Guayabo/2.Pino/3.Mandarino/4.Arrayan/5.Sagú/6.Limonaria/7.Chirimoyo/8.Palma/9.Uruapan/10.Lacre/11.Chocho/12.Laurel/13.Tuque.
Daniel Alfonso Guevara Torres. Chinia.	1Balso/2.Pogua/3.Pino/4.Arrayan/5.Guayabo/6.Palma/7.Chirimoyo/8.Cajeto/9.Tuque/10.Naranjo/11.Níspero/12.Urapan/13.Pumarroso/14.Aguacate/15.Limón/16.Maiz/17.Cacaragay/18.Eucalipto/19.Siete cueros/20.Feijoa/21.Toquin/22.Lacre/23.Mandarino/24.Ciruelo/25.Chocho/26.Guayacan.
Leydi Fernanda Rodríguez Guevara. Chinia.	1.El guayabo/2.Pogua/3.Pino/4.Cafeto/5.Chirimoyo/6.Mata de plátano/7.El Míspero/8.Palma/9.Mata de Mandarina/10.Mata de Naranjo/11.Mata de Aguacate/12 Mata de Limón/13.El Cacaragay/14.Mata de maíz/15.El Balso/16.Sietecueros/17.Toquin/18.Ciruelo /19.Chocho.
Zoraida, Rodríguez	1Arrayan/2.Pino/3.Eucalipto/4.Arrayan/5.Sagú/6.Limonaria/7.Chirimoyo/8.Palma/9.Uruapan/10.Lacre/11. Chocho/12.Laurel.
Andri.: Hatoviejo.	1Pera/2.Mango/3.Manzano/4.Platano/5.Uvas/6.Mandarina/7.Limón/8.Tulipán/9.Arrayan/10.Mora silvestre/11.Uvas silvestres/12.Papayuela/13.Nogal/14.Martino/15.Gaque/16.Salvia.
Adriana.: Hatoviejo.	1Chirimoyo/2.Eucalipto/3.Pino/4.Cerezo/5.Zarzamora/6.Naranjo/7.Limón/8.Mandarina/9.Árbol de navidad/10.Jazmin/11.Pogua/12.Higo/13.Freijoa/14.Acacia/15.Cayeno/16.Uva de monte.

Ana Lorena.	1.	Urapan/2.Guayaba/3.Toquin/4.Arrayan/5.Chirimoyo/6.Cacaragay/7.Palma
Vereda:	boba/8.Ruda/9.Gudua/10.Mazorca de agua/11.Mora de monte/12.Curuba	
Hatoviejo.	silvestre/13.Coralitos/14.Salvio/15.Tuno roso.	

Las especies de árboles que se registran por cada niño, son el resultado de la interacción y uso con estas especies, su cercanía radica en la presencia en sus fincas, en las arboledas y caminos, se evidencia un mixtura, entre especies foráneas como el Urapan (*Fraxinus chinensis*), Eucalipto (*Eucalyptus s.p*), Pino (*Pinus s.p*) y nativas como e Pogua (*Ficus sp* - Morácea) o el Cacaragay (*Citharexylum subflavescens* -Verbenáceas), dinámica que representa la conformación de una flora actual, con presencia de especies prehispánicas como los Poguas, Lacre (*Vismia baccifera* - Hipericáceas), Toquin (*Acnistus arborescens*-Solanáceas), Cajetos (*Trichanthera gigantea* - Acantáceas), Chochos (*Erythrina rubrinervia* - Fabáceas)y Sietecueros (*Tibouchina lepidota* - Melastomatáceas), junto a Urapanes originarios de China, Eucaliptos australianos, y a los Pinos Norteamericanos.

Se evidencia un amplio conocimiento de los árboles frutales, dado que representan para los niños la posibilidad de degustar un dulce aperitivo, su cercanía y su uso habitual hacen que estas especies cobren mayor recordación en los niños de Chinia y Hatoviejo, al estar estas veredas en el anticlinal del Rio Negro, y al poseer diferentes climas desde un clima medio de vega o ribera donde crecen los Mísperos (*Eriobotrya japonica* - Rosáceas) y los cítricos, un piso medio, de ladera donde crecen los Aguacates (*Persea americana* - Lauráceas), las Guayabas (*Psidium guajava* - Mirtáceas) y las Chirimoyas (*Annona cherimola* - Anonáceas) y un piso alto y frio donde a la vera de los bosques abundan las frutas silvestres, como las moras y las uvas de monte, denotando la gran diversidad climática, asociada a una oferta de frutas tropicales que se dan en los valles interandinos de la Cordillera Oriental.

La vivencia experiencial del territorio, que los niños presencian y la relación desde su familia con el entorno natural, refuerzan la evidencia para la adquisición precoz del conocimiento de plantas, como lo registro (Hunn, 2002:611) con los niños Zapotecos en México, y los trabajos en la misma línea en Oaxaca lo confirman (Zarger, Rebeca. Stepp, Jonh 2004:414), en las veredas de Chinia y Hatoviejo, las familias nativas campesinas aprovechan los recursos que les ofrece la ladera andina, donde en un calendario las cosechas de frutas en las diferentes alturas se van dando a lo largo del año y los niños son receptores de tal apropiación y uso de estos recursos biogenéticos, como lo son las frutas.

Arboles como el Guayabo, El Limón (*Citrus x limon* - *Rutáceas*), La Mandarina (*Citrus reticulada* -*Rutáceas*), El Chirimoyo, El Cerezo(*Prunus cerasus*), La Feijoa (*Acca sellowiana*), La Naranja(*Citrus sinensis*), El Míspero, los denominados tuques o bananos, La Breva (*Ficus carica*), El Aguacate y el Maíz (*Zea mays*), que aunque no es un árbol, está presente en la cotidianidad de los niños, también hacen referencia a frutos silvestres nativos, como las Moras de Monte(*Rubus ulmifolius*), Uvas de Monte (*Thibaudia floribunda-Ericaceae*) que aunque son bejucos, o rasantes están asociadas a los arboles del bosque, (Dimate y Perilla: 1992), resalta el trabajo con los niños y sus familias centrados en especies nativas, realizado en la zona y alentó a adelantar nuevos trabajos para proteger las especies originarias.



Es importante anotar que al esquematizar “*Los Arboles De Mi Vereda*” como se denominó este ejercicio de registro, los niños fueron pintando el perfil de cada árbol, en el mapa de su vereda, teniendo como referencia inicial, el azul del río y el final, en las montañas.

Los niños reconocen espacialmente en que piso térmico se ubican la generalidad de los árboles, no solamente es consignar el nombre, es espacializar y relacionar implícitamente el clima con la especie, ningún niño pinto el Limón en las montañas, ni los Sietecueros y las Moras de monte cerca del río, lo que demuestra un Conocimiento Ecológico Local, que se expresa en esa relación de los seres vivos incluyendo al hombre con su entorno, además de los “*oficios*” entendidos como practicas acumulativas que implican conocimientos referidos a destrezas manuales para elaboración de nudos, manejo de temperaturas para el procesamiento tradicional de lácteos, selección de especies vegetales determinadas como buenos combustibles en la recolección de leña, conocimiento de tipos de alimentos y horarios para alimentación de aves, ovinos, vacunos o cerdos, selección de diferentes especies de forrajes, siembra de semillas, defoliación manual y limpiezas dentro de invernadero, manipulación de sistemas de riego y creencias sobre el saber tradicional de sus abuelos sobre cuentos y recetas asociadas a la identidad del territorio, son la expresión de esta categoría definida y soportada por (Berkers,

Colding y Folke, 2000: 1252) como un “*cuerpo acumulativo de conocimientos, prácticas y creencias, estructurado por procesos adaptativos y transmitido a través de generaciones por transmisiones culturales, sobre la relación de los seres vivos (incluyendo humanos) entre sí y con su entorno*”

En cuanto número de especies de árboles reconocidas por los niños en Chinia se evidenció mayor diferenciación de especies y en particular donde las familias comparten espacios de intercambio y diálogo intergeneracional, se da con mayor fuerza, en este sentido (Toledo y Barrera, 2008: 89) citando a (Berlín, 1992), validan que el número de especies de plantas, animales y hongos nombradas por el pensamiento tradicional que no carecen de uso, es muy amplio y es precisamente este, el que hace en los niños causar mayor recordación los árboles frutales, convirtiéndose en evidencia de estos usos directos, para el caso de las veredas de Chinia y Hatoviejo.

Las frutas acudiendo a Restrepo, forman parte de la identidad nacional, son producto de un complejo mestizaje biológico y social, que componen el frutero colorido y diverso de nuestra diversidad cultural “*la plaza de mercado y el frutero sobre la mesa del comedor son una metáfora colorida del mestizaje, los relieves, los climas, la idiosincrasia. De nuestra diversidad, del carácter efímero de nuestro pintoresco mundo de lo público*” (Restrepo: 2019).

Es importante anotar, que la aproximación a las frutas desde el mundo infantil, es producto tanto de la idiosincrasia familiar, como de la diversidad de pisos térmicos y climas, que se dan en esta ladera andina donde se ubican las veredas de estudio, como un típico paisaje interandino de nuestro país,—*Colombia produce cuatrocientas treinta y tres especies nativas de frutales*

comestibles identificados. Somos el primer país del mundo en biodiversidad de frutas por kilómetro cuadrado y superamos a Indonesia y Brasil ” (Restrepo: 2019).

De acuerdo a lo anterior, se reconoce un conocimiento propio Conocimiento Ecológico Local, producto de unas prácticas concretas, de creencias aprendidas, transmitido por medio de matrices culturales específicas, mediante diálogos intergeneracionales, determinados por ciertos contextos, que se hacen evidentes y visibles en los niños campesinos, de las veredas de Chinia y Hatoviejo, como poseedores, receptores y futuros transmisores de estos, aportando al reconocimiento del campesinado (Salgado,2010:21),atendiendo a la problemática de la invisibilización de la familia campesina (Wills,2015:839) y evidenciando la existencia de unas infancias particulares y caracterizadas (García y Gallego,2011:18) como sería una infancia campesina (Amador, 2012:84).

Una vez registrados los conocimientos referidos a la flora local de las dos veredas por parte de los niños, como producto del trabajo de graficación de sentidos referidos a su acervo cultural y la descripción de narrativas desde su entorno áulico y familiar, se evidencia un importante Conocimiento Ecológico Local, de los niños campesinos de las veredas Hatoviejo y Chinia, asociado a la diversidad de frutas y a la distribución en el gradiente altitudinal del paisaje; lo anterior se evidenció, mediante la especialización de los árboles en el mapa de su vereda, donde se plasmó la relación entre las frutas y su distribución altitudinal.

Se continuara en el análisis de las dimensiones de la categoría CEL, así como los mecanismos de trasmisión y pérdida de estos conocimientos, vistos desde la realidad local de las dos veredas estudiadas desde los diferentes escenarios, contribuirá a contextualizar y evidenciar la categoría en el territorio.

9.4 Desde la Familia, La Vereda y la Región: Transmisiones y Pérdidas del CEL.

Siguiendo a (Toledo y Barrera, 2008:76), la categoría Conocimiento Ecológico Local esta soportada en dos dimensiones: tiempo y espacio. En cuanto al espacio, se reconoce un escenario individual referido a los niños de Chinia y Hatoviejo de los grados cuarto y quinto de primaria, en el espacio doméstico a la familia como cuna, centro y laboratorio de este tipo de conocimientos, donde la voz del padre encuentra eco en su hija, es una voz válida y segura “*mi papá dice, que ojala deje de llover, porque si no la tierra tapa toda la quebrada*”(Leidy Fernanda Rodríguez).

Las enseñanzas de la madre, son las practicas reflejadas en los oficios de su hija “*mi mamá María Florinda me enseñó a ordeñar y eso es jalarle las téticas a la vaca y tener la mano apretada y hay sale la leche, primero toca amarrarle las paticas y ella se queda quieta, mi vaca tiene cuatro téticas grandes y otra chiquita y también toca dejarle mamar primero el ternero y rápido amarrarlo en la estaca, y así la vaca bota la leche*” (Leidy Fernanda Rodríguez). (**Ver Anexo Seis**)

También la abuela enseña con su ejemplo al pedir la compañía de su nieta en sus faenas diarias, “*acompañó a mi abuela Mercedes a cortar pasto*” (Sandy Lucia Saray Saray). La apropiación de los espacios del padre, que son para los niños sus propios espacios “*yo se sembrar tomate en los dos invernaderos que tiene mi papá*” (Laura Geraldly Torres Millán), constituyen

así un referente, los padres, los abuelos, los mayores transmiten sus conocimientos en la interacción diaria, en el espacio familiar.

En el espacio comunitario se tiene el entorno veredal del sector tres del municipio de Fómeque, conformado por las veredas de (Chinia, Hatoviejo, Cerezo y Quebrada Blanca) y en el ámbito regional como referente el campesinado del oriente de Cundinamarca. Atendiendo a las diferentes escalas propuestas por (Toledo y Barrera, 2008:76), el espacio actual comunitario o veredal, se da un escenario rural campesino donde la mayoría de las familias poseen fincas o unidades agrarias propias, los cultivos de hortalizas en pequeña escala, como la habichuela con un paquete agroquímico complejo y el tomate sembrado en invernadero, con una fuerte financiación del Banco Agraria, asociado a la industria de abonos e insecticidas es una constante. La creciente agroindustria cohabita con cultivos de pan coger, como maíz y sagú o huertas caseras, en menor extensión, la industria avícola recientemente entró en estas veredas, aportando una población flotante y foránea a los tejidos sociales tradicionales.

Aún se conservan prácticas culturales del campesinado del siglo XX, pero la televisión, el internet y las redes sociales van configurando una juventud campesina del siglo XXI, con nuevas visiones del mundo, donde se continúa dando un fuerte desplazamiento a causa de orden educativo y económico, llevando al fenómeno de la migración a grandes ciudades como Villavicencio o Bogotá.

Sobre la dimensión del tiempo, donde un mismo individuo puede ser receptor, generador y transmisor, a la vez, los niños, son receptores de sus padres o abuelos, “*mi abuelo Augusto sabe muchas cosas*”(Laura Geraldly Torres Millán). En medio de estos escenarios se convierten en generadores de conocimiento, a través de la interacción y la vivencia, aprenden a sembrar las

semillas “yo se sembrar tomate”(Laura Gerald Torres Millán), o saben amasar el tradicional pan de maíz, “ayudo a amasar pan de Maíz y cierno la harina...”(Doris Adriana Baquero). (Ver

Anexo Seis)

Las niñas no nativas traen a su actual contexto, saberes culturalmente caracterizados y representan para ellas, parte de su identidad como la siembra artesanal de arroz “también sembrábamos arroz, eso se siembre, en surcos pero se anega con agua y también se le echaba abonos y teníamos como una cosita así redondita y lo cortábamos y mi papá lo llevaba a una maquina al pueblo y le quitaban la mata y mi papá lo traía y mi mamá lo espulgaba, y lo cocinábamos y no lo comíamos, pero eso era allá” (Andri Arcia). (Ver Anexo Seis)

Estos niños campesinos, a su corta edad saben alimentar las gallinas de patio, recoger leña apropiada para el horno, participan en la elaboración artesanal de productos lácteos, y en el manejo de especies menores, el cuidado de cerdos y ovinos, como generadores de conocimientos propios, adquiridos de generaciones anteriores, llamase padres, abuelos o vecinos.

Sobre la transmisión a la siguiente generación, esta será posible o no, en un futuro próximo, dependiendo de múltiples factores, en los que la adaptación del Conocimiento Ecológico Local, a las necesidades puntuales de subsistencia de cada niño, serán claves, los nuevos escenarios rurales o no rurales, así como las tipologías de pérdida o los tipos de transmisión, determinarán esta continuidad, como lo estudio, Cristancho y Vining 2009, citado por (Hernández et al, 2014: 28).

En cuanto a la actual transmisión de los Conocimientos Ecológicos Locales, se dan, de diferentes maneras como lo proponen los tipos de transmisión de conocimientos de (CavalliSforza et al. 1982; Eyssartier, Ladio y Lozada, 2007; Reyes-García et al. 2009 y Zent,

2009). Desde tres contextos se dan los actos educativos desde la familia, desde la interacción con los pares y desde el relacionamiento con la comunidad base, en la que el niño transcurre su cotidianidad.

Sobre los medios de transmisión la, *Transmisión Vertical*: (de padres a hijos), es muy marcada pues son los entornos familiares los que condicionan las prácticas, las vivencias y los aprendizajes de los niños con su entorno natural “*recojo huevos con mi mamá*” (Ana Lorena, Lerma), “*mi mamá María Florinda me enseñó a ordeñar*”(Leidy Fernanda Rodríguez).

En general los mayores espacios de aprendizaje se da entre padres e hijos y aunque en ocasiones se especifican los oficios, esta transmisión esta permeada por prácticas, más que por palabras, haciendo referencia a la *Transmisión No Verbal/Observacional*:(una persona mayor o más experimentada muestra activamente la forma de enseñanza), es la convivencia, la compañía el sentido de grupo el que predispone los aprendizajes y activa las destrezas en los diferentes oficios.

