



Plan de Tesis: Valor y Saber en un municipio del Paisaje Cultural Cafetero Colombiano

*Value and school knowledge in a municipality of the Colombian
Coffee Cultural Landscape*

Maicol Mauricio Ruiz*

*Donde no hay una noción de valor no hay un fenómeno económico
Marcel Mauss, Manual de Etnografía*

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el Municipio de Santuario, ubicado en las laderas de la cordillera de los Andes Occidentales de Colombia, un grupo de cinco maestros y ochenta estudiantes de primaria y secundaria del colegio Instituto Santuario han conformado el grupo de investigación “Los gallitos de roca” con el apoyo del rector, los padres de familia y un asesor de la Universidad Tecnológica de Pereira. Su propósito es utilizar la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) promovida por el programa Ondas de Colciencias, para despertar la curiosidad de sus miembros, movilizar el intercambio de saberes locales, así como desarrollar arraigos y pertenencias en un pueblo reconocido nacionalmente por sus altas tasas migratorias. Para lograrlo han formulado cinco proyectos de investigación que asocian la biodiversidad de su región y la cultura cafetera, con el aprendizaje de las matemáticas, las ciencias naturales, la literatura, así como de la lectura y la escritura.

Pese a que esta iniciativa cuenta con un gran respaldo institucional, su desarrollo ha dependido para su realización de la voluntad de los docentes, estudiantes y directivos que se ven abocados a sortear toda suerte de limitaciones curriculares, presupuestales y administrativas. Lo anterior implica que para concretar estos proyectos los profesores deben donar parte de su dinero y de su tiempo no laboral y los estudiantes parte de su tiempo no escolarizado. Esto sumado a que cada vez que el rector les autoriza a salir a campo se expone a recibir sanciones disciplinarias de sus superiores.

No obstante, cuando el gobernador del departamento llega de visita al colegio, los productos generados por el grupo son una de las cartas de presentación más importantes de una institución educativa en la que es común ver antenas diversas en su tejado y muchos carteles en inglés pegados en las paredes. Uno de los mayores limitantes del grupo es la falta de recursos para transportarse a campo, sin embargo, el gobernador premia al colegio por su labor educativa con 700 “tablets”. Un don no solicitado que hace que los docentes se pregunten qué harán con ellas cuando lleguen.

La situación presentada da pie para preguntarnos ¿Por qué una experiencia que genera prestigio a la institución que la realiza debe hacerse con tantas restricciones, en contraste con las garantías de las que gozan las asignaturas que

*Profesor Asociado en la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, estudiante Doctorado en Ciencias Sociales (UNGS-IDES)
Mail: Vientocosmico3@gmail.com



se desarrollan en el aula o las salas de informática?, ¿por qué el intercambio de saberes con el entorno territorial inmediato es restringido, mientras se estimula el acceso a los medios digitales y el aprendizaje de una lengua extranjera? Tales situaciones parecieran insinuar que en esta escuela los modos y circuitos de intercambio de saberes de los que participan sus integrantes son valorados de maneras diversas según las circunstancias y las perspectivas de quienes los evalúan.

Todo puede valorizarse en la medida que haya alguien dispuesto a valorarlo, lo que hace de toda valorización un asunto arbitrario, pero está sólo adquiere la eficacia simbólica para constituirse en referente normativo de valor cuando es puesta en autoridad. Este es un proceso complejo en el que convergen instituciones y agentes con intereses varios y lógicas en disputa que buscan instituir el suyo como el significado legítimo de valor en un contexto dado. Lo que parece evidenciarse en este caso son los ecos de un conflicto más amplio en el que desde diferentes escalas se busca definir el significado de valor a partir del cual se e-valúan los intercambios de saberes que tienen lugar en el ámbito escolar. Un fenómeno que nos lleva a preguntarnos ¿qué quiere decir valor cuando este término apunta al intercambio de saberes en este ámbito?

El campo educativo colombiano está viviendo en los últimos veinte años un proceso de revalorización que, a tono con las transformaciones económicas derivadas de la aplicación de la automatización y la informática a los procesos productivos, ha conducido a que la educación se asuma legalmente como un servicio público ofertable por agentes estatales y privados que se le brinda a los ciudadanos para que incrementen su capital humano. De acuerdo a esta concepción económica de inspiración neoclásica, los seres humanos y en particular los saberes que in-corporan se entienden como medios de producción y formas de propiedad (Tenti 2009:152). En este proceso la educación escolarizada cobra valor en la política pública promovida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en tanto creadora de activos que, en la forma de conocimientos y habilidades apropiables por las nuevas lógicas del capital, fomenten el crecimiento económico formal y la competitividad del país en una arena internacional cada vez más globalizada.

Desde este referente, la idea de preguntarse por el valor de los saberes escolares remite necesariamente a su capacidad para ajustarse a las demandas la nueva “sociedad del conocimiento” en la que la reprimarización de las economías de los países del sur, así como el desarrollo de las finanzas y los servicios de base tecnológica son la norma a seguir. Es por esto que las discusiones pedagógicas oficiales, lo mismo que las políticas públicas se van viendo subordinadas a las agendas de organizaciones económicas de alcance global al punto que para muchos funcionarios y educadores asuntos como el mejoramiento de las relaciones entre insumos y resultados educacionales o entre educación, ingresos y crecimiento económico se asumen como lugares comunes del hacer educativo contemporáneo.

La naturalización de este nuevo sentido otorgado a la valoración de los saberes escolares y a sus condiciones de intercambio, que implícitamente asume el fin de la historia y la inexistencia de alternativas posibles al modelo hegemónico de sociedad imperante, resulta un tanto extraño si se piensa que hasta hace muy poco en las escuelas se asumía el valor desde una perspectiva civilizatoria que disociaba lo que era un estudiante de lo que debía ser como ser humano y con base en esa disociación instituía horizontes morales para su formación, en sintonía con postulados filosóficos, políticos o religiosos, que le apostaban a diversos modos de ordenamiento social.

Sin embargo, a pesar de las aparentes diferencias entre estas dos formas de asumir el valor, en ambas subyace una aspiración por imponer referenciales universales que devalúan los contextos locales como fuentes legítimas de interpretación de experiencias educativas como la que adelanta el grupo Gallitos de Roca. Este asunto no es sólo un problema de escala ya que los intercambios de saberes que se



presenta en los ámbitos escolares constituyen un lugar concreto de articulación desde el cual es posible configurar imaginarios, conducir colectivos, comprometer voluntades y producir imperativos en cuyo nombre se actúa, y por tanto, un lugar estratégico en las disputas que enfrentan a diversos grupos por la definición legítima de la realidad y el ejercicio del poder para representarla (Regüillo, 2007:2). La experiencia que adelanta el grupo Gallitos de Roca puede asemejarse a la desarrollada por otros colectivos en múltiples escuelas que hacen parte del Sistema Educativo Nacional colombiano, sin embargo esta presenta una especificidad que singulariza sus modos de intercambiar saberes: la experiencia está siendo realizada en el municipio de Santuario en el departamento de Risaralda, uno de los municipios más emblemáticos de proceso des-ruralizador que está viviendo la zona cafetera en los últimos veinte años el cual se ha caracterizado por el deterioro ambiental, el despojo de tierras, el desplazamiento forzado por la violencia, lo mismo que por la deslocalización productiva, social y cultural de gran parte de sus pobladores, un municipio que a pesar de todo lo antes dicho, también hace parte de los 47 municipios colombianos, que fueron declarados Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO en el año 2011 bajo el nombre de Paisaje Cultural Cafetero (PCC). Esta singularidad hace que nos preguntemos ¿qué incidencia interpretativa puede tener este contexto en la valoración de los intercambios de saberes que se dan en torno a los proyectos que agencia este grupo?

A diferencia de las perspectivas universalistas desde las cuales se ha pensado tradicionalmente el valor en relación con los intercambios de saberes escolares, los estudios sociológicos y antropológicos de la economía nos ofrecen una perspectiva fecunda para estudiar contextualizadamente este fenómeno desde la etnografía. Esta perspectiva propone dar cuenta del valor en su complejidad relacional, de modo que pueda evidenciarse tanto su expresión formal como valor de cambio transable, como su contenido sustantivo en tanto valor de uso que representa, relaciona jerárquicamente y se orienta a finalidades en el seno de redes sociales corporadas.

La sociología y la antropología económicas reconocen en el intercambio el lugar permanente de reafirmación de los valores últimos de cada sociedad, enfatizan la importancia de los significados locales del valor y da una especial relevancia a la perspectiva de los actores involucrados en los intercambios que se producen en el seno de diversos circuitos de circulación de dones, bienes y mercancías.

En consecuencia, preguntarnos desde esta perspectiva por el significado de valor en relación con el intercambio de saberes en la escuela implica reconocer en ella a una institución que, a pesar de estar restringida por un universo formal de elecciones, puede propiciar la emergencia de posibilidades de relación, modos de existencia y sentidos de pertenencia no previstos universalmente, a partir de la agencia de sus integrantes y su relación con el entorno territorial inmediato.

Desde la antropología y la sociología económicas podemos precisar etnográficamente nuestro interrogante inicial preguntándonos **¿qué significa valor cuando este término apunta al intercambio de saberes que se presenta alrededor de los proyectos Ondas en un municipio colombiano que se desruraliza?** Dar cuenta de una pregunta como esa implica estudiar ¿Qué tipo de saberes son escogidos para indagar y ser indagados?, ¿En qué escenarios y cómo son intercambiados?, ¿cómo se jerarquizan socialmente las personas en el municipio?, ¿A quiénes pone en relación el intercambio de saberes?, ¿Qué representan los saberes en los escenarios en qué son intercambiados?, ¿Con qué otros saberes u objetos son puestos en relación a través de los intercambios?, ¿Qué utilidad tienen los saberes para los participantes de los intercambios?, ¿Se les reconoce algún valor de cambio a los saberes intercambiados?, ¿Qué principios de valorización invocan para legitimarse?, ¿Quién los legitima?, ¿Cómo son legitimados territorialmente para incorporarse en los circuitos de jerarquización social existentes en el municipio de santuario? y finalmente ¿Para qué son legitimados territorialmente?



2. OBJETIVO PRINCIPAL

Comprender los significados de valor asociados a los intercambios de saberes que se presentan en torno a los proyectos de investigación desarrollados por el grupo Gallitos de Roca en el municipio de santuario.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir contextualizadamente los intercambios de saberes que agencia el grupo Gallitos de Roca a través de los proyectos Ondas en el municipio de Santuario.
2. Establecer los circuitos de circulación en que se insertan tales intercambios en relación con la transabilidad y/o uso representacional, relacional y utilitario del que son investidos los saberes por parte de los agentes del proceso.
3. Interpretar los principios de valorización que legitiman territorialmente los intercambios de saberes agenciados por el grupo Galitos de Roca.

3. ANTECEDENTE DE INVESTIGACIÓN

Para encuadrar nuestro problema de investigación revisaremos a continuación un conjunto de estudios que ilustran las maneras en que se han explorado la dimensión económica de la educación desde la economía, la antropología y la sociología, haciendo foco en los significados de valor, los intercambios de saberes que se producen en la escuela y los circuitos en los que estos se insertan. Si bien la relación entre economía y educación está claramente identificada en el mapa de la modernidad, el estudio de la dimensión económica de la educación es un fenómeno social que sólo se ha empezado a estudiar seriamente desde los años 60 con la aparición de la economía de la educación como una especialidad de ese campo disciplinar.

La economía de la educación como área de estudio dentro de las ciencias de la educación ha focalizado el capital humano y la administración escolar como sus objetos centrales de estudio. En estos enfoques, la economía aparece concentrada en el impacto de los procesos educativos en la productividad de los países y particularmente de la escolarización, la cual es considerada como central para encarar las transformaciones económicas desatadas por las políticas de promoción del desarrollo lideradas por la ONU en la segunda mitad del siglo XX y que buscaron someter las zonas rurales de América Latina a las nuevas voluntades de la división internacional del trabajo en el marco de la Guerra Fría y la Revolución Verde².

²La Revolución Verde se refiere al proceso iniciado en los Estados Unidos en 1940 e implementado en los países del llamado "Tercer Mundo" entre 1960 y 1980, que consistió en utilizar variedades mejoradas de semillas, cultivando una sola especie en un terreno durante todo el año (monocultivo), y la aplicación de grandes cantidades de agua, fertilizantes y plaguicidas, para incrementar de dos a cinco veces la productividad agrícola. Esta revolución implicó una profunda transformación de valores existentes, desarraigo de las relaciones campesinas tradicionales con tierra y pérdida primero de la soberanía alimentaria por parte de los pequeños y medianos productores, y luego pérdida de su tierra por la vía de la venta o la renta, ante la incapacidad de asumir los elevados costos de producción



A partir de los 60 las relaciones entre la educación y la economía empezaron a entrelazarse cada vez más profundamente con la ampliación de los sistemas escolarizados que en el mundo promovía la UNESCO. En este contexto nace la economía de la educación enfocada inicialmente al desarrollo de la teoría del capital humano según la cual la educación y el entrenamiento crean activos en la forma de conocimientos y habilidades que incrementan la productividad (Schultz, 1961), (Deninson, 1962). El análisis de tasas de retorno en educación (Becker, 1962) y la función de producción aplicada a educación (Coleman, 1966) fueron los focos de indagación por aquel entonces.

En los setenta los estudios sociológicos abordaron la escuela entendiéndola desde una perspectiva estructural-funcionalista como uno de los aparatos ideológicos del estado que la subordinaba a la reproducción social de valores y normas compartidas con aspiraciones civilizatorias, en consecuencia analizaron la relación entre la escuela y la reproducción social, poniendo de manifiesto la existencia no declarada de relaciones de fuerza en los currículos, formas de evaluación y promoción, que se correspondían con las ideologías dominantes y la estructura de clases (Althusser, 1977; Bourdieu y Passeron, 1977; Tedesco, 1980). De manera simultánea los estudios de la economía de la educación se centraron en la relación entre educación y el mercado laboral, especialmente a través de los efectos de la educación en la productividad y los ingresos, el efecto de la habilidad en los resultados escolares y la teoría del credencialismo según la cual la escuela es un espacio de distribución de titulaciones al cual los empresarios exigen la acreditación de que sus egresados se han adherido a un estilo cultural y una psicología personal orientados hacia el éxito económico y social desde la perspectiva de los valores de la civilización capitalista.

A partir de los ochenta con el creciente auge del neoliberalismo los sociólogos educativos retomaron los aportes de Gramsci para vincular las prácticas escolares a los procesos de producción de consenso y hegemonía (Apple, 1987; Giroux y McLaren, 1988) y para advertir sobre el significado y alcance de rol del estudiantado en la producción de procesos contradictorios de reproducción cultural (Willis, 1988). Los economistas de la educación por su parte se concentraron en desarrollar la teoría del capital humano aplicado al estudio de fenómenos técnicos asociados al crecimiento de los sistemas educativos nacionales como los modelos de planeación educativa, los modelos de demanda por educación, el financiamiento y la recuperación de costos (Psacharopoulos 1973, 1981, 1985, 1993), el análisis de eficiencia interna y externa (Mowery y Rosemberg, 1989), (Denison 1985), (Benhabib y Spiegel, 1992).

Los 90 marcaron el triunfo ideológico del neoliberalismo frente a las opciones del socialismo real, lo cual implicó la reestructuración de los sistemas educativos nacionales hacia su creciente privatización y descentralización. Esta transformación indujo a la sociología educativa y la economía de la educación a interesarse por la relación escuela-desigualdad desde dos perspectivas distintas ya que mientras los primeros se preocupaban por la contribución de la escuela a la reproducción de desigualdades sociales (Derouett-Besson, 1996; Duterecq, 2000; Dubet y Martucelli, 1998), los segundos analizaban la equidad al interior de los sistemas educativos, lo mismo que la relación entre educación y crecimiento económico para posicionar el principio de la igualdad de resultados educativos como principio superior común para poner las políticas de educación en sintonía con las transformaciones ocurridas en los sistemas productivos asociadas con los avances de la revolución científico-técnica de la informática y la automatización. Este principio se operacionalizaría con 122 nuevas leyes de educación en el mundo (25 de ellas en América Latina), cuatro generaciones de reformas educativas en 22 años (1986-2008) así como la aparición de los currículos por competencias promovidos por el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y las políticas de fomento de la Investigación, la

que este tipo de cultivos implica.



ciencia y la tecnología para la innovación.

A través de estas reorientaciones los estados empezaron a regular los sistemas escolares a través de instrumentos de evaluación de resultados que han facilitado el trabajo de los economistas de la educación, focalizados en medir la calidad de los procesos escolares utilizando para ello los datos de comparación nacional e internacional de resultados que buscan justificar la inversión en capital humano en tanto saber incorporado desde el punto de vista de su rentabilidad en los diferentes periodos de la formación de competencias de los seres humanos.

En respuesta a las pretensiones universalistas y deterministas de los planteamientos neoclásicos para entender la dimensión económica de los fenómenos sociales han surgido estudios desde la antropología y la sociología económicas que reivindican la capacidad de agencia de las personas para realizar variaciones de significado que sufre los objetos al ser intercambiados en contextos específicos.