Entonces la transmisión vertical, se encuentra para el caso estudiado estrechamente relacionada con la *Transmisión No Verbal/Observacional*, pues es el ejemplo, en la rutina diaria, en la que se explicitan los diversos oficios dependiendo de la demarcación socioeconómica de la familia, en la que se da un proceso de activación, el cual coincide con la tipología, *Transmisión Por Observación-Activación*:(una persona ve y aprende de otra más experimentada),en este caso los padres cumplen varios roles, son personas diestras en estos trabajos, su práctica cotidiana, se expresa mediante el ejemplo, y la observación, quizás no siempre se den actos de aprendizaje consientes, como hoy vamos a aprender a ordeñar, paso uno, paso dos, se trata de una experiencia

vivencial, en la que crecen los niños y de la cual son producto, acercándose a la tipología de *Transmisión Inconsciente*:(una persona aprende por convivencia sin que alguien le enseñe).

A la vez, en los mismos núcleos familiares se da la *Transmisión Motivada*: (una persona aprende como resultado de la admiración a otra persona),“*acompañó a mi abuela Mercedes a echarle pasto a la vaca Bonita*” (Sandy Lucia Saray Saray) (**Ver Anexo Cinco**), pues a pesar del duro impacto de las nuevas tecnologías en el interior de las actuales familias, los abuelos, aún los mayores son reconocidos por los niños, como agentes de saber, pues en medio de una cultura donde lo desechable y viejo es un común, no deseado, es difícil establecer este tipo de transmisiones.

Se puede inferir, entonces que uno de los pilares para una educación rural contextualizada desde lo campesino, es la valoración y el respeto por los adultos mayores y sus conglomerados de aportes y memorias para las nuevas generaciones, esta transmisión motivada, se ve relacionada con la *Transmisión Oblicua De Uno A Muchos*. (Una persona con más experiencia enseñando a los más jóvenes), en esta caso son los padres, madres o abuelas, los que desempeñan este rol.

En cuanto, a la *Transmisión oblicua De Muchos A Uno*: (varias personas con más experiencia enseñando a un joven), se ve reflejada nuevamente en la familia, pues padres, abuelos o allegados enseñan con el ejemplo de su práctica, o la *Transmisión Horizontal Contagiosa*:(entre miembros de la misma generación (hermanos, amigos, entre otros), se da también en el escenario de los oficios cuando hermanos o primos son convocados para la realización de diferentes oficios.

La trasmisión vertical de padres a hijos, cobra gran sentido y relevancia en la trasmisión del Conocimiento Ecológico Local, pues el ejemplo, se convierte en transferencia de conocimientos,

al ser en mayor medida vivencial, la acción es reemplazada por la orden, y el acompañamiento y la convivencia se convierten en la mejor didáctica del espacio cotidiano, así la transmisión (*No Verbal/Observacional*), se vuelve una metodología del día a día, y la *Transmisión Por Observación-Activación*, una guía de trabajo, para el fortalecimiento en el aprendizaje de los oficios, por donde circulan los Conocimientos Ecológicos Locales.

Así la familia campesina es crisol del Conocimiento Ecológico Local, donde la transmisión oblicua de uno a muchos, como de muchos a uno o la transmisión horizontal contagiosa, o la motivada, se expresan según los diferentes momentos y actores presentes en los diversos actos educativos que implícitamente se dan en estas dinámicas familiares. Del tipo de familia, si es nucleada, extensa, funcional o disfuncional, si hay solidaridad o cooperación, o si no las hay, si hay admiración o motivación de este complejo engranaje social, si son propietarios de la tierra, o asalariados agrícolas, depende las transmisiones o las pérdidas de estos conocimiento y solo cuando la escuela como institución reconozca en la familia una fuente de conocimiento, en el contexto campesino y las invite a construir un currículo vivo, habrá diálogos entre la finca y la escuela.

Desde su composición, funcionalidad y escenario socioeconómico, la familia campesina, va determinando el tipo de conocimientos que circulan desde adultos hacia los niños, de las familias estudiadas las nativas o raizales campesinas y dentro de estas las que son conformadas por abuelo o abuelas con protagonismo familiar, es donde se da una mayor circulación de los Conocimientos Ecológicos Locales, a vez las dos familias foráneas, que trabajan en la agroindustria, premian el manejo del tiempo para realizar estas labores y exponen un Conocimiento Ecológico Local, procedentes de sus tierras originarias.

En cuanto a la transmisión, la vertical es una constante, relacionada a la no Verbal/Observacional como metodología y como consecuencia la de Observación/Activación, en medio de una matriz inconsciente donde el ejemplo y la convivencia se vuelven una didáctica de la cotidianidad campesina.

Son los mejores escenarios para la circulación del conocimiento, el amasijo, el invernadero, el ordeño, el potrero, el corral o el gallinero son aulas interactivas, donde las rutinas compuestas de una gama de oficios, emergen para el aprendizaje, donde las figuras femeninas cobran relevancia, pues son las mujeres, son las que por lo general, están al cuidado de los hijos y aportan gran trabajo, en mantenimiento de huertas, cuidado de animales, aprovechamiento de materias primas, de acuerdo a Meertens (2000) quien muestra la familia campesina, como un sistema agrícola familiar con gran participación de ellas, se evidencia el gran rol de las mujeres campesinas entorno al Conocimiento Ecológico Local *“no solo se desempeñaban como ayudantes de los hombres, sino que participaban con responsabilidades propias en la producción o comercialización, aunque frecuentemente en tareas poco visibles, de cuidado de animales, de supervivencia (la huerta) y de procesamiento de productos agrícolas”*(Meertens, 2000, p 301).

Estudiadas la rutinas, extraídos los oficios, diferenciados el tiempo escolar y el no escolar, entre el día con clase y el día sin clase, observadas las prevalencias de los oficios, para la circulación de los Conocimientos Ecológicos Locales, donde el diálogo intergeneracional, la producción, apropiación y futura transmisión, se ven afectados por múltiples factores, y determinadas las dimensión espacial y temporal de la categoría Conocimiento Ecológico Local, especializada desde el entorno regional campesino del oriente de Cundinamarca, en un escenario local conocido como vereda y en uno cotidiano, donde la familia es el recipiente donde se

cocinan estos tipos de aprendizajes y donde un mismo niño es a la vez heredero, receptor y posible transmisor y estudiadas los medio de transmisión, a continuación, se centrara la mirada, en las tipologías de perdida de la categoría en estudio.

De acuerdo (Hernández et all, 2014), se plantean seis tipologías de amenaza para la continuación del Conocimiento Ecológico Local, referidas en tres escenarios, (a) transformaciones sociales como pérdida de los medios de transmisión; (b) transformaciones económicas y (c) transformaciones biofísicas como los cambios en el ecosistema.

En primer lugar las Transformaciones Biofísicas, referido a los Cambios En El Ecosistema: *El cambio del entorno físico debido a la degradación o el agotamiento de los recursos naturales*. La trasformación del entorno, se evidencia en lo acotado por (Ríos:2018), partiendo del uso de abonos, se registra el fuerte impacto de la revolución verde, evidenciado en la transformación de los abonos, “*la transformación de todo lo de los abonos fue muy grande, antes nada se desperdiciaba y hoy, a veces no hay que comer en esa casa, pues ya no se siembran las huertas eso si hace mucha falta, hay que trabajarle al tema de las huertas*”(Ríos⁴⁸:2018). (**Ver Anexo Uno**)

Los cambios físicos que han afectado a las veredas de Chinia y Hatoviejo, se dan entorno al cambio climático, periodos de sequía entre noviembre de 2009 y febrero de 2010, periodos de lluvias intensas entre junio y octubre del año 2015, presencia de crecientes y avalanchas, derrumbes asociados, unidos al fuerte impacto de la industrialización de la agricultura, con contaminación química de suelos y manejo inadecuado de aguas provenientes de los invernaderos han transformado el paisaje y afectado en alguna manera la oferta de recursos, que

⁴⁸ . Rosaba Ríos Rodríguez, Maestra Escuela Rural Hatoviejo.

como se expuso se puede resumir en los nuevos abonos sintéticos de alto costo, que fueron reemplazados por los abonos orgánicos de preparación familiar y autoabastecimiento, donde las huertas y el pan coger disminuyó, hasta casi desaparecer, para fortalecer el monocultivo conectado al mercado de Corabastos, al alterarse el medio y darse tensiones de este orden los conocimientos asociados a las huertas caseras, por citar un ejemplo caen en desuso y pueden verse afectados por un olvido circunstancial, afectando importantes Conocimientos Ecológicos Locales.

En segundo lugar las Transformaciones Económicas, como Cambios En Los Medios De Producción Tradicionales: *Abandono de los medios de vida tradicionales, que implica una transición de la vida tradicional de subsistencia a actividades de subsistencia no tradicionales influenciadas por los mercados externos.* (Torres⁴⁹:2108), evidencia la transformación, que esas formas tradicionales de relacionarse con el entorno veredal, pues el impacto de nuevos patrones culturales, provenientes del espacio urbano, se contraponen con la cultura autóctona, creando retos y tensiones de identidad, sobre todo en los más jóvenes, “*en general se perdió mucho de las formas tradicionales, del lenguaje, del vestuario, creó que por estar cerca al área urbana, dejan unas manifestaciones culturales propias y se apropian de las urbanas, las autóctonas, con el tiempo son menos llamativas*”(Torres: 2018), al cambiar los sistemas económicos de producción, también cambian los aspectos de la cultura cotidiana, pues los más jóvenes al migrar al casco urbano del municipio o las ciudades receptoras, pasaron de trabajar el sector primario, a trabajar en otros sectores de la economía, empezando por la informalidad hasta los que se desempeñan en el sector terciario de bienes y servicios.

⁴⁹ Fabiola Torres Alférez. Maestra Escuela Rural China.

En medio de estos cambios sociales, y transformaciones culturales, lo más importante sería, comprender dichos cambios y entender el porqué de los nuevos y viejos patrones culturales, trabajando siempre por reforzar nuestra propia identidad, en busca de raíces, para poder prosperar y poder producir abundantes frutos a pesar del fenómeno migratorio “*en resumidas cuentas, nos hallamos inmersos en un contexto de transculturación, hibridación y mestizaje de culturas, pérdida de identidades y culturas que viven procesos de extinción y reacciones en contra de este proceso y a favor de una recuperación identitaria*”(Vílchez, 2011:100).

En cuanto al acceso de los recursos a través de la cacería, *prefieren o se ven obligados a comprar comida procesada en lugar de cazar para su alimentación*, se registra actualmente menor actividad, como producto de un largo proceso educativo, además de la presencia en la zona, de las autoridades ambientales, como el Parque Nacional Natural Chingaza, con recorridos de control y vigilancia en la parte alta de las dos veredas, así como un trabajo de apoyo a la educación ambiental y posteriormente la presencia de *CORPOGUAVIO*, corporación autónoma, desde mediados de inicio de siglo, a la vez de una pérdida considerable de coberturas vegetales, uso intensivo de recursos como el agua y el suelo, además de una fuerte industrialización del agro, contribuyeron a esta transformación, “*algo se ha logrado, actualmente la cacería es mínima, hace cuarenta años era muy común los perros y eso se ha acabado*”(Torres: 2018).**(Ver Anexo Dos)**

Es importante anotar que la creación de estas figuras de administración ambiental, como en el caso del Parque Nacional Natural Chingaza, impulsada por la institución del entonces Inderena, respondió claramente a una intención de conservar las coberturas vegetales del ecosistema del

Páramo, en este caso, para la protección del recurso hídrico, pero en este proceso y en la instauración de una figura socialmente impuesta y artificiosa, que desplazó los campesinos asentados en este sector del municipio de Fómeque, la comunidad campesina, fue invisibilizada, y el agua fue llevada a Bogotá, cuarenta años después aún no se reconoce este importante beneficio a las comunidades locales, que transformaron sus prácticas, para proveer este preciado y vital servicio.

Sobre la Pérdida De Derechos Tradicionales: *pérdida completa o parcial de las tierras tradicionales, de derechos sobre los recursos o acceso tradicional a los recursos naturales*. En este aspecto la revolución verde dinamizó, nuevas formas de producir y nuevas formas de asumir la cotidianidad, esto unido a la migración y una década de conflicto armado entre 1995 y 2002, y por consiguiente la venta de derechos herenciales, o la atomización de los pequeños predios, incluida la incursión del dinero del narcotráfico en la adquisición de tierras altas de muy buena calidad, a una pérdida al acceso a la tierra, la mayoría que se fue a las ciudades definitivamente interrumpió el vínculo con su tierra originaria y por ende con el conglomerado de Conocimientos Ecológicos Locales asociados.

En tercer lugar, en cuanto a las transformaciones sociales, se plantea la Pérdida De Los Medios De Transmisión, referidas a: *Migración de los jóvenes a la ciudad (por trabajo o educación) que propicia la desconexión de sus propias comunidades*, en las veredas base del estudio, se evidencia entre 2003-2014, una disminución demográfica (Pardo, 2003:224) y (Equipo U.D 2014), que lleva a las nuevas generaciones a Bogotá o Villavicencio o a trabajar en la Sabana de Bogotá. Donde *las generaciones más jóvenes están más interesadas en las*

habilidades que les permitan encontrar un empleo en la ciudad, pues se enfrentan a una realidad de cambio de residencia, y un cambio cultural que conllevan los fenómenos migratorios.

En cuanto al *Aumento en la cantidad de información proveniente del exterior y los medios de comunicación*, la profesora Fabiola, enuncia un problema referido a la comunicación y a la circulación de los contenidos de los conocimientos culturalmente caracterizados, reconoce en las generaciones anteriores, dos o tres, un alto nivel de información, donde lo pecuario, agrario y silvestre se conjugaba, anota dos factores, cambios en la composición y valoración de los integrantes de la familia, donde los mayores pierden protagonismo, o ya no ayudan a educar y la realidad del choque de las nuevas tecnologías, que ocupan junto a la televisión, un preciado espacio de comunicación familiar, que se reemplazado por la interacción digital, al estar los padres interactuando con el móvil, y con su comunidad virtual, se ha disminuido la comunicación familiar “*en las primeros tiempos de trabajo ellos daban razón de los animales de los oficios, de los abonos eran parte integrante de la cotidianidad de la familia, y contaban todas las historias, ahora hay un problema de atención, los niños viven como dispersos, porque en las generaciones anteriores mi abuelito era muy importante y ahora los niños de ahora ya casi no dan cuenta de nada algunos dicen algo, sobre todo en los últimos años, ahora todos los grandes en los celulares o que los abuelos no ayudan a educar o no se comunican en el interior de la familia*”(Torres:2018).**(Ver Anexo Dos)**

Referente a los *Cambios En Los Sistemas De Valores o Creencias: La pérdida o el cambio de religión y de creencias tradicionales sobre la importancia de la naturaleza y el medio ambiente local*. El cambio en las creencias de corte comunitario, que cohesionaban el tejido social, se fueron permeando por los manejos de los grupos políticos, exaltando la individualidad y la filiación dentro de la misma vereda, entre los dos grupos políticos del municipio, creando

divisiones y conflictos entre las parentelas que constituyen el tejido social tradicional “*la primera característica gente muy unida y ha tenido muy buenos líderes, la unidad, siempre ha sido un rasgo importante, sobre todo en la generación pasada, en la generación actual, el efecto de la politiquería, eso me duele muchísimo era una comunidad muy desinteresada y honesta, pero resulta que se acostumbraron al paternalismo, a la teja, al baño y se fue perdiendo la honestidad por el trabajo común, esas prácticas desestabilizaron el tejido social*”(Torres: 2018). (**Ver Anexo Dos**)

En cuanto a los *Cambios En Los Sistemas De Organización Locales: La pérdida completa o parcial, o el cambio en las organizaciones sociales tradicionales y normas tradicionales de uso y manejo de los recursos*, sobre las normas tradicionales las comunidades de las veredas de Chinia y Hatoviejo, han soportado un tejido social bajo lazos de solidaridad y fines colectivos para enfrentar las duras condiciones de vías de acceso, el mantenimiento de caminos y la posterior apertura de carreteras, la consecución de las redes de electricidad, la conformación de acueductos y distritos de riego, y la misma apertura de las escuelas rurales que en principio fueron apoyadas por las mismas comunidades, en contraste con nuevas formas de relacionamiento donde, lo individual prima sobre lo colectivo y el interés personal prima sobre el general, creando nuevas tensiones y debilitamiento de figuras como las Juntas De Acción Comunal “*solo sé que la gente es entusiasta progresista, aunque hay liderazgo, pero son muy individualistas, también todos quieren progresar, son como de mente como abierta*”(Ríos: 2018).(**Ver Anexo Uno**)

Finalmente en cuanto a la —*Transformación de expresiones culturales por la influencia de la educación formal que devalúa y excluye el conocimiento local*—, se da una tensión pues la escuela

fue instalada en el seno de las comunidades rurales en el caso estudiado, fueron iniciadas como espacios para la evangelización y luego llegaron las primeras letras, pero la escuela como institución normada, llegó para estandarizar y dar entrada a la lectoescritura y a la civilización occidental, y en este marco otro tipo de conocimientos como el caso del Conocimiento Ecológico Local, nunca fue reconocido ni premiado, la historia en particular de las actuales realidades escolares, hacen parte de la expresión de las prácticas pedagógicas de las maestras, que al reconocerse como campesinas han emprendido sendas diferentes, aunque esta situación no es una generalidad en el municipio. Lo anterior aunado a la invisibilización del campesinado y la gran influencia en la modernización impulsada desde el discurso escolar, no ha contribuido con el reconocimiento de dichos conocimientos.