Al respecto los trabajos de Apparudai (1986) evidencian como el estatuto de la mercancía versus cosa no está determinado de antemano, ni es irreversible, al punto que un objeto puede ser desmercantilizado. Apparudai señala también que si bien todas las sociedades producen bienes destinados al intercambio, no todos se transforman en mercancía en tanto se conectan con circuitos de circulación diferenciados que someten el consumo a diferentes modos de regulación y control, lo cual hace que el intercambio se produzca a partir de una variedad de acuerdos sociales respecto a lo valioso, lo deseable, lo que es razonable sacrificar para efectuarlo, lo mismo que en relación con los individuos que supuestamente ejercen una demanda y las circunstancias en las que pueden hacerlo.

Otros estudios desde esta perspectiva permiten establecer que los objetos no sólo son utilizados para referirse a ciertos grupos sociales, sino que pueden constituir en sí mismos una cierta relación social en la medida en que ocurren prácticas de reapropiación y transformación que los dotan de valores sociales diversos que modifican sus significados y usos (Miller, 1991).

Igualmente estos estudios señalan como las competencias de cálculo son producto de una socialización económica particular que especifica qué bienes pueden concebirse o no como calculables y en consecuencia que la equivalencia o sustituibilidad de un bien por otro dependería de percepciones socialmente construidas que hacen del transar un proceso complejo que implica juzgar, evaluar y calificar objetos para hacerlos valer como socialmente vinculantes y dotarlos de un potencial de intercambio en el marco de una relación específica (Dufy y Weber, 2009: 35).

Finalmente, las investigaciones de Viviane Zelizer (2008) indican que si bien para los indígenas de una sociedad dada coexisten varios principios de comportamiento que difieren según las esferas de actividad o los registros de acción, su vida cotidiana transcurre en un dominio híbrido en el que se entroncan mercado, vínculos personales y significados culturales los cuales se encontrarían ritualmente separados pero socialmente conectados.

Para Zelizer (2008) se hace necesario el reconocimiento de los circuitos sociales a través de los cuales las personas diferencian entre tipos de relaciones, desde las más íntimas a las más formales, marcándolas con nombres distintivos, símbolos, prácticas y medios de intercambio. Cada circuito incorpora según esta investigadora sus propias particularidades: acuerdos, prácticas, informaciones, obligaciones, derechos y símbolos. Cada circuito se distinguiría además por poseer una frontera, un conjunto de lazos interpersonales significativos, unas transacciones económicas asociadas y un medio de intercambio.

Estas miradas alternativas para comprender lo económico tienen afinidad con los estudios que desde finales de los 90 destacan el rol de los contextos como moduladores de significado en las experiencias educativas. Es el caso de las investigaciones en torno a la construcción social de las escuelas, los cuales ponen en cuestión su poder reproductor y destacan como el accionar de los sujetos no siempre se corresponde con el discurso oficial. Estos estudios dan cuenta de los



procesos de resistencia y negociación que acontecen entre directivos, maestros, padres de familia, estudiantes y comunidad en torno a las acciones escolares, lo que permite evidenciar “la articulación de los múltiples y complejos procesos culturales y sociales en la vida escolar cotidiana” (Rockwell, 2005:9).

En esta línea también se inscriben los trabajos en torno a los saberes situados que centran su atención en las prácticas educativas que se erigen como prácticas de la objetividad subalterna frente a las autoridades científicas universales y a los relativismos culturales, que permiten interrogar los modos dominantes de relación social y producción de subjetividad, a la vez que traman vínculos sociales que reivindican el acceso y la producción de saber cómo un derecho común. (Preciado, 2005)

Otra vertiente de estos estudios la constituyen los realizados en torno a la valorización social de la productividad de los saberes escolares, los cuales cuestionan el discurso productivista de las competencias a partir de la diferenciación entre saber y conocimiento, así como del reconocimiento de la necesidad de superar la separación entre mente y cuerpo, sentimiento y pensamiento, trabajo manual y trabajo intelectual, saberes populares y saberes científicos (Eisner, 2002:45). Desde este lugar propone entender la productividad de un saber en el ámbito educativo como circunscrita a la potencia que contenga para la construcción de la trama social, de su capacidad para simbolizar intereses sociales convergentes en un determinado momento (Sessano, Telias, Ayuso: 2005). Un último grupo de investigaciones sobre la escuela orientados en una perspectiva interpretativa lo constituyen aquellos orientados a estudiar la escolarización en contextos urbanos populares y multiculturales. Estos estudios indican la necesidad de ampliar la mirada de los etnógrafos escolares a los múltiples contextos, espacios e instituciones sociales que, más allá de la escuela, intervienen en las diversas producciones culturales y experiencias locales de escolarización.

En esta tendencia se inscriben trabajos que abordan fenómenos como las trayectorias intersticiales de educación que viven los chicos en los sectores populares, las tramas de intervención educativa diversificada, compleja y socialmente producidas que diversos agentes tejen en los contornos de la escuela, los procesos de apropiación local de la escolarización, (Alfonseca,2005; Nespore,1997; Rockwell 1995), la pertenencia y membresía como herramientas conceptuales para interpretar la oposición entre los saberes adquiridos en la comunidad y los saberes escolares en la relación de las comunidades indígenas con la escuela, y finalmente estudios que abordan deslocalización de las relaciones sociales en el mundo escolar propiciadas por las innovaciones tecnológicas que permiten fijar la unidad de lo local con lo global mediante un nuevo mecanismo de poder establecido en la capacidad de negociar en la multiplicidad de los lenguajes, dándosele a la escuela una función de articulación y mediación entre las distintas unidades de práctica social (sexos, generaciones, clases, individuos, naciones, culturas globales, entre otros) (Mejía, 2008).

A escala local el aporte más notable a la discusión lo hace Parra (1996) con su estudio socioeconómico de la escuelas rurales en el eje cafetero colombiano en los años 90 a través del cual tipificó las escuelas de la región como espacios educativos que no enseñaba a pensar sino a memorizar, lugares enfocados a la formación de mano de obra en los que se impartían saberes dogmáticos. El investigador destaca como estas cumplían con la función de ser instituciones integradoras de individuos en los valores y conceptos que proviene de la cultura urbana filtrada por la visión de mundo de la clase media urbana de la que eran portadores los maestros, al punto que destaca como:

entre más exitosa sea la escuela, las relaciones del individuo con su medio original tenderá a hacerse cada vez más conflictivas (problemas de interacción, identidad y ubicación), pero a la vez resultará más apto para moverse en el mundo del que proviene la escuela.
(Parra 1996:16)



Parra (1996:102) también resalta como las escuelas rurales del eje cafetero se desarrollaron articuladas a la producción industrial cafetera, pero a la vez desfasadas con relación a su entorno, ya que siguiendo los postulados desarrollistas habrían privilegiado su función de reproductoras de saberes foráneos a través de discursos pedagógicos prefabricados por sobre su rol como creadoras de saber articulado pedagógicamente a prácticas contextualizadas. Este desfase habría ocasionado una fractura en torno al conocimiento escolar que “escinde la teoría de su práctica, separa el concepto de su uso, divorcia el discurso del mundo a que se refiere” (Parra,1995). En consecuencia, la des-estructuración que vive el sector cafetero con el advenimiento del libre comercio habría implicado para las escuelas una reorientación discursiva de sus programas a tal velocidad que está creando la ilusión de que se mueven y se modernizan de forma dinámica, cuando en la práctica son presa del estatismo de su vida institucional y el dominio de las fuerzas de la conservación de la escuela autoritaria.

Indagaciones más recientes en Colombia sobre los programas de fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación (Mejía, 2008) indican como los cambios en el sistema educativo también construyen porosidades entre las estructuras de control que hacen posible la emergencia de propuestas de resistencia al interior del mismo Estado como el programa Ondas de Colciencias, el cual reivindica el rol de los docentes como creadores con capacidad de producir saber a partir de su hacer educativo y rompe con el adultocentrismo de las prácticas investigativas, las cuales entiende como procesos de desciframiento de la realidad a partir de su problematización, que deben ser ubicadas estratégicamente en la escuela para recuperar la capacidad de las niñas, niños y jóvenes para preguntarse por el mundo y articularlas a procesos organizados de Indagación, exploración, observación y cuestionamiento (Manjarrés y Mejía 2011:26).

4. SUPUESTOS TEÓRICOS

4.1. EL VALOR Y SABER PARA LA SOCIOLOGÍA Y LA ANTROPOLOGÍA ECONÓMICA

En antropología la noción de valor adquiere un contenido normativo que produce vínculos a través de la generación de deudas (obligaciones) entre personas o entidades abstractas a través del intercambio de objetos (Mauss, 1979) cuyo sentido es apreciado implícita o explícitamente por un grupo en particular a partir de las normas de referencia valorativa que le son propias y a través de las cuales también jerarquizan a los participantes del intercambio (Dumont, 1.999).