Determinado los Conocimientos Ecológicos Locales, a través de la esquematización de los árboles frutales por los niños, como la prevalencia de oficios en los entramados de las rutinas, y diferenciados los tiempos de la casa y los tiempos de la escuela, así como la contextualización de las dimensiones de la categoría y reconociendo los medios de transmisión y pérdida, se continuara con la voz de las maestras quienes entre búsquedas y resistencias han trabajado en la concientización ambiental y en el fortalecimiento de la identidad campesina.

9.5 Las Maestras De Chinia y Hatoviejo: Entre Búsquedas y Resistencias.

En cuanto a la exploración de la visión que sobre el Conocimiento Ecológico Local, tengan los maestros rurales y campesinos y el lugar que le den durante su práctica educativa, recurriendo al análisis de entrevistas semiestructuradas y acompañamiento en el espacio escolar, es importante anotar, que aunque las maestras, no sustentan como tal la categoría en mención, han asumido

un trabajo en pro de la conservación del medio natural y de la propia identidad campesina, durante sus largos años de trabajo. La profesora de Hatoviejo Rosalba Ríos Rodríguez lleva treinta y siete años y la profesora de Chinia, Fabiola Torres Alférez, lleva treinta y nueve años de servicio.

Las dos maestras, reconocen y valoran el campo y la cultura campesina, Rosalba expresa su amor por el campo y se siente plena trabajando en la educación rural (Ríos:2018), así como reconoce la influencia de sus padres campesinos en su acceso a la educación, la profesora Fabiola, expresa un profundo respeto por la sabiduría tradicional y se reconoce como hija y nieta de sabedores y cultores campesinos *“mi abuelo era un viejito chiquito, pero con un pensamiento muy grande, como muy sagrado, imágenese que antes de morir, conto todos los árboles de la finca, y los recomendó y dijo que los Cedros grandes que estaban por la orilla de la Quebrada Honda, nunca deberían cortarse, él se llamaba Cesario Alférez, él contaba muchos cuentos de la virgen que había aparecido en un cedro ”* (Torres: 2018), entonces la profesora guardó ese recuerdo de su primera infancia, y más grande comprendió la importancia de un árbol y quedó cautivada con estos inolvidables relatos.

En cuanto al origen y el auto reconocimiento, se sienten orgullosas de sus raíces y se auto reconocen como campesinas, *“el campo es lo más bonito que hay en este mundo, me vine para el pueblo a vivir por mis chinitas para protegerlas, lo más que pudiera yo quiero mucho el campo y por algo sigo trabajando aquí”* (Ríos: 2018), aunado a los recuerdos de su infancia, donde el valor del trabajo y la realización de los diferentes oficios, se mezclaba con el tiempo escolar, y un amor hacia la lectura, les permitió convertirse en profesoras de las propias escuelas, donde aprendieron sus primeras letras.

En las dos historias la curiosidad por los libros fue una constante, y en Ríos, la evocación del campo como el mejor espacio, permite visualizar su apreciación positiva de mundo rural, alejada de la dicotomía urbano/rural, recordando su infancia, donde se alternaban los oficios del campo con las actividades escolares “*en otro tiempo me tocaba ir a Coacha a llevar el almuerzo y corra para la escuela también, mi papá tenía siembros en Tronco Negro y tocaba ir a llevar el almuerzo y luego corra para la escuela. Ya después por la tarde hacia tareas amarraba terneros, ayudaba a hacer comida, lavar nuestra ropa, cuando aprendí a leer, le robé a mi abuela Lola de su baúl, la cartilla —La Alegría de Leer[¶] y ella guardaba y yo esculcaba, yo leía todo lo que encontraba*”(Ríos:2018). **(Ver Anexo Uno)**

Torres, asume al campesino como poseedor de una sabiduría propia, basada en su capacidad de adaptación, a un medio duro y adverso, una práctica que se da en el diario vivir y reconoce una posición de clase, donde se premia el esfuerzo, el orden y la limpieza, como herramientas; el mugre, asociado a la tierra, no es una desventaja social es un reto constante, porque el campo “*no ennegrece ni embrutece porque la sabiduría del campesino es algo muy grande por la capacidad de adaptación, porque nosotros los campesinos somos de una garra y de un corazón muy fuerte porque tenemos que sortear las dificultades del cotidiano vivir y se enfrentan, es trabajando duro, día a día, lo único que nos separa de los ricos es el mugre y hay unas concepciones que existen y que están, pero yo puedo estar en el campo estar en mi casa y cuando uno tienen una meta, un norte, el orden y la limpieza en todo sentido, eso le da un valor agregado que es la autoestima y ese valor agregado la hace vivir bien en el sitio que sea, la autoestima, la limpieza, el trabajo duro y el orden en el campo si se pueden dar*”(Torres: 2018). **(Ver Anexo Dos)**

Cuando (Torres:2018), expresa “*nosotros los campesinos*”, se denota su acción de auto reconocimiento, asume una posición clara frente a la sociedad colombiana, en este acto no hay negación (Salgado, 2010: 21).hay afirmación, no hay marginación (Wills, 2015:839), aceptarse es revelarse en contra de la dominación eurocéntrica, (Quijano, 2000:127), es superar, así, el propio origen del campesinado, (Fals Borda, 1979:52), un origen excluyente y servil (Fajardo, Darío. 1981:38), lo anterior se logra escuchando al maestro, su sentir más profundo, escudriñando su conversación y reconociendo sus relatos cotidianos, reconociendo su saber y su experiencia, (Suárez, 2007:10).

Durante cuatro décadas, las maestras han desarrollado su práctica pedagógica en las mismas comunidades, han sido testigos de grandes transformaciones, han visto decrecer la matrícula en sus escuelas, han vivenciado la reducción de maestros, han educado a dos o tres generaciones, en medio de cambios sociales y climáticos, en síntesis son memorias vivas, activas y protagónicas, para sus comunidades. Han asumido esas transformaciones, pues pudieron haberse traslado al casco urbano o incluso a Bogotá, como muchos de sus compañeros lo hicieron, pero ellas decidieron quedarse en sus territorios originarios y con sus propias comunidades, quizás decidieron quedarse en el corazón de muchos niños y niñas para siempre, haciendo una resistencia y eco de esa memoria biocultural, tan importante y necesaria en este siglo (Toledo y Barrera, 2008:190).

Para Torres, un fenómeno muy relevante ha sido la migración, y la nueva composición social de la vereda, reconociendo las causas de un desplazamiento económico y social “*la migración de la gente, muchos han estudiado y buscan un mejor estar empleándose y otros que se van a otros sitios por un sueldo, otros cambian a otro nivel social, hay casos en los que les ha ido muy bien,*

otros no tanto, la vereda actualmente está llena de viejos, los jóvenes cada día son menos”(Torres: 2018). **(Ver Anexo Dos)**

Para Ríos, con una mirada muy práctica, se puede recurrir a las transformaciones acarreadas como consecuencia de la revolución verde en la zona, el mundo rural cambio, cambiaron sus prácticas, sus cultivos, sus familias, pero en los abonos se hacen presentes dichos cambios de la manera más cotidiana posible, y plantea una necesidad sentida, el trabajo relacionado con las huertas caseras *“la transformación de todo lo de los abonos fue muy grande, antes nada se desperdiciaba y hoy, a veces no hay que comer en esa casa, pues ya no se siembran las huertas eso si hace mucha falta, hay que trabajarle al tema de las huertas*”(Ríos: 2018).**(Ver Anexo Uno)**

Torres, describe la estrategia de las empresas agroquímicas, que van adentrándose en el tejido social de la vereda, les van dando crédito, y los van incluyendo en sus listados de clientes, cuando han sido compradores exitosos son parte de las celebraciones navideñas, que convocan y dan identidad de progreso y desarrollo, dentro del grupo social de la vereda, a la vez los bancos ofrecen créditos de rápido desembolso, o van en motos de finca en finca, ofreciendo microcréditos, con altos intereses que le son repartidos en los pagos, lo anterior ocupa la capacidad de endeudamiento y trabajo y los agricultores no disponen de tiempo para cultivar sus huertas caseras, premiando el tiempo y el dinero en efectivo, en una necesidad constante y apremiante para la familia campesina *“en la agricultura recibieron capacitación de las grandes firmas de fungicidas, en eso los vendedores de insumos han sido muy hábiles, les dan premios, los cautivan también con el crédito, el tomate de invernadero es todo y para ellos solo cultivan tomate en rancho, el tener dinero en efectivo se volvió muy importante, por eso ya no se siembra*

nada, estamos trabajando en eso, por lo menos del proyecto Páramo, dieron pequeños invernaderos para algunas huertas, los aprovecharon, pero otros dejaron desperdiciar todo, no está clara la importancia de comer sano, de cultivar sano para sus familias, no les interesa la salud, les interesa el pago falta trabajar muchas huertas, pero es un trabajo grande por hacer” (Torres: 2018).**(Ver Anexo Dos)**

En medio de estas transformaciones tanto socioeconómicas, como demográficas y familiares, donde el derecho a comer sano, se diluyó entre agroquímicos y la necesidad apremiante del efectivo, anudado al vacío de las despensas, a la compra del pan y a romper con la tradición del amasijo y del autoabastecimiento, han cambiado en gran medida el paisaje cultural campesino, a pesar de lo anterior aun fluye la cultura campesina, y la comprensión de la misma, se hace necesaria, para su valoración. En medio de este gran carnaval de las transformaciones, las maestras, le siguen asignando un lugar, a eso tradicional, a eso del campo, a eso de la identidad campesina, siempre participando en festivales folclóricos escolares, con trabajos de promoción comunitaria, con campañas de reforestación y protección del medio ambiente.

Pero, cómo han logrado asignarle un lugar a esos contenidos propios, a través de la participación en proyectos y metodologías como lo fue el trabajo con Escuela Nueva, en particular en estas escuelas se vivió intensamente esta apuesta metodológica, traspasando las fronteras nacionales, los resultados obtenidos fueron objeto de visitas internacionales de grupos de maestros de Centroamérica, *“fue un trabajo hacia la comunidad, los niños manejaban el gobierno escolar, embellecían los jardines, practicaban deportes, también se trabajaba sobre la conservación del medio ambiente, claro éramos cuatro maestros, uno se encargaba de deportes, otro de danzas, otro del gobierno escolar y otro de la parte cultural, para el Cuaderno Viajero,*

se consultaban personas claves de la comunidad”(Torres: 2018), se dió una integración real y una aceptación de los saberes propios de la comunidad veredal, integrándolos al currículo y al espacio escolar, las escuelas del sector de Chinia, se han destacado a lo largo de su historia, pues no en todas las instituciones se acogió esta metodología de la mejor manera, pues se centraban en completar cartillas.

Las visitas son un espacio valioso para mostrar los resultados, alcanzados en los diferentes proyectos y en estos escenarios la comunidad es el apoyo de los maestros y de los niños, se alcanza la denominada comunidad educativa “*se hacían eventos donde se integraban y se invitaban a la escuela, para los trapiches y el siembro de caña, a Luis Guevara; para la parte cultural música, cuentos y coplas Augusto Millán, para lo referente a Radio Sutatenza y la educación radial a Resura Guevara; carpintería y artesanías como cucharas de palo, artesas a Gabriel Guevara; matas de remedio a todas las abuelas, a Melba Guevara, a Cecilia Guevara; amasijos parte del trabajo de la iglesia, leyendas*”(Torres: 2018). **(Ver Anexo Dos)**

En esta oportunidad se reconocieron y valoraron los saberes de la familia campesina, sin subvaloración o auto negaciones, se aportó en el relacionamiento entre las familias y la escuela, entre lo escolar y lo cotidiano “*se consultaba la gente que sabía, Luis Alfredo Velásquez, sabía mucho de los trabajos antiguos, era muy práctico para sembrar y cuidar los animales, cuando venían las visitas de Escuela Nueva se recibían con todas las muestras culturales, los músicos Guevaras, Nesticor, esa familia cantaban esos chinitos, eso era una belleza un orgullo para uno, esa gente se admiraba de como tocaban sus tiples y sus guitarras, recuerdos y satisfacciones muy grandes, pero luego la matricula se fue reduciendo hasta que quede sola, mis compañeros*

se fueron trasladados al pueblo o a la Unión, y ya uno con todos los cursos, es otra historia”(Torres: 2018). **(Ver Anexo Dos)**

También estas escuelas han abierto sus puertas, sus maestras han invertido tiempo extra, en reuniones, talleres y salidas de campo, que se vuelven posibles gracias a estas voluntades, inicialmente un trabajo con Save de Children, el DRI, el SENA, un trabajo entre 1992 y 1996 con el Parque Nacional Natural Chingaza, con la participación de su director el biólogo Carlos Lora, y las múltiples interacciones con diferentes empresas de consultoría ambiental y comunitaria, como Ecoflora 1998, Sunaisca, enviadas por la EAAB, con la Fundación Manantial La Laja, propietaria de las Reservas Naturales donde nace la Quebrada Caquinal, o el Proyecto Páramos, estos espacios han enriquecido, unos más que otros, la práctica educativa y ha permitido aprender y valorar lo propio.

Siempre orgullosas de trabajar en la educación rural, la maestra de Hatoviejo, dulce y comprensiva dispuesta a escuchar y la de Chinia enérgica e inquieta, han aportado quizás los mejores años de su juventud en la educación de los niños y niñas de su propia comunidad y de sus mismas familias, quizás la miopía de estar siempre mirando para el mismo punto, no nos permita valorar su trabajo como es debido, pero una vez salgan esos niños al mundo y al enfrentar las tensiones de la vida actual, evocaran algunas enseñanzas y los recuerdos de su escuela rural serán imborrables en sus memorias, con el tiempo valoramos lo que fuimos y añoramos lo que se tuvo, con los años entendemos y agradecemos lo vivido, al final perduran los recuerdos y no se olvida lo querido.

Entonces estando estas dos maestras, entre sus búsquedas personales, familiares y laborales, así como con su relación con sus niños han resistido por cuatro décadas, y se han constituido en

piezas vivas de la memoria (Jelin, 2011:3) histórica y pedagógica de la tierra que las vio nacer. Cuanto bien hace un maestro cuando no niega su origen, cuando se educa para servir a su comunidad, cuando no se siente frustrado en su lugar de trabajo, ellas sin enunciar el Conocimiento Ecológico Local, han contribuido a su conservación a su circulación, han sido trasmisoras y a la vez han evidenciado profundos cambios sociales donde se registran las pérdidas del mismo, entre rutinas y oficios ellas mismas se reconocen como campesinas con orgullo y entereza.

Explorando su visión han aportado a la visibilización de la familia campesina y han resistido contra el epistemicidio de la cultura dominante, por lo anterior en la ruralidad Colombiana habrá maestros autonegados, invisibilizados, pero en este caso se puede determinar que gracias a sus voluntades y a sus historias de vida, existen maestros rurales y en particular maestros y maestras campesinos, quizás esto responda también a su formación, dando luces para una formación específica para los maestros que lleguen a trabajar en los campos de Colombia, una educación que les permita ver en las comunidades su sostén de apoyo y no sus próximos verdugos, que puedan tejer puentes entre la finca y la escuela y que no trabajen encerrados en cuatro paredes enseñando contenidos que nada tienen que ver con lo que los niños encuentran fueran de sus aulas.

Las dos maestras egresadas de la Normal de Fómeque creada en 1948 por Monseñor Agustín Gutiérrez y quien desde la iglesia católica, impulso una gran reforma educativa en este municipio que sirvió de modelo al país de ese entonces y fue objeto de referencia internacional, amigo del cura Camilo Torres Restrepo, visionario de la sociología rural. Agustín Gutiérrez, implantó y trabajó desde lo que él denominada pedagogía rural y pedagogía comunitaria, como lo anota el profesor Mora, integrarse a la comunidad, lo más importante en lo educativo, o la importancia de

la creación de una escuela vocacional agrícola que funcionó a la par de la mencionada normal, hasta 1996, cuando se dejó sola la modalidad del Bachillerato Académico, en el actual colegio del casco urbano de Fómeque.

A parte de la entrevista, del profesor Israel Martínez Castro, quien fue el director del Bachillerato Agrícola, e hizo parte de la denominada pedagogía rural, como maestro formado bajo los lineamientos de la normal de varones, quien reconoce el papel protagónico del sector de Chinia, en la organización de la Feria Campesina De San Isidro de 1991:

en algunas veredas como la de Chinia, Guachavita, Rionegro,..., el maestro es el centro, es la persona activa en la que uno puede confiar perfectamente y estar seguro de que va a recibir toda la colaboración, porque conoce todos los aspectos que deben tenerse en cuenta y con sus mismos alumnos toman parte activa de la realización de la feria, porque eso fue un legado de Monseñor Gutiérrez, esa integración de los estudiantes del bachillerato agrícola, colaborando con cada escuela veredal e impulsando la feria, era lo que se llamaba pedagogía rural” (Bejarano de Hurtado et all, 1991:108).

Una vez acotada la exploración del Conocimiento Ecológico Local, de las maestras de estas dos escuelas rurales, consultando sus posturas frente a los conocimientos propios del contexto campesino y evidenciando su trabajo por cuatro décadas, a través de metodologías, participación en proyectos y apertura a nuevos contenidos; donde la maestras evocaron su infancia y se reconocieron a través de los oficios, que fueron estudiados al inicio entre oficios y rutinas de los actuales estudiantes, así como dimensionados los espacios de lo cotidiano y lo escolar y

contextualizadas las dimensiones del tiempo y del espacio, por donde se dan transmisiones y pérdidas de estos saberes.

Se evidenció, un Conocimiento Ecológico Local, propio de estos niños, a través de sus árboles frutales, para finalizar se centrará la mirada en la clase de Ciencias Naturales, para acercarnos a las tensiones o resistencias encontradas, en busca de determinar cuál es lugar de estos conocimientos en el marco de la escuela rural, a propósito de esta asignatura.

9.6 El Conocimiento Ecológico Local A Propósito De La Clase De Ciencias Naturales: Entre: Tensiones, Reproducciones, Emergencias y Resistencias.

Al analizar la clase de Ciencias Naturales de los grados cuarto y quinto de las escuelas de Chinia y Hatoviejo, desde la identificación de las interacciones en el aula, acudimos a Rockwell, quien nos invita a acercar la mirada a la clase, como oportunidad, para ver fluir, los conocimientos propios asociados al mundo natural y a las relaciones que los niños establecen con sus ecosistemas de base “*en la Clase de Ciencias Naturales, seguramente se da con mayor claridad estas tensiones y donde los niños pueden gracias a su acervo cultural rebasar el conocimiento escolar*”(Rockwell et all, 1997:35).

Desde esta arista se enuncia la primera tensión, que se denominará para este ejercicio investigativo, como **(Tensión: A) “Supremacía del Conocimiento Científico Disciplinar de la Clase de Ciencias Naturales = Invisibilización Cognitiva”**, referida a la no aceptación de otro tipo de conocimientos en la escuela, teniendo como patrón de medida el conocimiento escolar. Esta primera tensión, gira entorno a lo que (Díaz, 2010: 223), denota como poco interés por vincular la historia con el presente y sobre todo si se trata de otros códigos culturales, sustentada, en la represión de los conocimientos propios, de los pueblos nativos (Quijano, 2000:127) y espacializada desde una negación del territorio (Bustos, 2014:83).

En Colombia desde una negación del territorio originario y por tanto una negación de la propiedad, en un reparto de la tierra asimétrico y mezquino (Fajardo, 2014:6), (Vergara, 2011: 34), donde los actores que conformarían el campesinado fueron los más afectados (Fals Borda, 1979:52).

Toda esta estrategia de invisibilización cognitiva, se da como producto de una reidentificación histórica, desde lo Europeo (Quijano, 2000:126) y al considerarse el conocimiento campesino,

como obstáculo para la tarea transformadora del desarrollo (Lander, 2000:14), se evidencia, una negación, la de los conocimientos propios, pero todas estas realidades nacionales externas a la escuela y a la Clase de Ciencias Naturales, aparentemente no se darían, pero desde la postura decolonial, si, (Castaño Cuellar, 2014:126), pues se reconocen desde la colonialidad del ser, (Díaz, 2010:220), (Mignolo, 2005:30) y la colonialidad del saber, (Walsh, 2007:104), la imposición de un conocimiento único, occidental y eurocéntrico, que en la escuela se ve reflejado en el conocimiento escolar, que prima sobre todo conocimiento.

Al estudiar, el Plan De Estudios De Ciencias Naturales, de la Institución Educativa

Departamental Monseñor Agustín Gutiérrez de Fómeque, al cual pertenecen las escuelas de Chinia y Hatoviejo, en el ítem de mejoras propuestas para los procesos de enseñanza aprendizaje, se enfatiza que el conocimiento escolar, el cual se organiza en este tipo de planes, se debe orientar a la adquisición de información, conceptos y patrones, propios del conocimiento científico, condicionando así su prevalencia sobre cualquier tipo de conocimiento *“identifica las características de algunos fenómenos de la naturaleza basándose en el análisis de información y conceptos propios del conocimiento científico. Asocia fenómenos naturales con conceptos propios del conocimiento científico”* (Idemag-Fómeque ,2018:3).

Definición De Conocimiento Escolar.

Después de realizar una revisión preliminar sobre la categoría Conocimiento Escolar, toda vez que esta, se enmarca en los estudios de la didáctica, en particular para este caso, la enseñanza de la Ciencias Naturales, es importante definirla para abordarla con coherencia, en busca de puntos de referencia con el Conocimiento Ecológico Local, objeto de estudio del presente ejercicio investigativo, en este sentido Martínez, (2013), retoma y trabaja la tesis de García Díaz (1998),

quien presentó al CE, como un conocimiento específico, integrador de saberes, que aportan al enriquecimiento del conocimiento cotidiano “si bien consideramos al conocimiento escolar como un conocimiento particular, constituido por distintas formas del saber que posibilitan un proceso de complejización del conocimiento cotidiano de los individuos (García Díaz, 1998)” (Martínez, 2013:24).

Acudiendo a García-Pérez (2015), esta categoría se enmarca dentro una cultura escolar, dispuesta como entramado de sentidos y significados propios de la escuela, donde se produce, circula y se transforma el Conocimiento Escolar, el cual acoge el conocimiento cotidiano, el disciplinar científico, y un conocimiento deseado referido como metadisciplinar, que permitiría responder a los retos socio ambientales desde una mirada propositiva y transformadora “esta construcción más compleja del conocimiento escolar requiere una serie de referentes fundamentales: el conocimiento cotidiano (presente en el medio social y en las ideas de los alumnos, como acabo de exponer; el conocimiento de las disciplinas científicas y de otros campos del saber socialmente organizados); los problemas sociales y ambientales de la realidad (como campo, a la vez, de análisis y de aplicación de la educación); y un conocimiento de carácter “metadisciplinar” que permita gestionar la diversidad de referentes citados y constituya una cosmovisión que dé sentido a las intenciones educativas (García Díaz, 1998)”. (García-Pérez, F.F, 2015:11).

Entendido el CE, como un sistema estructurado que interactúa con otros sistemas de conocimiento Martínez, C; Valbuena, E; Molina, A, (2013), lo retoman como un conocimiento integrador e interactivo “son diversas las miradas frente a lo que se ha llamado conocimiento escolar, consideramos pertinente para nuestra investigación, el planteamiento que sobre éste

realiza García (1998, p.151) al definirlo como “...un conocimiento organizado y jerarquizado, procesual y relativo, como un sistema de ideas que se reorganiza continuamente en la interacción con otros sistemas de ideas-referidos a otras formas de conocimiento” ” (Martínez, C; Valbuena, E; Molina, A, 2013:26)

En este mismo sentido estos investigadores asumen el carácter integrador desde la didáctica y la interacción para la complejización del conocimiento cotidiano como uno de sus fines “asumimos al conocimiento escolar como el originado en la integración didáctica de diferentes formas del saber (científico, ideológico-filosófico, cotidiano, artístico, etc.), que posibilita un proceso de complejización del conocimiento cotidiano de los individuos (García, 1998)” (Martínez, C; Valbuena, E; Molina, A, 2013:26)

En cuanto a la interacción se entremezclan los conocimientos tanto del docente como de los estudiantes, en este punto tanto las fuentes, referentes y experiencias del profesor, cobran relevancia, pues la interacción no siempre es equilibrada, y el protagonismo del docente puede cobrar mayor relevancia “en la interacción del conocimiento escolar intervienen no solo los saberes disciplinares del profesor, sino también el conocimiento que tienen los estudiantes, así como el conocimiento cotidiano, presente en ellos (Merchán, J; García F,)” (Martínez, C; Valbuena, E; Molina, A, 2013:26)

De acuerdo a lo anterior, Valbuena, Édgar; Gutiérrez, Alice; Correa, Mónica; Amórtegui, Elías (2009) retomando a García (1998), Martín del Pozo y Rivero (2001) y Valbuena (2007), reconocen al CE, una epistemología propia, en particular en la enseñanza de la biología, diferenciando tanto el conocimiento científico disciplinar, como el conocimiento cotidiano de lo vivo, planteando la necesidad de trabajar estas especificidades, así como la capacidad integradora

con otros tipos de conocimientos, y la interactividad con otros sistemas de saberes, desde diferentes niveles, desde lo local a lo regional, los anteriores elementos deben ser aspectos relevantes para la formación docente, en aras de construir en sus prácticas un CE integrador e interactivo con los contextos propios y con capacidad de reconocer la existencia de diversos saberes en la escuela “de acuerdo con los planteamientos de autores como García (1998), Martín del Pozo y Rivero (2001) y Valbuena (2007), el Conocimiento Escolar posee una epistemología propia que lo diferencia de los conocimientos de los cuales se origina. Así, en la formación docente resulta trascendental hacer explícito que la biología que se enseña en la escuela no es la misma que producen los científicos y se diferencia de las creencias del lego acerca de los fenómenos vivientes, siendo así emergente a partir de la transformación e integración de las anteriores, para lo cual el profesor requiere tener presente e integrar aspectos particulares propios de los contextos, como la cultura, las costumbres, las normas, etc., tanto nacional como local e institucional, igual que los alumnos, sus intereses, características propias de la edad, etc”. (Valbuena, Édgar; Gutiérrez, Alice; Correa, Mónica; Amórtegui, Elías 2009: 167).

Prevalencia Del Conocimiento Científico Frente Al Conocimiento Escolar.

Investigadores como Arnay, (1998); García, (1998); Porlán (2000); Martínez y Rivero, (2005); Martínez, (2005); Martínez, C; Rivero, A (2009), Porlán et ál (2011); Rivero et ál. (2011); Martínez y Molina, (2011); Martín de Pozo, Porlán, & Rivero, (2011); Martínez, (2013) y Rivero, A; Hamed Al-Lal, S, (2013), Martínez, (2017) a lo largo de sus investigaciones evidencian la importancia del conocimiento disciplinar científico, como componente del CE, pero denotan la importancia de no verlo como el único y el más válido.

Como señalan a partir de la revisión de varias investigaciones (Martínez, Molina & Reyes, 2010; Martínez & Valbuena, 2013; Martínez & Jirón, 2012,2014; Martínez, 2016), quienes han estudiado diferentes tendencias del CE, una importante tendencia está referida al cuestionamiento de la superioridad del conocimiento científico “un aspecto central para muchos autores es cuestionar el carácter superior y absoluto del conocimiento científico como referente del conocimiento escolar, circunstancia que permite considerar el conocimiento escolar epistemológicamente diferenciado, en el que otros referentes como la cultura son relevantes en el proceso de construcción del CE” (Martínez, C, 2017:129).

Martínez, C; Rivero, A (2009), enuncian una de las finalidades del CE, referida a la complejización del conocimiento cotidiano de los estudiantes, y resaltan el protagonismo que pueden cobrar otros tipos de conocimientos, reconcomiendo el conocimiento científico y advirtiendo una postura no absolutista ni jerárquica de este sobre los demás conocimientos, acudiendo a la capacidad integradora e interactiva del CE “la idea de que la finalidad del conocimiento escolar es enriquecer y hacer más complejo el pensamiento cotidiano de los alumnos de la escuela básica. En este enriquecimiento, el conocimiento científico resulta una aportación fundamental, pero no hay que olvidar el papel que pueden jugar otros tipos de saberes: cotidiano, ideológico, tecnológico, saberes prácticos de todo tipo, etc. (García, 1998; Porlán y otros, 2000). Es decir, el conocimiento científico es un referente imprescindible a tener en cuenta, pero no es “el” referente en la elaboración del conocimiento escolar”. (Martínez, C; Rivero, A 2009:1889)

Martínez, (2013), plantea importantes cuestionamientos frente a las equivalencias entre los conocimientos, y a la vez brinda certeras respuestas producto de procesos investigativos, toda vez

que no se puede asumir referentes únicos en la composición del CE “¿lo que se pretende enseñar y aprender en las clases de ciencias, es equivalente al conocimiento científico? la respuesta a este cuestionamiento, tal como lo hemos analizado en otros trabajos (Martínez y Rivero, 2005; Martínez, 2005), es no, pues aunque el conocimiento científico es un referente, no es el (único) referente para las propuestas de conocimiento escolar” (Martínez, 2013:23).

Parafraseando a Martínez, C; Rivero, A (2009) quienes enuncian la necesidad de no asumir relaciones causales o mecánicas entre el CE y el Conocimiento Científico Disciplinar, dado que cada uno tiene una epistemología propia “los resultados que hemos obtenido nos llevan a plantearnos que no podemos establecer relaciones causales directas y mecánicas entre concepciones respecto al conocimiento científico y respecto al conocimiento escolar, especialmente en relación al papel que debe jugar el conocimiento científico como referente del escolar” (Martínez, C; Rivero, A 2009:1891)

En aras de superar el absolutismo epistemológico, como lo denominan, Rivero, A; Hamed Al-Lal, S, (2013), se requiere trabajar en la valoración de las creencias iniciales de los estudiantes, para retomarlas como punto de partida, y no objeto de sustitución y rechazo “en definitiva, se confirma lo que Porlán et ál (2011) y Rivero et ál. (2011) sostienen, y que tienen que ver con la creencia de que los alumnos deben aprender finalmente lo que se les enseña, además de producirse el denominado absolutismo epistemológico, de manera que se le otorga al conocimiento científico, un estatus superior que obliga a que las creencias iniciales o de partida deben ser sustituidas” (Rivero, A; Hamed Al-Lal, S, 2013: 133)

Como se ha señalado a partir de la revisión de varias investigaciones (Martínez, Molina & Reyes, 2010; Martínez & Valbuena, 2013; Martínez & Jirón, 2012,2014; Martínez, 2016),

reportadas por Martínez, C, (2017), donde se destaca, un aspecto central para muchos autores es el de reflexionar sobre la superioridad del conocimiento científico, y en particular Martínez, C, (2017), apunta el papel de la cultura en la construcción del CE, donde la cabida a otros conocimientos desde la cultura escolar y las culturas propias de los contextos de los estudiantes, dimensiona un CE integrador e interactivo con las realidades y significados de los estudiantes “cuestionar el carácter superior y absoluto del conocimiento científico como referente del conocimiento escolar, circunstancia que permite considerar el conocimiento escolar epistemológicamente diferenciado, en el que otros referentes como la cultura son relevantes en el proceso de construcción del CE”. (Martínez, C, 2017:129).

Reconocimiento De La Cultura, Como Posibilidad De Coexistencia De Conocimientos.

Retomando el papel de la cultura como elemento integrador del CE Martínez, C, (2017) y los trabajos de Molina, A; Niño El-Hani, C y Sánchez, J (2014), al integrar la cultura en los procesos educativos, y en particular en la enseñanza de las Ciencias Naturales, esta aporta un asidero de sentido y significado que contribuyen con una mayor comprensión y pertinencia de los aprendizajes, “lo importante de la referencia semiótica de la cultura, es la de precisar que a ella no hay que entenderla de una manera literal, sino como una metáfora, como un entramado de significación, que permite al mismo tiempo interpretar y dar sentido a lo que los hombres hacen. En consecuencia, la cultura no solo son los hechos ni las conductas, ni una estructura de la mente, ni la condición ontológica; es, ante todo, el significado, el entendimiento, la comprensión, la interpretación, es el poder comprender y acceder al otro”. (Molina, Adela; Niño El-Hani, Charbel y Sánchez, Juanma, 2014:24)”

Aristizabal, (2014), retomando a Jegede, (1995) quien reconoce la coexistencia de una cultura propia de los estudiantes y de una cultura occidental de referencia y George, (2001), quien plantea cruces entre culturas, puentes de comunicación, Aristizabal, (2014), estudia la relación entre la formación docente y la cultura de referencia sobre el origen de los docentes, en este punto la aceptación o negación de las raíces campesinas de las dos maestras en estudio, cobra sentido, toda vez estas posturas premian o no el absolutismo epistemológico del conocimiento científico disciplinar, y llevan según sea el caso a reconocer otros tipos de conocimientos a la hora de planear la clase de Ciencias Naturales “Jegede (1995), sostiene que las relaciones entre conocimientos ancestrales y tradicionales, y conocimientos científicos en la enseñanza de las ciencias, implican la consideración de dos contextos culturales: el de las propias culturas de los estudiantes y el de la ciencia occidental, en el que recurren a la idea de puente, metáfora que retoman de George (2001), que posibilita un mecanismo de cruce entre estos ámbitos culturales: ciencia occidental/culturas propia de los estudiantes”(Aristizabal, Andrea, 2014:174).

Perspectivas Del Conocimiento Escolar

Martínez, C, (2017), retomando varios investigadores plantea tres perspectivas importantes en canto se refiere al CE, la primera (hipótesis de sustitución), relacionada con el absolutismo epistemológico del conocimiento científico disciplinar, donde este busca ser impartido en reemplazo de los conocimientos previos o no científicos, una segunda la (hipótesis de coexistencia), donde se aceptan la compatibilidad de diferentes tipos de conocimientos en el aula y una tercera la (hipótesis de complejización), la cual asume los diferentes conocimientos y los pone en interacción para aportar críticamente a la realidad inmediata de los contextos más próximos de los estudiantes “el conocimiento escolar ha sido entendido desde diferentes

posturas, analizadas por autores como Rodrigo y Arnay (1997), García y Merchán (1997), García (1998), Porlán y Rivero (1998), García, F. (1999) y Martínez (2000, 2005a, 2005b), entre otros. Las siguientes son algunas perspectivas con las que se ha asumido el CE: como un proceso que pretende sustituir el conocimiento de quienes aprenden, por el conocimiento científico (hipótesis de sustitución); como un proceso de co-existencia entre el conocimiento cotidiano y el científico (hipótesis de coexistencia), o como un proceso de enriquecimiento y aproximación a una visión más compleja y crítica del mundo (hipótesis de complejización)” (Martínez, C, 2017:125).