Esto hace que el valor se haya entendido en antropología económica como “cadenas invisibles que ligan las relaciones entre cosas y las relaciones entre gentes... formas de conciencia humana que simultáneamente describen lo que es, y prescriben lo que debería ser” (Gregory 1997:12).

Para Mauss (1979) el fundamento de cualquier intercambio implica un dar, un recibir y un devolver objetos investidos de atributos vinculantes que permiten valorizar su sentido como dones, bienes o mercancías. Un proceso que relaciona norma, intercambio y vínculo a través de la deuda, además de hacer posible la movilización de formas específicas de relacionarse socialmente y producir jerarquías en un lugar dado. En este sentido Mauss (2006:166) deja claro que sólo donde hay una noción de valor hay un fenómeno económico y que estos a su vez están incrustados en el conjunto de las relaciones sociales. Esta condición hace que los fenómenos económicos puedan dar cuenta de las representaciones colectivas inmanentes que dictan las actitudes de los miembros de una sociedad en relación con los objetos, las cuales obedecen a preferencias y gustos humanos contingentes antes que a fundamentos trascendentales como la necesidad, la utilidad o la ganancia, los cuales al estar asociados a estados sociales específicos,



se corresponderían tan sólo a épocas determinadas.

Estas reflexiones nos permiten entender entonces la centralidad social que tiene los saberes y sus portadores, dado que estos contribuyen significativamente a la definición de las representaciones colectivas en general y a su vez condensan modos de representar, relaciones establecidas y significados instituidos por un grupo humano en un momento dado.

Karl Polanyi (1989: 391) retoma los planteamientos de Mauss y señala como la inmanencia de las representaciones colectivas es legitimada a través del ejercicio de coacciones sociales sobre las personas. Estas definen y regulan espacio-temporalmente el tipo de intercambios que se pueden realizar en una sociedad con las riquezas que produce ya que ellas configuran garantías que le permiten a las personas continuar preservando su ser y desplegar su potencial de acción en relación con otros, para jugar creativamente con las posibilidades que encuentran (Polanyi 1989, 403).

Las coacciones que según este autor se han establecido históricamente para definir y regular el intercambio de riqueza se han constituido en torno a tres formas de valorar sus sentidos posibles, dos de carácter moral: la donación y el derecho, y una de carácter no moral el precio, los cuales configuran a su vez tres modos de entender los intercambios como reciprocidad, como redistribución o como comercio (Polanyi 1976:161-166).

La reciprocidad se basa el don y el contradon y tiende a operar en condiciones de simetría, diversidad y complementariedad en las que uno sólo puede recibir lo que le es otorgado. La redistribución se soporta en el derecho, lo cual supone la existencia de un centro legitimado socialmente como recaudador de las riquezas producidas en un grupo, el cual está investido de la autoridad para redistribuirlas selectivamente de manera individual o colectiva de acuerdo a los status de sus miembros. Finalmente, el comercio promueve la organización social a partir de la imposición de medios de pago para el acceso a la riqueza, es decir, la asunción esta como mercancía, de modo que una persona sólo puede acceder a ella si tiene con qué pagarla. El comercio puede variar en radicalidad de acuerdo a la proximidad social existente entre los participantes del intercambio, bien sean estos conocidos que concurren al mercado para intercambiar los productos de su labor, extraños provenientes de comunidades diversas que trafican en puertos mercaderías exóticas, o seres anónimos que juegan libremente a ofertar y demandar productos de acuerdo a su conveniencia en mercados pretendidamente autorregulados, que en teoría permitirían que cada quien obtenga lo más ventajoso para sí a través del intercambio y que podrían operar como referente de integración social desterritorializado, a través de la monetarización de los medios de pago y la mercantilización y la financiarización de los objetos de intercambio.

Desde la perspectiva de Polanyi, intercambiar saberes sería intercambiar riqueza y su intercambio estaría sujeto a las coacciones sociales que podrían hacerles cobrar la forma de dones, bienes o mercancías según el entorno en el que circulen. En cualquier caso, los saberes constituirían una forma muy especial de riqueza ya que estos al contribuir a definir y representar la realidad no podrían ser destruidos o depreciados con el uso, sino que, por el contrario, su uso les permitiría desdoblarse nuevos saberes de valor incrementado (Abduca 2012:8). Los saberes entonces estarían orientados a ser intercambiados en circuitos abiertos en los que su valor podría incrementarse en tanto circulen, pero también podrían decrecer si se inhibe su circulación insertándolos en circuitos cerrados.

Así entendidos, los saberes tendrían un valor de cambio que les permite ser intercambiados y cumplir la función de organizadores sociales que generan deudas vinculantes y se valorizarían en tanto logren atraer en torno suyo la mayor cantidad de interacciones posibles. Los saberes también tendrían un valor de uso que les permite condensar y jerarquizar los vínculos que se establecen a través de ellos en consonancia con sus atributos semánticos, con las relaciones sociales que traman con otros objetos y personas, así como con la finalidad específica que se les asigne.



De acuerdo a las coacciones y los encadenamientos relacionales que se establezcan en torno a los saberes su valor de cambio podría tener entonces un carácter moral que obligue a la devolución enriquecida de los mismos como contradon o como derecho, o bien un carácter autónomo que obligue al pago de una cantidad monetaria determinada para acceder a porciones de ellos.

De acuerdo a Mauss (2006:166), estudiar la categoría económica en el espíritu de una sociedad implica dar cuenta del conjunto de valores y de las instituciones concernientes a estos que son reconocidos como legítimos por la sociedad. En nuestro tiempo la valorización de los objetos tiende a realizarse de manera hegemónica en función de la ganancia que producen, proscribiendo y desestimulando cualquier otro referente de valorización posible. La forma de la riqueza social en las sociedades de mercado pretendidamente auto-regulado es el valor de cambio de carácter monetario y no la riqueza en términos de bienes materiales como tales (Postone, 1993). Por tanto, el problema real de la producción capitalista es que está regida por la compulsión de incrementar infinitamente este valor que no constituye una realidad objetiva -aunque ficticiamente pretenda serla-, antes que la producción misma de mercancías.

Esta manera de representar colectivamente la riqueza hace que a pesar de que los mercados se encuentran enclavados en la vida material, social y cultural de las personas (Gudeman, 2001; Guyer, 2004; Hart, 1999; Maurer 2005; Meyer y Geschiere 1999) y se hayan convertido a partir del siglo XIX en una de las más poderosas fuerzas modeladoras de las sociedades, estos terminen generando una formalización creciente de la realidad a través de abstracciones económicas desimbricadas de las relaciones sociales y ambientales que aleja las prácticas económicas de sus propósitos sustantivos (Maurer, 2006).

Este fenómeno es palpable en el proceso de des-ruralización que está modelando la territorialidad de campo en el eje cafetero y que trae consigo el desarraigo las poblaciones rurales y la desarticulación de las relaciones sociales, económicas, políticas y espirituales que tradicionalmente las han vinculado. A través de la des-ruralización se ha privilegiado en esta región la rentabilidad de los agronegocios de base tecnológica, la especulación con la tierra y la megaminería, sobre la productividad en el cultivo de alimentos, el bienestar y la presencia misma de habitantes en las zonas rurales o el aprovechamiento sustentable de la biodiversidad y las fuentes hídricas de la región. No obstante es conveniente señalar que la tierra en Colombia representa un caso especial en América Latina en razón de la apuesta modernizadora de espaldas al campo que ha realizado el estado nación desde mediados del siglo XX ha propiciado que, además ser valorada por los capitalistas nacionales y extranjeros como un factor de producción explotable con aplicación de tecnologías y por las élites rurales como un activo generador de renta y especulación, la tierra también sea asumida por los actores armados como un instrumento de guerra que hace posible ejercer control de territorial sobre poblaciones, por los narcotraficantes como un medio eficaz para el lavado de dólares, y por los habitantes rurales que resisten como la base de su vida social y cultural, una localidad en torno a la cual han generado unos saberes particulares.

Los abordajes del valor desde la perspectiva antropológica nos han permitido encontrar en la tradición maussiana un referencial que orientará nuestra lectura. Desde este lugar consideramos posible realizar una etnografía que nos permita dar cuenta los significados de valor asociados a los intercambios de saberes, poniendo en diálogo las categorías y definiciones que proponen y movilizan cotidianamente en el ámbito escolar estudiantes, docentes y directivos, con las categorías académicas identificadas y viceversa.