Acogiendo la segunda y tercera perspectiva, las cuales cumplen con el carácter integrador e interactivo del CE, en una de estas dos opciones puede situarse la categoría Conocimiento Ecológico Local, pues en la (hipótesis de coexistencia), caben diferentes conocimientos, y en la tercera (hipótesis de complejización), también cobra sentido, pues CEL, al estar referido a las relaciones entre los seres vivos entre estos con su medio ambiente, aporta en la búsqueda de aprendizajes y caminos que nos lleven a un planeta más sustentable y menos degradado, en medio de una realidad compleja y tensionante, frente a una crisis ecológica global.

En cuanto a la primera perspectiva enunciada por Martínez, C, (2017), (hipótesis de sustitución), se plantea una necesaria tensión, donde el absolutismo epistemológico tratado anteriormente, referido al Conocimiento Científico Disciplinar, de la clase de Ciencias Naturales, recabaría en una invisibilización y negación tacita del Conocimiento Ecológico Local, creando una resistencia frente a esta posible aporte de un conocimiento propio que traen los niños a la escuela, y que desde esta óptica sería no reconocido.

Conocimiento Ecológico Local Y Conocimiento Escolar.

Retomando la segunda y tercera perspectiva del CE, enunciadas por Martínez, C, (2017) y desde la postura compleja del Conocimiento Escolar, donde las ciencias es un medio, para la construcción de una perspectiva crítica y transformadora de la realidad, la integración del CEL , como un conocimiento reconocido dentro del CE, es una apuesta coherente y enriquecedora “desde esta perspectiva afrontamos el carácter complejo del conocimiento profesional del docente y del conocimiento escolar, en que las ciencias no son el fin en sí mismo, sino el medio para la formación de ciudadanos que asuman desde una perspectiva crítica la construcción de alternativas a los problemas sociales y ambientales relevantes” (Martínez, C, 2017:118).

Desde esta postura compleja, Martínez, C, (2017), retoma la propuesta de una Ciencia Propia de Fals Borda (1981), toda vez que este intelectual trabajó y llamó la atención sobre la necesidad de crear contenidos propios y no copiados, donde se reconociera los saberes locales y se pusiera la ciencia al servicio de la sociedad colombiana, actualmente frente a la crisis ecológica global, estas propuestas se hacen necesarias “escenarios como estos demandan una participación más comprometida con nuestro entorno, empezando por indagar cuáles son nuestras necesidades, cuáles nuestros intereses y aspiraciones, cuál es esa ‘ciencia propia’ que necesitamos construir y a la que el maestro Fals Borda (1981, p. 14) motiva cuando escribe: “No puede haber aspiraciones y necesidades comunes entre un pueblo dominante y otro dominado”. (Martínez, C, 2017:118).

Entendido el CEL como una apuesta para la comprensión del relacionamiento de los seres vivos entre sí y con su entorno, incluido el hombre, los puntos de encuentro con el CE, amañera de reconocerlo a través de los saberes que llevan los estudiantes a la clase de Ciencias Naturales, es un ejercicio que gracias a la capacidad integradora e interactiva del CE, puede ser fructífero y

potenciador visto desde la complejidad, bajo las perspectivas de coexistencia y complejización. Sin embargo, bajo la perspectiva e hipótesis de sustitución se da una tensión de negación constante, que no permitiría su integración “cuerpo acumulativo de conocimientos, prácticas y creencias, estructurado por procesos adaptativos y transmitido a través de generaciones por transmisiones culturales, sobre la relación de los seres vivos (incluyendo humanos) entre sí y con su entorno” (Berkers, Colding y Folke, 2000: 1252).

Finalmente, en los elementos cuestionadores para la reflexión anotados por Martínez, C, (2017), en el numeral ocho, si se reconoce el valor de los conocimientos propios y ancestrales como es el caso del CEL, como se asume y se interrelaciona con el CE, dentro de una cultura escolar propia y caracterizada, como se puede convertir en fuente y referente del Conocimiento Escolar, “Si consideramos relevantes las ideas elaboradas por los estudiantes, así como el conocimiento ancestral, ¿de qué manera este es asumido como fuentes y referentes del conocimiento escolar en ciencias en nuestras escuelas?” (Martínez, C, 2017:124).

El presente ejercicio investigativo, aporta en este sentido, pues rastrea el CEL de niños campesinos referidos al conocimiento de la flora local, así mismo estudia las apreciaciones que poseen sobre la ruralidad, en particular del campesinado de dos maestras e indaga sobre como son reconocidos o negados estos conocimientos en la clase de Ciencia Naturales.

La (Tensión: A) “*Supremacía del Conocimiento Científico Disciplinar de la Clase de Ciencias Naturales = Invisibilización Cognitiva*”, se presenta con dos tensores o cuerdas de caucho, el **Tensor Del Tiempo** y el **Tensor Escritura/Oralidad**, que según la presión ejercida, hacen que el hilo de la Tensión A, se contraiga y resorte fuertemente, lanzando la esfera multicolor del Conocimiento Ecológico Local, fuera de la escuela y sobrepasando la denominada

línea abismal donde cae y se hace invisible, así mismo las demás tensiones con sus tensores respectivos.

Para el *Tensor Del Tiempo*, teniendo como referencia la clase de Ciencias Naturales donde es posible el encuentro de diferentes conocimientos, quizás algún dispositivo como el de la explicación, active, estos encuentros, *“el cómo se introducen los conocimientos locales en la escuela; esto no es tan evidente y a veces simplemente se queda en pocos ejemplos”*(Murcia, 2005: 96), según esta investigadora, los ejemplos que se retoman para apoyar la explicación aunque son del medio son planteados por el docente en la mayoría de los casos y no por el estudiante, confirmando la supremacía del conocimiento escolar *“las explicaciones de los conocimientos escolares muchas veces tienen relación con el entorno de los niños, aunque estos contextos chocan”*(Murcia, 2005: 96), sobre todo en el tiempo para realizar los aprendizajes en cada contexto, según Murcia los conocimientos locales, no son negados, si no desplazados a momentos que no afectan el tiempo escolar.

Por lo tanto bajo el pretexto del tiempo, se da una negación en la escuela para este tipo de conocimientos, *“sobre todo 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”* (Murcia, 2005: 96), como lo estudio (Gallois, Duda, Hewlett & Reyes-García, 2015), quienes, plantea la tensión del tiempo, entre lo escolar y lo familiar.

Lo anterior se confirma cuando los niños preguntan en el instrumento *“Un Día En Mi Vida”*, un día con clase o sin clase, pues claramente las rutinas son diferenciada, y los oficios emergen en los tiempos no escolares, en este mismo sentido (Zarger, Rebeca. Stepp, Jonh 2004:414), consideran poco probable que en ambientes escolares formales, se dé el aprendizaje de

conocimientos tradicionales, dado que estos son ampliamente participativos y requieren de la interacción con la naturaleza *“procesos de aprendizaje en sistemas educativos tradicionales son típicamente o participativos en la naturaleza y es improbable que ocurra en ambientes escolares formales”*.

(Reyes-García, 2016) se suman a la idea sobre la escolarización como detrimento de la adquisición de otro tipo de conocimientos, puesto que no se puede estar en dos sitios aprendiendo dos cosas a la vez. En estos estudios se determinó que la educación formal puede mejorar el bienestar de las personas, pero si no se contextualiza, también puede acelerar la erosión del conocimiento ambiental local y se evidencia la necesidad de construir puentes, caminos, entre la finca y la escuela, entre los dos conocimientos.

La profesora, Fabiola Torres de Chinia, expone su intención de trabajar en la Clase de Ciencias Naturales, lo experimental, extractando ideas principales, mesas redondas, superando la memorización, pues los niños de hoy, se cuestionan más y aprenden con la práctica; sin embargo, desde los tiempos de la Escuela Nueva, cuando eran cuatro maestros y ella solo tenía un curso o dos, y en Hatoviejo eran dos maestros, al disminuir la matrícula, y pasar a la escuela monodocente y multigraduada, con seis cursos; el tiempo para atender niños de cinco años de preescolar, enseñar a leer y escribir y preparar los niños para las pruebas Saber, así como los niños, de quinto que van al bachillerato, es una tarea titánica y agobiante.

Este tipo de escuelas requiere de apoyo, pues a pesar del reducido número de niños, el tener seis grados e impartir doce materias es complejo y exigente *“lo experimental, pero el reto es el tiempo, manejando los seis curso y con el tiempo es complicado y en esos temas que son complejos, o pesados extractamos ideas como mesas redondas para aprender, como para*

compartir el manejo de la nueva información, porque ya no se trata de memorizar, el niño de ahora cada vez memoriza menos, pero se preguntan más, y adquiere un aprendizaje para contar algo que puedan razonar, porque no se trata de memoria pero las cosas que tienen significado son importantes”(Torres: 2018).**(Ver Anexo Dos)**

Pero cómo estas dos maestras resuelven o manejan este ***Tensor del Tiempo***, las dos cumplen a cabalidad y rigurosidad, con el programa de Ciencias Naturales, estructurado en su Plan De Estudios y adicionalmente en tiempo extra clase o en días escogidos solo para salidas de campo o trabajo transversal en proyectos, abordan los conocimientos locales, con la mayor entereza posible y lo retoman en la medida de sus posibilidades nuevamente en las dos horas de clase semanales, además las maestras acuden a materiales escritos con contenidos locales, como libros y cartillas elaborados en las diferentes experiencias y los incluyen como libros de texto, lo que denota la importancia y la necesidad de una caja de herramientas que potencie estos conocimientos y que sirva como instrumento didáctico para las maestras y sus niños, todo lo anterior en las dos horas semanales, con que dispone para trabajar esta asignatura.

Si el tensor de ***Tiempo*** presiona la cuerda de la (***Tensión: A***) ***“Supremacía del Conocimiento Científico Disciplinar de la Clase de Ciencias Naturales= Invisibilización Cognitiva***», claramente el conocimiento escolar continua primando, esto unido a otro tensor el de la ***Escritura/Oralidad***, que también prima en el ámbito escolar y analizaremos a continuación.

El ***Tensor Escritura/Oralidad***, se refleja en la tradición académica en el registro de apuntes en libretas y cuadernos y en la prevalencia de lo escrito sobre lo oral, como en el caso de las evaluaciones escolares, donde lo escritural como un corpus de poder se premia frente a lo oral. El

Conocimiento Ecológico Local como un entramado de significados soportados por la oralidad, dado que su transmisión es oral de padres a hijos, de mayores expertos a menores aprendices a través de la interacción y el ejemplo, mediante oficios cotidianos, donde lo escrito sería el ejemplo y la palabra.

El acto de escribir y de registrar, se da en la acción, en el potrero, en la cocina, en el invernadero, en la recolección de la leña y queda registrado en sus productos, en los panes, en los nudos, en la cuajada fresca, en el resultado de esos conocimientos productos de la interacción con el mundo natural. Toledo y Barrera citando a Maldonado, nos invitan a no juzgar a las comunidades ágrafas, sino a valorar y reconocer otros sistemas diferentes de comunicación, donde lo cultural, dimensiona las letras en acciones y donde los oficios se convierten en párrafos de un texto vivo y cotidiano *“estos investigadores plantean la oralidad como una no-necesidad de escritura, o quizás de otros tipos de estéticas donde los grafemas cobran vida con el valor cultural y ritual de la palabra”*(Toledo y Barrera, 2008:71).

Al estar el Conocimiento Ecológico Local, mediado por las transmisiones de mayores a menores aprendices, por medio del ejemplo y la acción y al ser la palabra el medio de comunicación, la oralidad cobra sentido y la memoria se convierte en medio de transmisión; por lo tanto, en la historia oral se encuentran verdaderas fuentes para este tipo de conocimientos (Betancourt, 2004:131), *“es indudable que la historia oral se enmarca dentro de una versión de historia popular”*

El anterior escenario plantea una tensión histórica entre la oralidad campesina y la cultura letrada, el cómo se maneja, este tensor en la Clase de Ciencias Naturales, es un trabajo del docente. En la escuela de Chinia, se registra el impacto de la metodología Escuela Nueva, en la

estrategia Cuaderno Viajero, el cual consiste en una libreta que viaja de familia en familia, y se van consignando diferentes temáticas, como lo es el caso de las plantas medicinales, usos y oficios actuales y antiguos, historia de la vereda, son temas que este Cuaderno Viajero, ha recolectado por más de una década, convirtiéndose en un documento histórico y dispositivo mediador, con este tensor *Escritura/Oralidad*, pues la oralidad queda registrada, las memorias transitan desde lo oral hasta lo escrito.

Con esta herramienta se enfrenta claramente este tensor, pues el conocimiento que llega a la escuela a través del cuaderno es un conocimiento local, propio de la vereda, del entorno, y al quedar documentado ingresa al aula, y se encuentra con el conocimiento escolar, de ahí en adelante el agenciamiento y uso de este, depende del docente. En el caso estudiado, la maestra usa como referencia y lo relaciona con los temas a trabajar, pero se requiere que esta valiosa información, nutra libros de texto contextuales, donde se registre un diálogo intergeneracional, (Rodríguez,2015:7).que construya sentido e identidad en los niños y niñas campesinos, enunciando sus realidades socioambientales,(Cuellar, 2015:10).y sus posibilidades de transformarla(Cárdenas, 2015:11) “ *yo les pongo que vayan a los abuelos, para las entrevistas del cuaderno viajero, para mí el cuaderno viajero y toda la experiencia que me dejó el trabajo con Escuela Nueva, me impacto en mi trabajo*”(Torres: 2018).

Una segunda tensión, o **(Tensión B). “Analfabetismo Cultural= Miopía Docente”**, esta tensión se centra en el actor protagónico de la clase, el docente. Se enuncia una especie de miopía sociocultural, donde el docente no lee su contexto, aunque en las veredas de Chinia y Hatoviejo, las maestras se reconocen, valoran y se sienten orgullosas de su labor, no es una constante, pues se vuelven profesores excepcionales.

Este denominado analfabetismo cultural, es referido a esa necesidad de conocer o reconocer, visibilizar el entorno cultural donde imparte sus clases, asumir ese reto epistémico y descentrar su posición para aceptar otras realidades que le son inmediatas, esta tensión se enuncia porque se podría plantear la siguiente pregunta, si las maestras de Chinia y Hatoviejo, no se reconocen como campesinas, no les interesa el trabajo con la comunidad y no están dispuestas a asumir otros retos más allá de lo estrictamente reglamentario, ¿Sería posible que los conocimientos locales, en este caso el Conocimiento Ecológico Local, llegara a la escuela?, la respuesta seguramente sería una negativa, hay radica la importancia de esta tensión, *“para que los profesores aprendan a trabajar con estudiantes diversos, es esencial que estén en capacidad de reconocer sus propias identidades raciales y étnicas para favorecer una enseñanza efectiva a los estudiantes, teniendo en cuenta sus raíces culturales diversas”*(Molina, A; 2014, et all:102).

Esta (**Tensión B**). **“Analfabetismo Cultural= Miopía Docente”**, se presenta con dos tensores, la **Negación E Intolerancia Cognitiva y Formación Docente**, el primer tensor se presenta a manera de evidencia, para denotar la necesidad de una tolerancia epistémica y el segundo se convierte en un reto, pues es la formación docente clave para alcanzar la denominada tolerancia

El tensor de la Negación E Intolerancia Cognitiva se centra en la tendencia del no reconocimiento de los saberes de los estudiantes, como la negación del conocimiento no occidental, (Lander, 2000:14). Cuando el maestro reconoce a sus estudiantes, como portadores de conocimientos o saberes previos asume una actitud epistémica prudente y necesaria, permitiendo el diálogo con esos saberes propios o culturalmente caracterizados, la profesora Rosalba Ríos, en un acto de prudencia epistémica, reconoce esos conocimientos y propone enfocarlos y trabajar

con ellos en la clase “*ellos saben muchos de los animales de las plantas, de tecnología, muchos conocimientos que ellos tiene y uno ni se imagina y generalmente ellos le enseñan a uno a veces, por eso es importante enfocar esos aprendizajes*”(Ríos: 2018), expresando así una tolerancia cognitiva, producto de su auto reconocimiento, formación en educación rural, superación de la dicotomía urbano rural y valoración de la ruralidad colombiana.

En cuanto al ***Tensor de la Formación Docente***, es clave la presión positiva o negativa que pueda ejercer sobre la ***Tensión B. “Analfabetismo Cultural=Miopía Docente”***, pues en últimas el docente, es quien agencia los conocimientos al interior de las aulas y aplica o rechaza los contenidos a enseñar, en ese tipo de decisiones la experticia, conocimiento y formación, son elementos fundamentales, en el caso estudiando las dos maestras son egresadas de una normal y sus prácticas en la mayoría de los casos fueron en escuelas rurales, lo que les permitió asumir con claridad, la profesión a la que posteriormente se enfrentarían.

En sentido (Molina, A; 2014 et all: 206), citando a Baptista & El-Hani (2009), plantea la necesidad de incluir en la formación inicial o continuada de profesores, la aplicación de estrategias de manejo de las dificultades que puedan surgir por el no reconocimiento de la diversidad cultural dentro del aula “Baptista & El-Hani (2009), señalan que los “programas de formación inicial y continuada de maestros deben propiciar la adquisición de habilidades que pueden ayudar a gestionar las posibles tensiones y conflictos en el salón de clases, originados en la falta de comprensión de la diversidad cultural”.

Así mismo (Molina, A; 2014 et all:207), retoma la propuesta de (Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke, 2003), sobre la Gestión De la Clase Culturalmente Sensible (GCCS), donde se requiere un amplio conocimiento del contenido cultural de la comunidad en la que se va a

trabajar, punto clave para la formación de nuevos docentes que trabajaran en la ruralidad colombiana, aunado a una comprensión derivada de la formación universitaria sobre la diversidad cultural como foco de trabajo, para la comprensión del contexto “*Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke (2003) consideran que una Gestión De la Clase Culturalmente Sensible (GCCS) hace parte de un proceso de formación a largo plazo, en el cual la diversidad cultural se convierte en un lente a través del cual los profesores ven las tareas de gestión de la clase. El GCCS comienza con el entendimiento del «yo», del «otro» y del contexto. Pero para ser culturalmente sensibles, es necesario adquirir «el conocimiento del contenido cultural»*” (Molina, A; 2014, et all: 207).

El docente está invitado a reconocer en el niño, su familia y a integrarla al acto educativo, de la manera más diligente posible, pues así abrirá su radio de acción y encontrara un eco en su labor pedagógica, venciendo la miopía docente y el analfabetismo cultural, a través de la construcción de puentes entre los dos escenarios lo cotidiano y lo escolar, apoyado en su formación y autoformación para ser un maestro culturalmente sensible:

se debe aprender, por ejemplo, acerca de los orígenes familiares de los estudiantes, sus experiencias previas educativas, las normas de su cultura en las relaciones interpersonales de sus padres, expectativas de la disciplina y la manera como sus culturas tratan el tiempo y el espacio. En cambio, los maestros deben usar los conocimientos culturales conseguidos como una manera que demuestran la apertura y disposición para aprender acerca de los aspectos de la cultura que son importantes para los estudiantes y sus familias (Mishne, 2000)” (Molina, A; 2014 et all: 207).

Una última propuesta, la **(Tensión C.) “Estructura del Sistema Educativo**

Público=Descontextualización Educativa”, referida al sistema de educación público colombiano, como reflejo de la misma realidad nacional, en cuanto inequidad y descontextualización, al referirse a la estructura como horarios, organización curricular, administración escolar, pues se considera que el sistema es desarticulado y masificante, se presenta con dos tensores asociados, **Falta de Pertinencia y Contexto** y el tensor de **Desarticulación entre Comunidad y Escuela**.

En cuanto al tensor **Falta de Pertinencia y Contexto**, se acude al sociólogo Javier Corvalán, quien resalta la falta de pertinencia histórica de la escuela para las comunidades rurales y crítica la ausencia de una especificidad del proyecto educativo estatal ofrecida en los campos de Latinoamérica (Corvalán, 2006:67). Se pone en evidencia la necesidad de un fuerte proceso de contextualización e inversión en educación rural en Colombia, en el mismo sentido (ReyesGarcía, et all 2016), resalta el papel de la contextualización de la educación formal, pues cuando los currículos están desarticulados de la realidad, estos procesos van en detrimento de los conocimientos locales y Julián De Zubiría, hace un llamado a la sociedad colombiana a reflexionar sobre una necesaria revolución educativa, este investigador plantea la enseñanza innecesaria de muchos contenidos que no tienen ninguna aplicación para la vida, en lugar de enseñar a leer, a producir textos, a reconocer el paisaje y a resolver problemas matemáticos que tengan algún vínculo con la realidad:

sin ninguna duda, la educación requiere una revolución muchísimo más estructural de lo que piensan la mayoría de los ciudadanos. Por ahora, les queda a los estudiantes el consuelo de que permanecen los descansos y las vacaciones y de que existen docentes

que sí se dedican a las cuestiones esenciales de la vida, aunque estos son la minoría

(De Zubiría, Julián: 2017).

La profesora Rosalba Ríos, denota el cambio vivido en los últimos años, se puede entrever que bajo el discurso de la seguridad, de las pólizas, se va avanzando en un sistema de control que limita la espacialidad de la enseñanza y el aprendizaje, quizás si se pueda prevenir y proveer sin encerrar los niños en las aulas, entonces se denota una intención más administrativa que pedagógica, además de las reuniones en las tardes, donde las maestras desde las escuelas más lejanas, deben asistir a reuniones de rutina, donde no siempre la producción amerita tales desplazamientos *“quisiera hacer siempre al aire libre, ahora todo se limita a un salón, yo siempre quisiera ir a los alrededores, hace tiempo yo les sacaba bastante, mas íbamos a la quebrada, por el camino, o hacíamos la vuelta y volvíamos a la escuela, ahora en las reuniones el rector nos recomienda los seguros, ahora es el gobierno limita mucho cosas, todo es más restrictivo”*(Ríos: 2018).**(Ver Anexo Uno)**

La profesora Fabiola Torres expresa la tensión que vienen ejerciendo las pruebas de estado, cada vez fueron avanzando de grado y todo se centra en estas pruebas, la preparación requiere mucho tiempo, en comprensión de lectura y pensamiento matemático, pues no solamente son dos cursos quinto y tercero, las pruebas son las mismas para una escuela multigrado que para una escuela graduada *“las pruebas de estado ahora pruebas saber iniciaron con grado once, luego noveno, luego la primaria quinto y ahora también tercero, es más trabajo, pero he respondido y los niños les ha ido bien, pero me vengo más temprano, y ellos son muy cumplidos y vamos avanzando mientras ya llegan los pequeños”*(Torres: 2018).**(Ver Anexo Dos)**

El otro tensor **Desarticulación entre Comunidad y Escuela**, muestra el aislamiento de los actores de la denominada comunidad educativa, en general la integración, se centra en la asistencia a la reunión de informes o en ocasiones a la escuela de padres, Ríos reconoce a la familia y a la comunidad, cuando incluye en su planeación para la Clase de Ciencias Naturales, el contexto veredal, y reconoce a la familia como generadora de saberes, también anota que los conocimientos viene de los pares, pero también de la televisión, un posterior trabajo podría investigar el impacto de la televisión con respecto a la adquisición de Conocimiento Ecológico Local, *“todo lo del contexto, escenarios reales, siempre con la experiencia por delante, lo práctico, se trata de ir a lo cotidiano, de las familias, de los hermanos, de la naturaleza, de los compañeros, pero también de la televisión”*(Ríos: 2018). **(Ver Anexo Uno)**

En este mismo sentido los orígenes culturales están embebidos en identidades raciales y étnicas de los niños y proveen un espectro de referencias que definen su herencia, valores y tradiciones sociales (Aikenhead, 1996-1997). Los niños crecen en sus culturas, que incluyen la familia, sus iguales, la escuela y los medios de masas (Molina, A; 2014 et all:102), este escenario se convierte en un reto para el docente, entrar a comprender las diversas dinámicas culturales es el primer paso para el trabajo pedagógico contextualizado, cobra relevancia el denominado *“Desayuno Escolar”* en la escuela de Chinia, experiencia que acoge la comunidad y trabaja el cultivo de sagú en el solar de la escuela, por una seguridad alimentaria y una postura local frente a la propuesta estatal de la alimentación escolar.

Analizadas las tres tensiones más relevantes con sus respectivos tensores como la **(Tensión: A) “Supremacía del Conocimiento Escolar=Invisibilización Cognitiva”**, con sus dos tensores, el Tensor *Del Tiempo* y el Tensor *Escritura/Oralidad*. **La (Tensión B). “Analfabetismo**

Cultural=Miopía Docente” con sus tensores Tensor de la *Formación Docente* y el de la *Negación E Intolerancia Cognitiva* y la (**Tensión C.**) “**Estructura del Sistema Educativo Público=Descontextualización Educativa**”, con dos tensores, *Falta de Pertinencia* y *Contexto* y *Desarticulación entre Comunidad y Escuela*, vistas desde la realidad de las escuelas rurales de Chinia y Hatoviejo, centraremos la mirada en las reproducciones, emergencias y resistencias encontradas.

En cuanto a las **Reproducciones**, claramente las dos maestras reflejan su compromiso con sus comunidades de base y establecen prácticas para la protección del medioambiente y la identidad cultural, las dos nacieron en las veredas, fueron niñas campesinas, estudiaron en sus escuelas, fueron alumnas destacadas, en el contexto de las clases de su época las dos fueron asistentes y colaboradoras de sus maestras, y han reproducido la identidad campesina y la filiación por el espacio rural.

Fabiola ayudaba con los niños de primero, pues aprendió a leer en imágenes rápidamente, y Rosalba copiaba por el otro lado del tablero para el curso tercero, mientras su maestra escribía por el otro, el amor a la lectura fue una constante y su curiosidad por el saber, las llevo a Fabiola al internado urbano denominado Politécnico y fue educada por monjas españolas y argentinas, posteriormente paso al colegio de la presentación con monjas colombianas y termino ya en la normal, en su formación como maestra. Rosalba paso de la vereda también al Politécnico y luego a la normal, con un proceso de autoafirmación constante que la llevo a titularse como Maestra Bachiller Normalista.

En este proceso las dos practicaron en las escuelas de sus veredas y fueron nombradas en las mismas, aunque han fungido como juez y parte, pues sus familias hacen parte del tejido social de

las veredas, sus hijos han sido sus estudiantes, y han enfrentado en diversos momentos tensiones con sus comunidades, pero por encima de eso han cooperado en la educación de tres generaciones, y se han convertido en referentes en sus veredas. Fabiola anota rasgos autobiográficos que ha reproducido desde su abuelo hasta, en la protección y cuidado del medio natural *“Yo aprendí desde niño de mi abuelo, que era un conservacionista innato, aunque mi papá era muy amoroso tenía sus incoherencias porque cortaban palos en el monte para hacer más potrero, el trabajo con mujeres en viveros, sembrando plantas y dando plantas, sembrándolas con los niños, alguna ingeniera nos ayudó mucho en esa tarea, a los niños les gusta mucho lo del medio ambiente, eso ha sido un logro grande”*(Torres: 2018). **(Ver Anexo Dos)**

En cuanto a las **Emergencias encontradas**, se retoma los aportes de varios autores para luego encontrarnos con las maestras y sus prácticas pedagógicas, dimensionadas en sus resistencias, pues allí es donde se pueden mapear las emergencias, las cuales se expresan como producto de dichas resistencias.

Estos elementos serán constructos para una educación rural campesina caracterizada, comprensión y respeto por la cultura local, valoración de fiestas tradicionales, valoración del entorno natural, de la historia local, en este caso la historia veredal, valoración de los oficios tradicionales, valoración de los lazos afectivos y relaciones interpersonales del tejido social rural (Boix, 2003:6), en el mismo sentido (Núñez, 2011:109) acota los valores a enseñar en las aulas rurales, sentido de pertenencia, amor a su grupo social, reconocimiento de manifestaciones culturales y el respeto a las cosmovisiones campesinas y (Fals Borda, 1971:80), mediante su propuesta de “la ciencia popular”, planteó la reinterpretación de valores nacionales y regionales

como el folklore, la ciencia popular y la tradición raizal, mediante un trabajo por una libertad intelectual, una dignidad propia y un estímulo de los talentos individuales.

Desde la lectura del territorio un aporte específico de (Bustos, 2014:83), se centra en la apropiación de la flora y fauna local, apropiación del tejido social comunitario, los aportes anteriores desde (Walsh, 2012), bajo una comprensión crítica de la historia, para alcanzar un descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, hacia el reposicionamiento de prácticas educativas emancipatorias.

De otra parte (Reyes, Martí, 2007:46), propone la etnoecología como un ruta de búsquedas promisorias y desde este ejercicio investigativo se plantea una etnoecología para la cultura campesina, pues permitiría escudriñar y explorar relaciones muy interesantes desde el relacionamiento del campesino y su medio natural. En cuanto a la relación de los conocimientos ambientales y los niños (Zarger, Rebeca. Stepp, Jonh 2004:414), plantea como un campo reciente, novedoso y promisorio para la investigación

Entonces a través de la etnoecología, emergen caminos que pueden tender puentes entre el conocimiento tradicional, con el escolar y científico, con trabajo práctico en el aula, como en el ejercicio aplicado en este trabajo, sobre “Los Arboles de Mi Vereda”, donde los niños evidenciaron su Conocimiento Ecológico Local, y lo especializaron en el gradiente altitudinal, de sus veredas:

trabajos prácticos de aula muestran que ciertos conocimientos, como la etnobiología, pueden desempeñar un papel importante en la comprensión de cómo los estudiantes de las comunidades tradicionales entienden la naturaleza, y en consecuencia, puede

contribuir sustancialmente a las iniciativas de una educación científica en dichas comunidades(Baptista & El-Hani, 2009).|(Molina, A; 2014 et all: 208).

En este mismo sentido dentro de la etnoecología, la etnobiología, abre la puerta a nuevas emergencias y posibilidades de encuentro dentro de un aula culturalmente diversa, (Molina, A; 2014 et all: 208). plantea una agenda investigativa para la escuela y en particular para la clase de Ciencias Naturales, con respecto a las tensiones y polaridades, causadas por la diversidad cultural, pues como lo anota (Rockwell et all, 1997:35), es allí, donde los estudiantes pueden rebasar, gracias a su acervo cultural, el conocimiento escolar:

en tal sentido, se requiere investigar el desarrollo de trabajos de aula como estos y así determinar cómo se superan los etnocentrismos identificados, cómo se ponen en relación los diferentes tipos de conocimientos presentes en el aula, cómo se tramitan las tensiones y polaridades que se presentan en aulas culturalmente diversas y cómo logran los profesores y profesoras conocer las culturas de sus estudiantes (Molina, A; 2014 et all: 208).

En cuanto a las **Resistencias y Prácticas Alternativas**, en busca de otras pedagogías, las resistencias se dan entorno a la aceptación de proyectos, prácticas y acciones fuera de la escuela o en la adaptación de los horarios escolares para que se de otro tipo de conocimientos en el espacio escolar. El impacto de la metodología de Escuela Nueva, produjo un importante movimiento en estas comunidades escolares, sobre el relacionamiento con la comunidad y la contextualización, aunque Murcia, en su estudio en Fosca, reconoce el papel de esta metodología, pero en este caso se limitó a incluir algunas dinámicas veredales, “*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” (Murcia, 2005:97), en el caso del sector de Chinia, se dió un gran trabajo mancomunado donde el conocimiento local entro y se agencio en la escuela.

Posteriormente, el trabajo con la organización Save de Children, en Chinia se trabajó en un proyecto de recuperación de coberturas vegetales, donde se estableció un vivero y se fortaleció el trabajo comunitario de la conservación (Dimate, Perilla, 1992). Para las dos escuelas el trabajo con el Parque Nacional Natural Chingaza y varias ONG, apoyadas por la E.A.AB, así como con la corporación autónoma CORPOGUAVIO, el trabajo articulado con Reservas de La Sociedad Civil, como Fundación Manantial La Laja, así como el relacionamiento con diferentes universidades, han dimensionado esta apuesta en la articulación con los conocimientos propios, en medio de estas alianzas han emergido resistencias, como las que evidenció el presente ejercicio investigativo, en el acompañamiento al componente de educación en el marco del Proyecto Páramos, a través del consorcio AVC, 2015-2016.

A continuación se registran algunos a partes de los diarios de campo, correspondientes a las diferentes jornadas pedagógicas realizadas en acuerdo con las dos escuela rurales estudiadas y el Proyecto Páramos, en una de ellas se dió reconocimiento a la intersección de las aguas de la Quebrada de Caquinal, con el Rio Negro y se visitó una Reserva de la Sociedad Civil presente en la zona, a través de salidas de campo y de aulas no convencionales.

Para acceder a la reserva se tomó el antiguo camino que aún pervive y fue olvidado por la instauración de las actuales carreteras, para los padres y maestras se constituyó en una evocación del pasado y una apuesta a la reflexión, sobre los antiguos desplazamiento de un tiempo nostálgico, sufrido y a la vez querido, para los niños un espacio para la indagación, sobre el

pasado de su vereda “*los niños ingresaron por la encajonada del camino viejo que lleva al páramo de Chingaza, las maestras y los padres de familia evocaron su infancia y la de sus abuelos al interactuar nuevamente con estos espacios olvidados, trayendo al presente recuerdos que a través de esta vivencia cobran vida*” (**Ver Anexo Tres**), en esta tarea del reconocimiento, la memoria y la reflexión de las salidas de campo cobran relevancia, y se convierten en (**PPR**) **Prácticas Pedagógicas de Resistencia**, además de la efectividad de estos espacios, como lo demostró Cooper, en sus estudios “*en Carolina del Sur las salidas de campo para reconocer el entorno natural más cercano, el conocimiento y la curiosidad por las plantas aumento notoriamente*”, (Cooper, 2008:126), las características, de las **Salidas de Campo Concertadas**, con actores estratégicos, agendas establecidas para lectura del territorio y la comprensión del entorno, las convierten en espacios potenciadores, que emergen frente a la (Tensión C.) “Estructura del Sistema Educativo Público=Descontextualización Educativa”, pues enfrenta la falta de pertinencia y contexto de los procesos educativos, reseñada por” (Corvalán, 2006: 45).