4.2. LA ESCUELA COMO ÁMBITO DE INTERCAMBIO DE SABERES



La escuela en tanto ámbito de intercambio de saberes puede ser asumida desde una perspectiva etnográfica como una comunidad parcial cuyos miembros son portadores de estatus adquiridos, un lugar en el cual los derechos y obligaciones no son recíprocos, bienes y servicios intercambiados difieren marcadamente en especie, y el conocimiento que circula es mayoritariamente no tradicional y cambia rápidamente. Una forma de organización de la escolaridad que implica sólo a algunos miembros de la sociedad, algunas horas del día y algunos días del año, por la cual circula sólo una parte del material cultural de la sociedad (Erickson, 1984).

La escuela es también un sistema de relaciones sociales, reglas y creencias compartidas que le dan continuidad e imponen restricciones sobre las personas, al tiempo que les abren un universo de oportunidades, que las ponen en cuestión. La escuela tiene además una relación de derechos y obligaciones con el lugar donde está y su gente, además de estar vinculada formalmente al sistema escolar como ejecutora de sus lineamientos e informalmente a procesos políticos en los que confluyen los intereses de diversos grupos económicos, étnicos y religiosos, por ello, Milstein (2009:37) propone que para entender la educación escolar se debe buscar tanto los escenarios escolares como en las relaciones que los articulan con redes de prácticas que se extienden más allá de ellas.

Y es que si bien todo lo que ocurre dentro de la escuela es potencialmente significativo, la mayor parte de lo que sucede en su interior está de alguna manera relacionado con lo que sucede fuera, sin embargo algunas de estas relaciones la impactan con más fuerza que otras, y quizá las más notables en este tiempo sean las que articulan la escuela con el surgimiento de un capitalismo cognitivo basado en la acumulación de objetos inmateriales y la diseminación del conocimiento, que entiende los saberes como formas de propiedad y productores de valor de cambio. Estas relaciones impulsan la transformación de la escuela de aparato ideológico del Estado a institución de soporte para el nuevo modelo de acumulación de capital centrado en el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información.

Marx (1975) dejó claro que el capital no se valoriza per se en la circulación, sino que lo hace extrayendo y acumulando los excedentes de valor de cambio producidos por el trabajo y el saber humanos en un proceso de explotación, en el que siguiendo las reglas del don propuestas por Mauss, se “da” el trabajo o el saber (incomensurable), se “recibe” el trabajo o el saber (incomensurable) y se “devuelve” bajo forma de salario o ingreso (mensurable). La imposible equiparación de lo dado con lo devuelto funda el plus-valor, y es a su vez el excedente que sigue flotando en la relación de producción, es la deuda de los propietarios de los medios de producción hacia los trabajadores. (Roig, 2014)

Marx (1975) señala también como el capitalista busca apropiarse de la plusvalía absoluta expropiando los saberes laborales de los trabajadores y condicionando su aplicación a criterios de productividad que controlan la cualidad y la intensidad del trabajo, y también de la plusvalía relativa reduciendo a través de la aplicación de saberes tecnocientíficos el tiempo de trabajo requerido para garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo y la producción de mercancías.

La subsunción del trabajo al capital ha cobrado especial relevancia en la medida que las revoluciones científico-técnicas aplicadas a la producción han develado la dimensión inmaterial y cognitiva del trabajo como la esencia del mismo, la fuente de ganancia a partir de la cual es posible ensanchar casi infinitamente lo que el capital puede ofrecer como satisfactor a los deseos humanos, a partir de la producción de objetos inmateriales, un fenómeno que Moulrier (2007) considera la Nueva Gran Transformación y que implica la redefinición radical de lo que se entiende por materia prima, modos de producción, medios de producción, formas de acumulación y producción de valor.

El capital cognitivo a diferencia del trabajo, la tierra y el dinero presenta dificultades para su conversión en mercancía ficticia (Polanyi, 1989) en tanto está en-carnada en los trabajadores y no se destruye con el uso, sino que por el contrario incrementan su valor, se potencia y estimula la emergencia de nuevos



saberes que escapan al control que el capitalismo quiere ejercer sobre ellos de tal modo que el objeto de acumulación es a su vez la fuente de producción de valor. No obstante, los saberes per se no devienen capital sino están conectados en redes de inteligencia que le asocian con la invención y la innovación. Tales redes a diferencia de las organizaciones de producción clásicas como la fábrica o la hacienda no tienen necesariamente una base territorial, ni temporalidades compartidas, al punto que en esta forma de capitalismo la producción de valor puede ser generada desde roles y lugares que no son los reconocidos clásicamente como trabajos. Esta forma de producción introduce una dinámica diferente a las sociedades salariales que pone a la creatividad en un lugar central de la producción y hace del trabajo una permanente interacción social.

Los saberes vivos (conocimiento) que portan los trabajadores cobran relevancia en este contexto sobre los saberes muertos (tecnología) en tanto propicien a través de su interacción con la información la emergencia de nuevas mercancías, así como formas innovadoras de fetichización de las mismas que hagan sostenible el incremento de su valor de cambio y para eso la investigación se convierte en un proceso fundamental para la ampliación del conocimiento. En este proceso una gran variedad de elementos son tocados y transformados: los saberes, la cultura, los afectos, la comunicación, la vida personal, las emociones, los territorios, los patrimonios genéticos, etc.

Sin embargo, dado que una sociedad de mercado es una estructura institucional que no emerge espontáneamente a partir de las decisiones atomizadas de agentes racionales que buscan optimizar sus ganancias (Polanyi, 1989), el capitalismo se ve obligado a regular biopolíticamente los circuitos de intercambio a través de los cuales el saber es incorporado y adquiere valor, en particular los espacios escolarizados, para cooptar su autonomía productiva en favor de la ampliación de la lógica del capital. Esto significa el fortalecimiento de una tendencia creciente al cercamiento y la centralización de control técnico y político de los saberes que circulan en la escuela a través de su encuadramiento en competencias estandarizadas que delimitan su alcance y orientan tecnológicamente su uso privilegiando la lógica de lo digital, así como la introducción de programas de fomento de la incorporación de la ciencia, la tecnología y la innovación para fortalecer la capacidad productiva de las nuevas generaciones.

La regulación biopolítica de la escuela encuentra en las formas de financiamiento y administración escolar al igual que en los currículums oficiales los canales más expeditos para instituir las nuevas lógicas de acumulación y condicionar los intercambios de saberes que tienen lugar en su seno, en un intento por darle unidad en la fragmentación a la reestructuración social y cultural que se vive. Ello le devuelve la centralidad a la escuela, pero sólo en la medida que asuma procesos radicalmente nuevos, que desplazan los enfoques, modelos y paradigmas acumulados en la modernidad y que dieron forma a las diferentes visiones existentes en el campo de la pedagogía.

Los procesos educativos apoyados en la tecnología, la comunicación y la información se fundamentan en el discurso hegemónico que se viene construyendo para ella desde los escenarios internacionales, y se apalanca en los tecnoburócratas nacionales para articular la escuela a los nuevos contextos productivos, lo cual implica romper el tradicional aislamiento de la escuela y desdibujar carácter político de las experiencias educativas mediante la transformación de los currículums en torno a competencias estandarizadas e investidas de un espíritu de pretendida neutralidad técnica cuyo logro indicaría el aseguramiento de la calidad de los procesos educativos, y finalmente la modificación de la función del docente para convertirlo en un operador técnico de tales currículums.

Sin embargo, pese a que de manera institucional se busca objetivar y legitimar de manera pública los saberes, intercambios, vínculos sociales y formas de subjetivación que aspiran a producir a través de las experiencias escolares, no logran acotar su capacidad productiva ya que además de una dimensión estructural-formal, los currículums también involucran aspectos procesales-



prácticos y dimensiones particulares (de Alba, 1995) que territorializan las pretensiones educativas y ponen en juego la capacidad de agencia de educandos, educadores, administradores, académicos, y pobladores en la definición de las situaciones de intercambio de saberes propiciadas por la escuela.

En consecuencia, las regulaciones curriculares no debe entenderse de manera rígida ya que si bien dan cuenta del campo dentro de la cual se organizan las experiencias escolares, su carácter sistémico y semiótico hace que sean universos en transformación, en los que postular estructuras no quiere decir postular inmovilidades, sino intentar individualizar mecanismos estructurales de cambio (Eco, 1994:189), codificar los procesos económicos y culturales que tienen lugar en la escuela de tal forma que la fluidez que les es inherente adquiera estabilidad.