Al realizar un taller de pintura en la confluencia de la quebrada Caquinal con el Río Negro, para esquematizar la conexión de estas dos importantes corrientes, en concertación con el equipo del Proyecto Páramos y las maestras, ellas asumen como posible que un ejercicio académico y pedagógico como este, se pueda dar en un aula abierta, viva, en **Aula No Convencional**, donde se reemplazó el lápiz por un pincel y el cuaderno por un plato de barro, donde los pupitres se convirtieron en piedras y el tablero en un bosque, los anaqueles en árboles y los libros en frondosas y coloridas hojas y flores “*en el taller de pintura los cuarenta niños y quince adultos interactuaron por medio del color con la intersección de las corrientes de la quebrada Caquinal que bondadosamente entrega sus aguas al Río Negro, en la parte más baja de la microcuena. En un plato de barro y con diferentes trazos se trabajó el punto de la conexión de las corrientes,*

maestras padres y niños plasmaron esta conexión vital, para abrir la pregunta y ¿dónde nace la quebrada?” (Ver Anexo Tres), el trabajar en aulas no convencionales se convierte en otra práctica de resistencia, y esta es una decisión que radica en el maestro y en su percepción del entorno, en aceptación, y tolerancia hacia otros espacios no escolares donde también es posible que se den procesos de enseñanza y aprendizaje, lo anterior está relacionada con su experiencia de la práctica pedagógica y de su propia formación, haciendo resistencia a la (Tensión B).

“Analfabetismo Cultural=Miopía Docente” pues esa adecuada visión cultural del maestro, en este caso esa mirada amplia y esa sensibilidad y alfabetización cultural, permiten que se den experiencias y espacios como los descritos anteriormente.

Al darle la palabra al anciano, a la abuela, al escuchar con atención sus relatos y vivencias, se reconoce al otro, y se asume como poseedor de un saber, al consultarlo para que comparta con los niños, mediante **Diálogos Culturales Situados**, en las diferentes experiencias registradas, se incluyó a las sabedoras y sabedores de las veredas para este fin, evidenciando la necesidad de explorar las relaciones existentes entre conocimiento tradicional y conocimiento escolar, como estrategia de preservación cultural (Cuéllar 2009:143) *“posteriormente se realizó una bienvenida a las sabedoras locales Inés Guevara e Irene Sabogal, quienes acompañaron todo el ejercicio con su presencia y espíritu, invitando a los niños a ver el mundo con otros ojos, los ojos de la misma vida que lentamente se desvanece y deja en la mente de estas abuelas una memoria para continuar el viaje por el antiguo camino de Chinia” (Ver Anexo Tres), en este sentido le memoria se convierte en capacidad de recordar (Jelin 2011:3), para llegar a una conciencia de sí mismo (Díaz, 2009:1) y aportar elementos para que los niños creen sus propias preguntas.*

La profesora Fabiola Torres, trabaja en la valoración de los mayores de la comunidad, en el reconocimiento de sus aportes a las nuevas generaciones, pues es evidente que los medios de comunicación han desplazados estos diálogos intergeneracionales, se da una resistencia e insistencia entorno a la importancia de estos encuentros, pues como lo anota (Barreto, 2005:35) no solo desaparecen las especies, también los afectos, las palabras, la conversación y la observación de las pequeñas cosas *“yo les infundo que hay que preguntarle a la gente mayor, porque ahora vamos a internet y ya, pero no hay apropiación del conocimiento y menos de la tradición oral de los abuelos para así valorar el trabajo de los abuelos y mirar los oficios, en las generaciones anteriores sabían demasiado de todo, ahora uno que otro cuenta de sus trabajos, los abuelos ya no educan o los niños no participan como antes en el trabajo familiar. También se perdido mucho la de la observación minuciosa de los antiguos, hay que trabajar y reforzar eso”* (Torres: 2018).**(Ver Anexo Dos)**

El saludo al aljibe se da como apuesta de reconocimiento al espacio natural, y a su importante función pues el manantial hacia parte de la finca, integrante de la familia, se le valoraba y se le mantenía adecuadamente, la relación del hombre con su entorno, expresado en una serie de prácticas como la postura de piedras, el barrido con ramas, el lavado, encierra el denominada CEL (Reyes, 2009: 39), conocimientos que al ser transmitidos de generación en generación, se transmiten por medio de estos diálogos, entonces las mismas prácticas cobran valor, como los medios de transmisión donde estos Diálogos Culturales Situados también se convierten en Prácticas Pedagógicas de Resistencia *“con el saludo al aljibe, esta bella actividad consistió en un saludo a un antiguo aljibe que se conserva en esta reserva y que sirvió para el abastecimiento de las familias que durante siglos han vivido en esta tierra, las sabedoras intervinieron Inés Guevara relató como en el pasado toda casa contaba con su aljibe y eso era muy preciado, la*

gente limpiaba y cuidaba mucho sus aljibes, los mantenían limpiecitos incluso con ramas de escobo barrían en redondo del ojito de agua y lo trancaba con piedras” (Ver Anexo Tres) e “Irene Sabogal relató que en el tiempo antiguo sembraban agua, la traían de Chiquinquirá, buscaban como un hoyito, un lugar adecuado le sembraban palos como para que naciera monte, como nacedero, cordoncillo, sauco y eso hacían nacer el agua” (Ver Anexo Tres)

Los Diálogos Culturalmente Situados, además de los encuentros intergeneracionales, entre mayores expertos o ancianos sabedores y aprendices y niños o jóvenes, se dan los trabajos mancomunados con la comunidad educativa, como es el caso, del cultivo de sagú en el solar de la escuela de Chinia, pues es un encuentro práctico y real que une los actores de la escuela, en torno a un mismo fin, en este sentido, se trata de una pedagogía culturalmente relevante en cuanto, a la aproximación de la cultura de los estudiantes y sus familias *“la práctica de la pedagogía culturalmente relevante versa sobre el reconocimiento de la persona y de la cultura de cada uno de los estudiantes y de sus familias”* (Rodríguez-Izquierdo, 2017:21).

De acuerdo a lo anterior los Diálogos Culturales Situados, hacen frente a la (Tensión: A) *“Supremacía del Conocimiento Escolar=Invisibilización Cognitiva”*, en cuanto a la afirmación de otro tipo de conocimientos, aceptación del local que sabe y de la disposición de otros tiempos y lenguajes como la oralidad, no vista como un acto carente de escritura sino como bibliotecas vivas y andantes que a través de la conversación son consultadas y leídas, enfrentando claramente con la invisibilización cognitiva, de la que históricamente ha sido objeto la población campesina.

Entonces las **Prácticas Pedagógicas de Resistencia** como se describe anteriormente como las **Salidas de Campo Concertadas**, el trabajo en **Aulas No Convencionales** y los **Diálogos**

Culturalmente Situados, vistos como propuestas hacia el giro decolonial, aportan en la búsqueda de nuevos horizontes epistémicos, para deconstruir esa barbarie social y epistémica y establecer una reconciliación frente a esa violencia cognitiva de negación, e invisibilización, que dejó a los campesinos en un ámbito carente y mezquino, como resultado de una sociedad miope y desigual.

El Conocimiento Ecológico Local A Propósito De La Clase De Ciencias Naturales: Entre: Tensiones, Reproducciones, Emergencias y Resistencias, nos llevó a través de estos cuatro lentes, a indagar sobre unas pedagogías otras *“la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación”*(Walsh, 2012:29), a asumir la Clase de Ciencias Naturales desde otras aristas, *“una clase de Ciencias Naturales que muestre y estudie el espacio natural inmediato”*(Fernández, 2005:21).

Para rematar este análisis, se denota la importancia de unas pedagogías otras, (Walsh, 2012:29) culturalmente responsables, a través de tejidos y diálogos entre lo escolar y lo comunitario (Dimate, Perilla, 1992), se dan las bases y se denota la importancia y pertinencia de este ejercicio investigativo donde se reconoce la existencia de un Conocimiento Ecológico Local (Berkers, Colding y Folke, 2000: 1252) específico para los niños y niñas que habitan y se interrelacionan con espacios complejos y biodiversos.(Gallois, S. Duda, R & Reyes-García, V 2017) se responden afirmativamente a la pregunta *¿hay un LEK para niños?*, estableciendo así la interesante relación Conocimiento Ecológico Local e infancia, con la memoria como herramienta de transmisión y basamento, que permitan hacer puentes entre las fincas y la escuela, entre la familia campesina y la Clase de Ciencias Naturales, donde el autorreconocimiento de la maestras,

la participación de la comunidad y las búsquedas de alianzas y nuevos escenarios no convencionales le dan el lugar o el no lugar del CEL, en la escuela reflejado a través de esta asignatura.

Para cerrar se retoma a (Toledo y Barrera, 2008: 205) *“hoy en día existe un dilema capital a escala de especie entre una porción de la humanidad que recuerda y otra que olvida”* de nosotros depende hoy que esos niños olvide o recuerden, esos marcos interpretativos de la interrelación del hombre con su espacio natural, pero entre el olvido y el recuerdo, está la memoria y unas pedagogías otras, que cooperen para un planeta más sano y sustentables, hay esta nuestra acción, está la tarea y un camino aún por recorrer.

CONCLUSIONES

Puntadas y Remates a Manera de Conclusión.

Al reconocer cuál es el lugar del Conocimiento Ecológico Local de los niños y las niñas campesinos en la clase de Ciencias Naturales, con el propósito de reivindicar y hacer evidente el valor de estos, en las escuelas rurales de Chinia y Hatoviejo, desde un enfoque de la etnografía escolar, se presentan algunas precisiones a modo de conclusión:

Para definir el Lugar o el No Lugar, del Conocimiento Ecológico Local, en la escuela, se evidencia el papel del maestro, quien en última instancia agencia los contenidos de la clase, pero al maestro, hay que estudiarlo, escucharlo, acompañarlo en su espacio escolar, registrar sus memorias, compartir su mundo, al llegar a estos escenarios cotidianos, se observa que su origen, su conocimiento cultural de sus propias raíces, sus creencias, sus proyecciones, sus frustraciones, son elementos fundantes, en esa especie de sensibilidad cultural necesaria, al indagar desde su formación a través de su práctica pedagógica y de su historia de vida, emergen esas aristas de aceptación o negación de su propio entorno laboral, llámese escuela o colegio, es el maestro el que abre o no abre la puerta a otros conocimientos. En este sentido la formación docente debe reconfigurarse, en sus especificidades pues una comunidad rural campesina requiere un docente culturalmente sensible y con un proceso claro de autorreconocimiento de sus propias raíces, y de sus intereses particulares.

La comunidad mediante la participación y o la ausencia simbólica, en la escuela también influye, una comunidad culturalmente fortalecida, que se auto indague sobre la educación de sus niños, fortalece las relaciones entre comunidad y escuela. Pero una comunidad con estas características estaría compuestas por familias también culturalmente definidas, en este punto el

auto reconocimiento, la aceptación y la comprensión del propio entorno socio cultural de la familia es trascendental, para llevar los conocimientos propios en este caso el CEL, dándole un Lugar a estos, en el espacio escolar.

Los niños como quedó demostrado en este ejercicio para el caso estudiado, si poseen un Conocimiento Ecológico Local, reflejado el conocimiento de los árboles de su vereda, en la especialización de estos en el gradiente altitudinal, respondiendo afirmativamente a la pregunta existe un CEL, específico para niños. En este sentido la creación de puentes entre el conocimiento escolar y el CEL, se hace necesario y emerge el conocimiento silenciado que llevan los niños.

Para enfrentar la problemática planteada sobre la negación del campesinado en Colombia, la falta de pertinencia educativa y la barbarie epistémica e histórica que genera violencia cognitiva, se requiere un fuerte trabajo psicológico de corte social para trabajar con la familia campesina, en cuanto a sus auto apreciaciones y desde el espacio escolar trabajar por una educación rural campesina caracterizada, desde la comprensión y respeto por la cultura local, valoración de fiestas tradicionales, del entorno natural, de la historia veredal, de los oficios tradicionales, de las lazos afectivos y relaciones interpersonales del tejido social rural, también, el sentido de pertenencia, amor a su grupo social, reconocimiento de manifestaciones culturales y el respeto a las cosmovisiones propias campesinas, mediante un trabajo por una libertad intelectual, una dignidad propia y un estímulo de los talentos individuales, este ejercicio investigativo aporta el trabajo desde el Conocimiento Ecológico Local, el cual debe ser explicitado tanto a los maestros, las familias como a los niños para comprender su importancia y trabajar en su valoración.

En cuanto a la instauración de puentes entre la finca y la escuela se pueden retomar el trabajo mancomunado con los padres de familia, donde se reconozca la finca también como otra aula

posible, y donde el docente transite hacia estos espacios. Sin duda los maestros pueden ser puentes entre la Escuela y el Conocimiento Ecológico Local, y las mismas familias también pueden trazar estas sendas, según su reconocimiento cultural. Pero las metodologías, pueden propiciar algunos puentes, metodologías incluyentes, que promuevan el autorreconocimiento y la autovaloración.

La clase de Ciencias Naturales, es un espacio rico y propiciador de encuentros pues alrededor del conocimiento natural, siempre estará el hombre y su saber asociado, y los niños rurales campesinos aportan a la clase valiosos conocimientos, pocos estudiados, como lo es el caso, del Conocimiento Ecológico Local, objeto de este trabajo. Esta clase puede ser enriquecida por las *Prácticas Pedagógicas de Resistencia como Salidas de Campo Concertadas*, trabajo en *Aulas No Convencionales* y *Diálogos Culturalmente Situados*, haciendo frente a las tensiones más relevantes evidenciadas en este estudio, (Tensión:A) “*Supremacía del Conocimiento Científico Disciplinar=Invisibilización Cognitiva*”. (Tensión B) “*Analfabetismo Cultural=Miopía Docente*” y (Tensión:C) “*Estructura del Sistema Educativo Público=Descontextualización Educativa*”.

Se propone una agenda pedagógica en clave decolonial, para una educación rural campesinada contextualizada, basada (a) El complejo del mestizaje como oportunidad, para estudiar el origen triétnico del campesinado. (b) Abordar la ecología de saberes, para trabajar el interconocimiento. (c) Apropiación social del territorio desde lo escolar, como escenario de interacción. (d) Concepción de un currículo como extensión de la vida cotidiana. (e) La memoria trabajada desde las diferentes asignaturas, como elemento de reconocimiento y reapropiación individual y colectiva.

Comprender el origen del campesinado es fundamental, para las propias comunidades campesinas, la enseñanza de esta génesis permitirá avanzar en la superación de la auto

marginalización y la auto carencia, para avanzar en el fortalecimiento de una cultura campesina propia y claramente caracterizada, para lograrlo el trabajo con la Memoria, el Conocimiento Ecológico Local y la Pedagogía Decolonial, aportan elementos claves para trabajar en estas necesarias comprensiones sobre la identidad y la autoafirmación.

BIBLIOGRAFIA

1. Almanza Gutiérrez Adela (1988). Estudio de Carácter Histórico del Municipio de Fómeque, trabajo presentado como requisito para optar el título de Licenciatura en Básica Primaria. Instituto Universitario de Cundinamarca. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento De Educación Básica Primaria.
2. Amador B. Juan Carlos (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes* No. 37 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2012, pp. 73-87
3. Archetti, Eduardo (1985). "Presentación" y "Acápite" En: Chayanov, Alexander La organización De la Unidad económica campesina., Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
4. Aristizabal, Andrea (2014). Configuración de la identidad profesional docente como producto cultural. En: Molina Andrade, Adela, et al. Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá
5. ASOCAQUINAL (2016). Calendario Caquinal Agua y Vida Para Todos. Proyecto Comunidades de los Páramos, fortaleciendo las capacidades y la coordinación para la adaptación a los efectos del cambio climático. Bogotá: Tropembos Internacional. Bogotá Colombia.

6. Balcázar Pardo, Marino (1954). Disposiciones sobre Indígenas Baldíos y Estados Antisociales. Edit Universidad de Popayán. Popayán. Colombia.
7. Barreto, Martha Helena. (2005). De la Cumbre a las escuelas Fragmentos de Naturaleza y Cultura. En: Infancias e Imágenes Revista de Divulgación. De los grupos de Investigación. Año 4 No 1 Diciembre de 2005. Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
8. Bejarano de Hurtado, Rosario; Rico Díaz, Dora; Sánchez, Glenys (1991). Feria De San Isidro En Fómeque. Instituto Universitario de Cundinamarca. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Básica Primaria. Bogotá Colombia.
9. Berkers, Fikret; Colding Johan; Folke Carl (2000). Rediscovery of Traditional Ecological Knowledge as Adaptive Management. In: Ecological Applications, Vol. 10, No 5, p 1251-1262.
10. Betancourt Echeverry, Darío (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En: Memoria; Historias de vida; UPN, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
11. Boix, Roser (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. EN Revista digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 1 N° 1 Julio 2003. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.

12. Bustos Velazco, Edier Hernán (2014). La importancia de la relación cultura, territorio y enseñanza de las ciencias. En: Molina Andrade Adela (Editora). Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. Serie Grupos No 7. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia.
13. Cárdenas, Néstor Uriel (2015). Historia reciente de la deforestación y reforestación en la cuenca alta de la Quebrada Caquinal. Proyecto Comunidades de los Páramos, fortaleciendo las capacidades y la coordinación para la adaptación a los efectos del cambio climático. Bogotá: Tropembos Internacional. Bogotá Colombia.
14. Castañeda, Ignacio. Presbítero (1864). Padrón del Archivo Parroquial de Fómeque. Parroquia Inmaculada Concepción, Fomeque Cundinamarca.
15. Castaño Cuéllar, Norma Constanza (2014). Las relaciones modernización, educación, conocimiento, poder y la urgencia de construir formas alternativas de pensamiento para la educación en ciencias En: Molina Andrade, Adela et all 2014. Enseñanza de las Ciencias y Cultura: Múltiples Aproximaciones. Doctorado Interinstitucional en Educación Sede U. Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
16. Chayanov, A. (1985). La Organización de la Unidad Económica Campesina, Nueva Alianza, Barcelona.

17. Consejo Municipal De Gestión Del Riesgo (2013). Plan Municipal de Gestión del Riesgo de Desastres, Alcaldía Municipal de Fómeque. Fómeque Cundinamarca.
18. Cooper, Chandra (2008). Conocimiento Botánico de un Grupo de Estudiantes de la Escuela Primaria de Carolina del Sur. En: Ethnobotany Research & Applications 6: 121-127 Escuela del Medio Ambiente Universidad de Carolina del Sur, Columbia U.S.A.
19. Corvalán, Javier. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, 2006, p. 40-79 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
20. Cotrino, Juan S. (2014). Viabilidad social de una organización agraria para mercadeo colectivo de hortalizas. Caso de ASOUCOACHA en Fómeque, Cundinamarca. Tesis presentada como requisito para optar al título de: Magister en Ciencias Agrarias. Facultad de Ciencias Agrarias Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.
21. Cuellar Cuellar, Carlos Ariel (2009). La Metodología SAAT (Sensibilización, Aprender Haciendo, Aplicación Técnica) En El Estudio De La Diversidad Florística De Las Montañas De Caquinal Fómeque Cundinamarca Colombia. Tesis para obtener el título de Licenciado en Biología, Facultad de Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia.

22. Cuellar, Carlos Ariel (2010). La Cátedra UNESCO: hacedora de sueños...En: Santamaría Valero, Flor. En pos de la memoria: fuente para la historia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Universidad Distrital Bogotá Colombia.
23. Cuellar, Carlos Ariel (Comp.). (2015). ¡Ave María purísima, eso fue que bajó el encanto del Caquinal!. Proyecto Comunidades de los Páramos, fortaleciendo las capacidades y la coordinación para la adaptación a los efectos del cambio climático. Bogotá: Trepemos Internacional. Bogotá Colombia.
24. De Sousa Santos, Boaventura (2006). Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Bueno Aires, Argentina.
25. De Sousa Santos, Boaventura (2010). Descolonizar el saber reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.
26. De Zubiría Samper, Julián (2017). ¿Qué no es necesario enseñar hoy día en la escuela? En: Semana Educación, 6-Mayo. Bogotá Colombia.

27. Del Castillo, Lina (2006). "Prefiriendo siempre a los agrimensores científicos". Discriminación en la medición y el reparto de resguardos indígenas en el altiplano cundiboyacense, 1821-1854. En: *Historia Crítica*, n.32, pp.68-93. ISSN 0121-1617.
28. Diagnostico Participativo Cuenca de Caquinal Fómeque Cundinamarca (2014). Estudio De Consultoría Para El E.A.A.B, IDEXUD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
29. Díaz, Cristhian James (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. En: *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, juliodiciembre. Universidad de La Salle, Colombia.
30. Díaz, José Luis (2009). *Mente, cerebro y memoria*. Departamento de Historia y Filosofía de la Medicina Facultad de Medicina, UNAM. D.F. México práctica investigativa en Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
31. Diez, María Carolina (2013). *Campesinado: definiciones analíticas y contextos históricos*. En: *Estudios Rurales N°4*, Primer semestre. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural UNQ, Misiones. Argentina.
32. Equipo Cátedra UNESCO (2005). Proyecto: Almas, Rostros y Paisajes, de la mano de los niños y las niñas en el bosque de Niebla En: *Infancias e Imágenes Revista de Divulgación*

De los grupos de Investigación Año 4 No 1 Diciembre de 2005 Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

33. Fajardo Darío (1981). El Estado y La Formación Del Campesinado En El Campesinado En El Siglo XIX. Ediciones Historia y Sociedad. Bogotá. Colombia.
34. Fajardo Darío (2014). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. Universidad Externado de Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
35. Fals Borda, Orlando (1961). Campesinos de los Andes Estudio Sociológico de Saucio. Monografías Sociológicas. Facultad de Sociología Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
36. Fals Borda, Orlando (1971). Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual. Editorial Oveja Negra. Bogotá Colombia.
37. Fals Borda, Orlando (1973). El hombre y la tierra en Boyacá. Editorial Punta de Lanza, Segunda Edición .pág. 16.
38. Fals Borda, Orlando (1979). Historia de la Cuestión Agraria en Colombia. Editorial Punta de Lanza, Tercera Edición .pág. 17.

39. Fanon, Frantz (1999) *Los condenados de la tierra*. Primera Edición 1961. Fondo de Cultura Económica. México.
40. Fernández Droguett, Francisca (2005). *El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación*. Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 4, enero-junio, 2005, pp. 7-25. Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.
41. Gallois Sandrine, Duda Romain y Reyes-García, Victoria (2017) *Conocimiento ecológico local entre los niños Baka: ¿un caso de "cultura infantil"?*. En: *Journal of Ethnobiology* Mar 2017; 37 (1): 60-80.
42. Gallois Sandrine, Duda Romain, Hewlett Barry y Reyes-García, Victoria (2015).
43. *Actividades diarias de los niños y adquisición de conocimiento: un estudio de caso entre los Baka del sudeste de Camerún*. En: *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*. Diciembre de 2015 11:86.
44. García B, Gloria y Gallego B Teresita (2011). *Una concepción abierta e interdisciplinaria de la infancia*: En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 9, núm.2, julio-diciembre, 2011 pág. 17-25.

45. García Márquez, Gabriel (1993). Por Un País Al Alcance de los Niños, Intervención en la Misión de Ciencia y Desarrollo. En: Gabriel García Márquez Pensamiento Latinoamericano (2017), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pág. 56 Bogotá, Colombia.
46. García-Pérez, F (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62. Sevilla. España.
47. Guber Rosana (2012). *La Etnografía Método, Campo y Reflexibilidad*. 1 Edi-Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
48. Guhl Nannetti, Ernesto (2015). El futuro del agua en Bogotá. De los páramos circundantes a la Región Hídrica. En: Guhl Nantz, Ernesto. *Los Páramos circundantes de la Sabana de Bogotá*, edición conmemorativa. Jardín Botánico José Celestino Mutis, colección Pérez Arbeláez, Bogotá D.C.
49. Gutiérrez Antolínez, Carolina (2016). Conflictos sociambientales derivados de la declaración del Parque Nacional Natural Chingaza en zonas de producción campesina. Tesis presentada como requisito para optar al título de Magister en Medio Ambiente y Desarrollo. Facultad de Ciencias Económicas. Instituto de Estudios Ambientales. Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.

50. Gutiérrez-Malaxechebarría, A. (2014). Viabilidad De La Agricultura Familiar Con Riego Informal En Montaña. Disertación Para Optar Al Título De Doctor En Estudios Ambientales Y Rurales. Pontificia Universidad Javeriana Facultad De Estudios Ambientales, 84–86.
51. Hernández Aguilar, Karla, Jamar de Bolsée Oria, Landa Romo Cintia, Ophélie Marek Smith Stephanie y Yeh Damon (2014). Manejo Comunitario de Fauna Silvestre como una estrategia para el desarrollo de medios de vida sostenibles: un caso de estudio en el Ejido Nuevo Becal, Campeche .San Cristóbal de las Casas México. Requisito para optar al grado de Maestría profesionalizante en Liderazgo para la Conservación. Colorado State University y Colegio de la Frontera Sur.
52. Hunn, E (2002). Evidence for the Precocious Acquisition of Plant Knowledge by Zapotec Children. In: Stepp,J.R; F, Wyndham and R, Zarger (Eds) Ethnobiology and Biocultural Diversity: Proceedings of the 7th International Congress of Ethnobiology. Athens: University of Gerogia Press.
53. Idemag-Fómeque (2018). Planeador Área De Ciencias Naturales. Fómeque Cundinamarca.
54. Instituto Humboldt – Fundación Universidad Externado de Colombia (2015). Caracterización Socioeconómica y Cultural Del Complejo De Páramos Chingaza En Jurisdicción De La Car, Cormacarena, Corpochivor, Corpoguavio y Corporinoquia. Área

de Investigación Procesos Sociales, Territorio y Medio Ambiente Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad Externado de Colombia. Bogotá D.C.

55. Jelin, Elizabeth (2001). Los trabajos de la memoria, Siglo Veintiuno editores, España.
56. Lamarche, Hugues (1993). A agricultura familiar, Comparación internacional y una realidad multiforme, Editora da UNICAMP. Campinas. Brasil.
57. Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. Lander, La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pág. 246). Buenos Aires: CLACSO.
58. Langebaek, Carl Henrik (1987). Mercados, poblamiento e integración étnica entre los Muisca Siglo XVI. Banco De La República Bogotá, Colombia.
59. León Rey, José Antonio (1941). Tierra Embrujada. Primera Edición. Editorial Centro S.A. Bogotá Colombia.
60. Martínez, Carmen (2013). El Conocimiento Del Profesor De Ciencias, Una Disyuntiva Entre El Conocimiento Científico Y El Conocimiento Escolar. En: Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias de Primaria y Conocimiento Escolar, DIE Universidad Distrital. Bogotá.

61. Martínez, Carmen (2017). Ser maestro de ciencias: productor de Conocimiento Profesional y de Conocimiento Escolar. DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
62. Martínez, C; Rivero, A. (2009). Las propuestas de conocimiento escolar: entre el conocimiento científico y el escolar. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 1888-1893.
63. Martínez, C; Valbuena, E; Molina, A (2013). El conocimiento profesional de los profesores de ciencias de primaria tienen sobre el conocimiento escolar, en el Distrito Capital: un problema de investigación. En: El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar, DIE Universidad Distrital. Bogotá.
64. Marx, Karl. (1969). Theories of Surplus-value, Progress Publisher. Moscú, Rusia.
65. MEN (2015). Recuperado de la página del Ministerio de Educación Nacional de Colombia el 5 de Diciembre de 2015 (<http://www.mineducacion.gov.co>).
66. Molina, A; et all (2014). Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias. No 6 Serie Grupos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

67. Molina, Adela; Niño El-Hani, Charbel y Sánchez, Juanma (2014). Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. En: Molina, Adela, et al. Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
68. Montes Giraldo, José Joaquín, (1926-1964). Atlas Lingüístico-Etnográfico de Colombia (ALEC). Tomo IV: El vestido. - La vivienda.
69. Muñoz Arbeláez, Santiago (2015). Costumbres en Disputa: los muiscas y el Imperio Español en Ubaque, siglo XVI. Universidad de los Andes, Departamento de Historia. Ediciones Uniandes. Bogotá Colombia.
70. Murcia Quevedo, Magda (2005). Tesis para optar el título de Antropóloga. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. El Conocimiento Local y el Contexto Escolar: la cotidianidad de los habitantes rurales de la vereda de Placitas, Fosca. pág. 96.
71. Núñez, Jesús (2011). La educación rural Venezolana en los imaginarios de los docentes. Investigación y Postgrado, vol. 26, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 91-128. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
72. Padrón. Archivo Parroquial de Fómeque (1870). Parroquia Inmaculada Concepción, Fomeque Cundinamarca.

73. Pardo Díaz Fabio (2003). Fόμεque Cinco Siglos de Progreso 1500-2003. Alcaldía Municipal. Fόμεque Cundinamarca.
74. Pérez, P., Sánchez, F., & Ros, C (2011). Temas de Antropología en Educación. Valencia:
a. Tirant lo Blanch. Par 219 -222.
75. Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pág. 246). Buenos Aires: CLACSO.
76. Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pág. 246). Buenos Aires: CLACSO.
77. Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado en <https://dle.rae.es>, el 20 de Febrero de 2019.
78. Restrepo, Ana Cristina (2019). Frutos de mi tierra. Publicado en Savia Andina.
a. Recuperado de: www.saviabotanica.com, el 10 de Marzo de 2019.
79. Reyes G Victoria (2009). Conocimiento Ecológico Tradicional Para La Conservación: Dinámicas y Conflictos. (Papeles 107:1). En: F. Berkes, J. Colding y C. Folke,

“Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management”, *Ecological Applications*, nº 10, 2000, pp. 1251-1262).

80. Reyes García. Victoria (2009). Conocimiento Ecológico Tradicional Para La Conservación: Dinámicas y Conflictos. Papeles 107 2009 pág. 2. En: (V. Reyes-García, N. Martí
81. Sanz, T. McDade, S. Tanner y V. Vadez, “Concepts and methods in studies measuring individual ethnobotanical knowledge”, *Journal of Ethnobiology*, nº 27, pp. 182-203).
82. Reyes-García V, Martí Sanz, N (2007). Etnoecología: punto de encuentro entre naturaleza y cultura. En: *Ecosistemas* 16 (3): 46-55. Septiembre. Barcelona, España.
83. Reyes-García, Victoria; Pyhälä, Aili; Díaz-Reviriego, Isabel; Duda, Romain; FernándezLlamazares, Álvaro; Gallois, Sandrine; Guèze, Maximilien; Napitupulu, Lucenteza (2016). Schooling, Local Knowledge and Working Memory: A Study among Three Contemporary Hunter-Gatherer Societies. *PLoS ONE*. 2016, vol. 1.
84. Rockwell Elsie (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Perspectivas* vol. XXI.
85. Rockwell Elsie (2011). *La Experiencia Etnográfica Historia y Cultura En Los Procesos Educativos*. Buenos Aires. Paidós.

86. Rockwell Elsie et all, (1997). La Escuela Cotidiana. Fondo de Cultura Económica México.
87. Rockwell Elsie et all, (1997). La Escuela Cotidiana. Fondo de Cultura Económica México.
88. Rockwell Elsie, Ezpeleta Justa (1983). La Escuela: Relato De Un Proceso De Construcción Teoría Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil. Departamento de investigaciones del Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México.
89. Rodríguez, Blanca. (2015). Plantas medicinales y frutales del páramo de Chingaza. Proyecto Comunidades de los Páramos, fortaleciendo las capacidades y la coordinación para la adaptación a los efectos del cambio climático. Bogotá: Trepemos Internacional. Bogotá Colombia.
90. Rodríguez-Izquierdo Rosa M. (2017). Cultura Escolar Vs Cultura Familiar: Vincular Escuela, Familia y Comunidad Desde La Pedagogía Culturalmente Responsiva. En: INTERACÇÕES NO. 43, PP. 7-26 <http://www.eses.pt/interaccoes>. Departamento de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). España.
91. Rosenblat, Ángel (2002). El Español De América. Ediguías, Carcas, Venezuela.

92. Salgado A, Carlos (2010). Procesos de desvalorización del campesinado y antidemocracia en el campo colombiano. En: Forero, Jaime. El Campesinado Colombiano. Pontificia Universidad Javeriana.
93. Serra Carlos (2004). Etnografía Escolar, Etnografía de la Educación. En: Revista de Educación No 334 Universidad de Girona.
94. Suárez, Daniel Hugo (2007). Colección de Materiales Pedagógicos. Fascículo 2 ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina.
95. Thorner, Daniel (1964). “L’*économie paysanne*’: concept pour l’histoire économique?”, en *Annales*, núm. 3, París. Francia.
96. Toledo Víctor M. y Narciso Barrera-Bassols (2008). La memoria Biocultural la Importancia Ecológica de las Sabidurías Tradicionales. Editorial Icaria, Barcelona.
97. Universidad Nacional De Colombia. Facultad De Ciencias Económicas. Centro De Investigaciones Para El Desarrollo (2009). Esquema De Ordenamiento Territorial – Municipio De Fómeque. Bogotá Colombia.
98. Valbuena, Édgar; Gutiérrez, Alice; Correa, Mónica; Amórtegui, Elías (2009). Procesos formativos que favorecen la construcción del conocimiento profesional del profesor en

- futuros docentes de Biología. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 56, enero-junio, 2009, pp. 156-179. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
99. Van Daer Ploeg, Jan Douwe (2008). Camponeses e impérios alimentares. Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre, Ed UFRGS. Brasil.
100. Varela de Almansa, Rosalbita; Torres, Blanca; Romero, Julia; Hurtado, Gustavo (1993). Fómeque 400 Años 1593-1993. Instituto San Pablo. Bogotá.
101. Vergara V, Wilson, (2011). Desarrollo del subdesarrollo o nueva ruralidad para Colombia. Cartografías del desarrollo rural. En: Revista de la Universidad de la Salle No 55.
102. Vílchez Vivanco, María (2011). La cultura en el aula: la integración cultural. En: Exedra número especial. Universidad de Granada, España.
103. Walhouse Mark, Edward (1846). Fómeque 1846. Técnica Acuarela sobre papel Dimensiones 12,5 x 34,7 cm. N° de registro AP0052. En: Colección De Arte Del Banco De La República. Museo de Arte del Banco de la República Bogotá, Colombia.
104. Walsh, Catherine (2007). Interculturalidad Colonialidad y Educación, Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, Núm 48, Mayo- Agosto. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

105. Walsh, Catherine (2012). Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos.
106. Wills Obregón, María Emma (2015). “*Los tres nudos de la guerra colombiana*”. En Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia, de Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 813-859. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
107. Xiaojie, Tian (2017). Adquisición de conocimiento etnobotánico durante las tareas diarias: la recolección de leña por niñas pastoras Maasai en el sur de Kenia. En: Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine. Escuela de Graduados de Estudios de Áreas Asiáticas y Africanas, Universidad de Kioto. Sakyo-ku, Kioto, Japón.
108. Zarger, Rebeca. Stepp, Jonh (2004). Persistencia del conocimiento botánico entre los niños Tzeltales Mayas. En: Actualidad Antropológica Volumen 45, Numero 3, June 2004 F 417, Florida International University, Miami, U.S.A.