La variada gama de relaciones de composición urdidas a través del curriculum hacen de este un complejo objeto vincular que funge como atractor de cuanto ocurre en el ámbito escolar en su doble calidad de norma y práctica pública. Una calidad que además de ligarla formalmente al sistema escolar como ejecutora de sus lineamientos, la inscribe en una relación de derechos y obligaciones con el lugar donde está y su gente en tanto contribuye al proceso de definición y representación de la realidad en las nuevas generaciones, por eso la escuela está también relacionada informalmente con procesos políticos en los que confluyen los intereses de diversos grupos económicos, étnicos y religiosos (Erickson, 1984). Lo complejo y sutil de estas articulaciones requieren de una aproximación a las prácticas escolares que reconozca en la escuela un lugar en el que no sólo se reproduce valor, sino que también lo crea a través de la producción de saberes teóricos y saberes prácticos que se nutren y recrean mutuamente, saberes cuyo valor no está determinado de antemano. Desde ahí podemos decir que el curriculum en su dimensión estructural-formal sólo está en capacidad de plantear estados iniciales que parametrizan la interacción entre agentes, saberes y entorno, sin que pueda definir plenamente las situaciones que propicia. Esta característica hace que el curriculum se constituya en un portal de interacción que ejerce en simultánea efectos limitantes y habilitantes sobre los involucrados en las experiencias escolares.

Por ende, la escuela no sería un escenario o un contenedor de saberes sino un anudamiento dentro de una red de prácticas que se despliega dentro de sistemas complejos que empiezan y terminan fuera de la escuela, un marco de construcción y definición de saberes con una entidad propia (Julia 2001: 9). Al respecto Chervel (1991: 65) señala que el saber escolar no es una vulgarización científica sino una “creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela”, Viñao (2002: 75-76) por su parte reconoce a los saberes escolares como organismos vivos, a través de los cuales la escuela muestra su capacidad creadora y constituye espacios de poder donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias.

Estas características hacen que las experiencias que se realizan en la escuela -en particular la pública- supongan conflictos y contradicciones, así como la emergencia de múltiples significados posibles para los conceptos que estas proponen estimulados por la fantasía y la imaginación creadora (Scott, 1996:12) de las personas que las interpretan a partir de diversos referentes de valorización. En consecuencia, la comprensión de lo que acontece en las experiencias escolares no será nunca claro, evidente o directo, lo que nos obliga a hacer interpretación de las interpretaciones imbricadas y en disputa que se gestan en torno a ellas.

Consecuentemente, podríamos pensar la escuela como una comunidad imaginada que comparte tanto modos de interpretar como sensibilidades y afectos al punto de ser capaz de poner en autoridad sus creaciones para dotarlas de eficacia simbólica. En este sentido son importantes los aportes de Fisch (1987- 1998) en relación con las “comunidades de interpretación” que comparten estrategias interpretativas para escribir textos y constituir las propiedades de los mismos. Igualmente, importantes son los aportes de Appadurai (2001) en relación a las “comunidades de sentimiento”, en las cuales la imaginación colectiva impregna los procesos de interacción poniendo en juego renovadas lealtades, aspiraciones e



intereses individuales y situándola en el plano de la acción. Sin embargo, para no caer en los extremos del creacionismo social, es importante destacar en este estudio el planteamiento de Jauss (1981), cuando señala que el límite a estos procesos de creación estaría dado por el horizonte de experiencia de sus protagonistas, es decir, que las circunstancias sociales y biográficas, así como por las experiencias interpretativas previas de quienes participan de los intercambios operan como contenedores de su creatividad.

5. METODOLOGÍA

5.1. PANORAMA EMPÍRICO

Comprender etnográficamente las experiencias de valorización asociadas a los intercambios de saberes en el ámbito escolar es, como dijimos anteriormente, realizar una interpretación de interpretaciones imbricadas y en disputa. Una interpretación que requiere estudiar al mismo tiempo el lugar y la dinámica de las personas y los saberes en los lugares antropológicos en que se hallan ritualmente inscritos y las idas y vueltas que estos tienen a través de los circuitos que les conectan bien sea con otros lugares o con el mercado en razón de las transacciones de las que son objeto. Para lograr estos propósitos requerimos considerar tanto el marco institucional en el que ocurre la experiencia como las transacciones, los productos que objetivan los saberes intercambiados y las narrativas que de lo vivido en ella realizan sus protagonistas

La presente investigación hará foco en la experiencia desarrollada por el Instituto Santuario, la principal institución educativa del municipio de Santuario en el departamento de Risaralda (Colombia), un municipio que sintetiza de manera privilegiada las potencialidades y conflictos sociales y culturales que atraviesa el país. Este territorio se ha destacado históricamente en la región por estar vinculado a la producción de café, cultivos transitorios y caña de azúcar, además de albergar en su territorio una de las mayores reservas de biodiversidad del planeta, el Parque Natural Nacional Tatamá, así como depósitos de minerales preciosos que empiezan a ser objeto de exploración minera.

Esta zona en la que actualmente viven 15.000 personas ha sido escenario de las sucesivas violencias producidas por el conflicto social armado que vive el país y está siendo sometida desde los noventa a fuertes presiones ambientales, económicas y políticas sobre su *modus vivendi* tradicional, que han ocasionado el desplazamiento forzado de muchos de sus pobladores y le han dado visibilidad a nivel nacional como el mayor expulsor de emigrantes del país en relación a su población, además de obligar a los pobladores que quedan en él a replantear su vocación productiva y sus estrategias de reproducción social.

En este contexto el Instituto Santuario ha encontrado en la declaratoria del PCC la región como Patrimonio Cultural de la Humanidad, una oportunidad para restituir la legitimidad de la escuela pública como espacio de producción y circulación de saberes y personas socialmente valiosas y ha decidido desde entonces hacer la experiencia de articular curricularmente las demandas de las políticas educativas, con los procesos de educación ambiental que históricamente han tenido lugar en la región y las búsquedas individuales de alternativas de vida de algunos emprendedores del municipio. Esta articulación ha encontrado un dinamizador importante en el programa Ondas de Colciencias liderado en Risaralda por la Universidad Tecnológica de Pereira y en particular en el uso de la Investigación como estrategia pedagógica transversalizadora del currículo. El equipo que encarna esta experiencia se ha denominado Grupo de investigación Gallitos de Roca.

Para el desarrollo de la presente etnografía tomaremos como unidad de análisis las transacciones de saberes desarrolladas en torno a los proyectos Ondas desarrollados por el grupo Gallitos de Roca, entendiendo que estos ofrecen una doble posibilidad de lectura, al organizar la experiencia como representación y



darle sentido dentro de contextos, lo que nos ofrece diferentes posibilidades de acceso a ella. Como unidad de trabajo asumiremos a las personas puestas en relación a través de los proyectos Ondas jalonados por el grupo Gallitos de Roca.

5.2. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS

La etnografía es un enfoque epistemológico de construcción de conocimiento en las ciencias Sociales que implica un método particular de construcción de problemas, preguntas y rutas metodológicas para abordarlas con rigurosidad. Este método no disocia teoría y dato, sino que se plantea como teoría en acto, es decir, busca extrañarse de lo que se nos presenta como evidente y describirlo empíricamente de manera tal, que se haga explícita la trama de relaciones que desde la perspectiva del actor permiten dar sentido a formas específicas de estructurar la vida social. (Milstein, 2009).

Este ejercicio supone el reconocimiento tanto de la alteridad que encarna un actor cuando es puesto en situación, como de la necesidad de dialogar reflexivamente con él desde esa distancia para dar cuenta de la realidad empírica, tal como es vivida y experimentada por los actores, pero orientada teóricamente por el investigador (Guber, 2005: 39). A partir de allí es posible producir argumentos etnográficos que, desde el extrañamiento, hagan posible la ampliación de la comprensión teórica de fenómenos sociales situados, enlazando interpretativamente datos, evidencia, análisis y demostración.

La etnografía que realizaremos estará atravesada por el concepto de reflexividad, el cual según Guber (1991/2004) supone que las actividades realizadas para producir y manejar situaciones de la vida cotidiana son idénticas a los procedimientos empleados para describirlas (comprenderlas, comunicarlas), de tal forma que un enunciado transmite información, pero también crea el contexto en el que esa información cobra sentido. De esta manera los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman la vida social en una realidad coherente y comprensible.

Entendido desde la reflexividad, el trabajo de campo etnográfico implica un tránsito controlado y cada vez más explícito desde la reflexividad socioculturalmente determinada del investigador a la de la población en cuestión (Guber, Milstein y Schiavoni, 2014: 42). Lo anterior, teniendo en cuenta que para registrar los diferentes elementos de la vida social es necesario reconocer que estos no se restringen a un ámbito específico (en este caso la institución escolar), sino que están imbricados con otros en diversas dimensiones.

En consecuencia, para realizar el trabajo de campo privilegiaremos la observación participante. A través de ella pretendemos conversar con la experiencia vivida por los participantes en torno a los proyectos Ondas en el municipio de Santuario, apoyándonos con registros fotográficos, notas de campo, análisis de las producciones realizadas por el grupo, tales como los informes de sistematización de sus procesos y los productos a través de los cuales los saberes intercambiados son objetivados (afiches, material didáctico, grabaciones, juegos diseñados, cuentos y poemas producidos, cartillas, etc.).

Esta observación estará acompañada de entrevistas abiertas con las personas involucradas en los proyectos (estudiantes, docentes, directivos, informantes, asesores, evaluadores y colaboradores),

De modo que podamos establecer diálogos con los actores a través de los diferentes momentos y lugares en los que cobran cuerpo los proyectos Ondas que agencia el grupo Gallitos.

Para tal efecto nos articularemos al proceso de acompañamiento que el asesor Ondas realiza a estos proyectos desde hace 5 años, de modo tal que podamos evidenciar las tramas que se tejen en torno a los proyectos Ondas a medida que se desarrollan.

Este proceso nos permitirá desarrollar diálogos progresivos con los agentes de manera que podamos caracterizar con ellos las espacio-temporalidades que los



sitúan y circunscriben al igual que las institucionalidades que los condicionan, así como las transacciones que esos contextos ponen en situación en los diferentes momentos de desarrollo de los proyectos (jornadas de trabajo, sesiones de asesoría y concertación, talleres de formación, campamentos pedagógicos, ferias de proyectos Ondas).

Estos diálogos también nos permitirán esclarecer las formas que adoptan los saberes producidos y los usos que de ellos hacen los agentes, lo mismo que mapear desde su perspectiva los circuitos sociales en los que se insertan las transacciones que realizan a lo largo del proceso y delimitar los campos de valor en los que estas se inscriben semánticamente. Lo anterior nos permitirá comprender los vínculos sociales constituidos y expresados a través de los principios de valor desde los cuales el grupo Gallito de Roca valoriza los saberes escolares que intercambia, así como los sistemas de interpretación y orientación de comportamientos en los que estos saberes e intercambios se enmarcan.

La información obtenida será seleccionada en relación con su relevancia para dar respuesta a las preguntas orientadoras de esta indagación y posteriormente serán ordenadas de la siguiente forma: los registros sonoros serán transcritos para ser posteriormente analizados, los registros visuales serán organizados en álbumes temáticos y los registros escritos serán catalogados en archivos de acuerdo a la temática que aborden.

Una vez ordenados los datos, procederemos a su análisis, contrastando las diferentes versiones a través de las cuales son representadas la experiencia que estudiamos en diferentes situaciones y localidades. Igualmente nos apoyaremos en los registros visuales y escritos del proceso para estimular el diálogo covalente sobre las percepciones e interpretaciones que del mismo tienen sus protagonistas y el investigador.

A lo largo del diálogo partiremos por construir tanto argumentos descriptivos que den cuenta de la manera en que los protagonistas perciben lo que ocurre alrededor de los procesos que agencian, cómo se perciben a sí mismos y los intercambios que realizan, al igual que como se sitúan entre sí (o son situados por otros) en el marco de las situaciones de intercambio en las que se involucran. Estos argumentos nos servirán de base para construir argumentos interpretativos que nos ayuden a entender las descripciones que hacen los protagonistas en relación con el contexto en el que son producidas, es decir, a descifrar los circuitos de circulación en los que se insertan los intercambios que realizan los protagonistas a través de la comprensión de los usos representacionales, relacionales y utilitarios que estos hacen del saber que intercambian en un contexto que se des-ruraliza. Finalmente, las construcciones de argumentos de sentido nos permitirán contrastar las interpretaciones emergentes de esta experiencia con los hallazgos de estudios semejantes y las discusiones teóricas existentes sobre el tema en el campo de la antropología y sociología económica para entender los principios de valorización que legitiman territorialmente los intercambios de saberes agenciados por el grupo Galitos de Roca a través de los proyectos Ondas en el municipio de Santuario.

6. ESTRUCTURA DE DOCUMENTO DE TESIS

Introducción

Planteamiento del problema, objetivos, antecedentes, supuestos teóricos, metodología revisados a la luz del trabajo de campo y el análisis.

Capítulo I: ubicación de la experiencia

Santuario como comunidad productora de saber inserta en procesos de desruralización (conflicto social y armado, tecnificación de la caficultura y auge de



los agronegocios, desplazamiento forzado por la violencia, migración, concentración de la propiedad rural, la amenaza minera, la presión sobre los recursos medioambientales, Paisaje Cultural Cafetero como oportunidad de resistencia desde lo ambiental, lo social y lo cultural).

La investigación como estrategia pedagógica y los proyectos ONDAS como articuladores de prácticas de aula y extraescolares de producción y circulación de saberes en el Instituto Santuario

Capítulo II: Usos del saber y circuitos de intercambio de saberes en torno a los proyectos ondas

Qué intercambios de saber se realizaron a lo largo de la experiencia?, ¿qué saberes intercambian?, ¿en qué formatos son objetivados los saberes intercambiados?, ¿Qué atributos socialmente vinculantes adquieren los saberes circulan en las transacciones?, ¿a quiénes vinculan dichos intercambios, ¿en qué contextos de legitimación social se realizan (evaluación institucional a través de informes, campamentos científicos o ferias de proyectos Ondas)?, ¿qué usos tiene los saberes en dichos intercambios?

Capítulo III: Los valores de los saberes en un contexto desruralizador

Qué campo semántico de valor se constituye en relación con los saberes intercambiados en torno a los proyectos Ondas y qué principios legitiman su puesta en valor en el instituto santuario para asumir, adecuar, intervenir, negociar, contener los procesos de des-ruralización de su entorno.

¿Qué lugar tienen los saberes producidos en torno a los proyectos Ondas en las dinámicas desruralizadoras que vive el municipio de Santuario?

Capítulo IV: Conclusiones

BIBLIOGRAFÍA

- ABDUCA, Ricardo G. (2012) Hacia un concepto renovado de 'valor de uso'. Cuerpo, imagen, símbolo en Memorias del VII Coloquio Internacional Marx Engels GT 3 - Marxismo y ciencias humanas, disponible en: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7303_Abduca_Ricardo.pdf
- (2007) La Reciprocidad y el Don no son la Misma Cosa. Cuadernos de Antropología Social [en línea] 2007, (Sin mes) : [Fecha de consulta: 5 de junio de 2014] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180914245006>> ISSN 0327-3776
- AEDO, Cristián y VARGAS, Jaime (2011). Economía de la Educación: una historia reciente, un futuro plagado de desafíos, disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8211.pdf>
- ALTHUSSER, Louis. (1977). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado, en la Filosofía como arma de la revolución. Mexico: Siglo XXI editores
- ALFONSECA, J. B. (2005). "Para iniciar un debate. La apropiación social de los proyectos escolares", en Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, núm. 1, enero 2004-mayo-2005, Barcelona/México: Pomares.
- ANDERSON, G. y M. MONTERO-Sieburth (eds.) (1997). Qualitative Educational Research in Latin America: The Struggle for a New Paradigm, Nueva York: Garland.
- APPLE, Michael (1987). Educación y Poder. Buenos Aires. paidós
- APPADURAI A. (ed), (1986). The Social life of Things: Commodities in Cultural Perspective, Cambridge et New York, Cambridge University Press
- , (2001). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



- ARATA, Nicolás y AYUSO María Luz (2014) Clase: 16: Escuela, cultura y tránsito en América Latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto- Cohorte 24
- BECKER, G. (1962) Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis, *Journal of Political Economy*, 70.
- BENHABIT, J., y Spiegel, M. (1992), *The Role of Human Capital in Economic Development--* C.V. Starr Center for Applied Economics, New York University.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1977) *La Reproducción: Elementos para una Teoría de los Sistemas de Enseñanza*. Barcelona. Laia
- CHAPMAN, Anne (2005), Karl Polanyi (1886-1964) for the Student, in Rouillard, Pierre (comp.) *Autour de Polanyi*, De Bocard, Paris.
- CHERVEL, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de educación*, 295, pp. 59-111
- CLIFFORD, J. y G. Marcus (eds.) (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*, Berkeley: University of California Press.
- COLEMAN, J., et al., (1966) *Equality and Educational Opportunity : Summary Report*, Government Printing Office, Washington DC.
- de Alba, Alicia (1995). "Las Perspectivas", en *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*, Miño y Davila Editores. Buenos Aires.
- DENISON, E. (1962) *The Sources of Economic Growth in the United States and the alternatives before us*. Committee for Economic Development, New York.
- (1985) *Trends in American Economic Growth: 1929-1982*, Brookings Institution, Washington D.C.
- DEROUETT-BESSON, Marie Claude (1996). "Architecture et education: divergences des conjonctures politique et scientifique". En *Revue Française de pédagogie* 115:99-120. Paris. Institute National de Recherche Pédagogique.
- DUBET, Francois y MARTUCELLI, Danilo (1998). En *la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires. Losada.
- DUFY, Caroline y WEBER, Florence. (2009) *Más Allá de la Gran División: Sociología, Economía y Etnografía*. Editorial Antropofagia. Buenos Aires.
- DUMONT, Louis, (1999). *Homo aequalis. Génesis y apogeo de la ideología económica*, Madrid, Taurus.
- DUTERECQ, Yves (2000) "Administration de l'éducation: nouvelle perspectives", en *Revue Française de pédagogie* 130: 143-170. Paris. Institute National de Recherche Pédagogique
- ECO, Umberto. (1994). *Signo*, Editorial Labor, Segunda edición, Colombia.
- EISNER, Elliot W. (2002), *La Escuela Que Necesitamos*, Amorrortu
- ERICKSON, Frederick (1984). *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 15, 51-66
- FRASER, Nancy (2012) Reflexiones en torno a Polanyi y la actual crisis capitalista, en *papeles de relaciones ecosociales y cambio global* N° 118 2012, pp. 13-28
- FINOCCHIO, Silvia (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina, en *Revista Propuesta Educativa* Número 34 - Año 19 - Nov. 2010 - Vol 2. - Págs. 65 a 76
- FISH, S. (1998). "¿Hay algún texto en esta clase?" En Palti, E., *Giro lingüístico e historia Intelectual* (pp.217- 235). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- GALBRAITH, John Kenneth. 1985. *The affluent society*. Londres: Deutsch.
- GIROUX, Henry y MCLAREN, Peter (1989) "Introducción", en GIROUX, Henry y MCLAREN, Peter (eds) eds. (1989) *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. Albany, N.Y.: SUNY Press
- GONZALEZ, N.; L. Moll y C. Amanti. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GREGORY, Chris A. (1997). *Savage Money*. Harwood, Amsterdam.
- GOODSON, Ivor (1991) "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum" En *Revista de Educación*, 295, Madrid: MEC, pp. 7-37.
- GONZÁLEZ, María Paula. Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto "transposición didáctica" desde la enseñanza de la historia disponible en <http://www.marisadipalma.com.ar/trama/pdf/gonzalez.pdf>.
- GUBER, Rosana . (1991/2004) *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires: editorial Paidós.
- , Milstein, Diana y Schiavoni, Lidia (2014). *La Reflexividad y el análisis de datos. Tres antropólogos de Campo*. En GUBER, Rosana (compiladora), *Prácticas Etnográficas Ejercicios de Reflexividad de Antropólogos de Campo*
- GUDEMAN, Stephen. 2001. *The Anthropology of Economy. Community, Market and Culture*.



- Oxford: Blackwell.
- GUYER, Jane. 2004. *Marginal Gains. Monetary Transactions in Atlantic Africa*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- HART K.1999. *The Memory Bank: Money in an Unequal World*. Londres: Profile Books
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with words*, Cambridge: Cambridge University Press.
- JAUSS, Hans, «Estética de la recepción y comunicación literaria», en *Punto de Vista*, Año IV, número 12, julio-octubre,1981)
- JULIA, Dominique (2001) "A cultura escolar como objeto histórico", *Revista Brasileira de História da Educação*, nº1, pp. 9-43.
- LAVE, J. y E. WENGER. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press
- LEVINSON, Bradley A. U., Sandoval-Flores, Etelvina, Bertely-Busquets, María. *Etnografía de la educación. Tendencias actuales*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2007, 12 (julio-septiembre): [Fecha de consulta: 22 de mayo de 2014] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003402>> ISSN 1405-6666
- MANJARRES, María Elena y MEJÍA marco Raúl (2011) *Caja de Herramientas para Maestros y Maestras Ondas*, Prograf Ltda. Bogotá
- MAUSS, Marcel, (1979), *Sociología y antropología*, Tecnos.
- , (2006), *Manual de Etnografía*. Fondo de Cultura Economica Argentina S.A. Buenos Aires.
- MARCUS, G. (1998). *Ethnography through thick and thin*, Princeton: Princeton University Press.
- MARX, Karl. (1975) *El Capital Tomo I: "El Proceso de Producción del Capital"* Siglo XXI Editores Buenos Aires-México.
- MAURER Bill. 2005. *Mutual Life, Limited: Islamic Banking, Alternative Currencies, Lateral Reason*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- 2006. *The Anthropology of Money*. En *Annu. Rev. Anthropol.* 35:15-36.
- MEJÍA, Marco Raúl (2008), *Educación(es) en la(s) Globalización(es) I*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá.
- MEYER, Birgit y Peter Geschiere (eds.). 1999. *Globalization and identity: dialectics of flow and closure*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ministerio de Educación Nacional - Ascofade (2004) *Formar en ciencias: el desafío: Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Caligraphics S.A. Colombia.
- MILLER, D (1991), *Material Culture and Mass Consumption*, Oxford UK and Cambridge USA, Blackwell Publishers
- MILSTEIN, Diana (2009). *La Nación en la Escuela, Viejas y Nuevas Tensiones Políticas*. Miño y Davila Editores. Buenos Aires
- MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Discusiones de la economía de la educación*. Editorial Losada S.A. Buenos Aires, 2003
- MOULIER Boutang, Yann. (2007) *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. París. Éditions Amsterdam.
- MOWERY, D., y Rosemberg, N. (1989). *Technology and the Pursuit of Economic Growth*, Cambridge University Press, New York
- NESPOR, J. (1997). *Tangled up in school: Politics, space, bodies, and signs in the educational process*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PARRA, Sandoval, Rodrigo (1995). *El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia*. En *La Cultura Fracturada. Proyecto Atlántida Adolescencia y lenguaje*. Fundación FES-COLCIENCIAS, TM Editores, Santa Fe de Bogotá.
- (1996), *Escuela y modernidad en Colombia, tomo II la Escuela Rural*, Fundación FES-Fundación Restrepo Barco-COLCIENCIAS, TM Editores, Santa Fe de Bogotá
- POLANYI, Karl. (1989) *La Gran Transformación. Crítica del Liberalismo Económico*, Ediciones de La Piqueta, Madrid
- (1976) "El sistema económico como proceso institucionalizado", en Maurice Godelier (comp.), *Antropología y economía*, Anagrama, Barcelona
- POSTONE, Moishe (1993). *Tiempo, Trabajo y Dominación Social. Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx*. Universidad de Chicago Cambridge University Press
- PRECIADO, Beatriz, (2005) *Saberes_vampiros@War*, publicado en lengua francesa, en la revista "Multitudes, 20", primavera de 2005, cuyo link se encuentra en: <http://multitudes.samizdat.net/>
- PSACHAROPOULOS, G. (1973), *Returns to education: An international comparison*, Elsevier, Amsterdam.
- (1981) *Returns to education: An updated international comparison*, *Comparative Education* 17.



- (1985) Returns to education: An further international update and implications, *Journal of Human Resources* 20.
- (1993), Returns to Investment Education, A Global Update, The World Bank.
- PUIGGRÓS, A.- GAGLIANO, R. (dirección) VISAKOVSKY, N., ZYSMAN, A., MERCADO, B., AYUSO, L. y ARATA, N. (2004) *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens Editores. Rosario
- REGÜILLO, Rossana (2007). *Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal*. En publicación: *Cultura y Neoliberalismo*. Grimson, Alejandro. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Julio 2007. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Reguillo.pdf
- ROCKWELL, E. (ed). (1995) *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (2005). *La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos*, serie Documentos DIE54, México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- ROIG, Alexandre y WILKINGS, Ariel (2014). *Introducción a El Laberinto de la Moneda y las Finanzas*, en *Estudios de la Economía*, disponible en <http://estudiosdelaeconomia.wordpress.com/2014/09/09/el-laberinto-de-la-moneda-y-las-finanzas-una-introduccion/>
- ROSALDO, R. (1989). *Cultura y verdad*. Nueva propuesta de análisis social, serie Los Noventa, México: CONACULTA/Grijalbo
- SCHARAGRODSKY Ariel (2014) *Clase 13: Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales*. Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 24
- SAMUELSON Paul y NORDHAUS William (20013) *Economía*, Decimoséptima Edición, de, Mc Graw Hill
- SCHULTZ, T. (1961), *Investment in human capital*, *American Economic Review*.
- TEDESCO, Juan Carlos (1980). *Conceptos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- TENTI, Fanfani Emilio. (2009). *Sociología de la Educación*. Editorial Universidad nacional de Quilmes, Argentina.
- WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a Trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtiene trabajos de clase obrera*. Madrid. Editorial Akal
- WALSH, Catherine (compiladora) 2013 *Pedagogías Decoloniales, Prácticas Insurgentes del Resistir, el (Re)existir y el (Re)vivir*. "Pensamiento decolonial" de Ediciones Abya Yala Quito, Ecuador.
- VIÑAO, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Meaning, Learning, Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ZELIZER Viviana. (2005), *The Purchase of Intimacy*, Princenton, Princenton University Press.
- (2008). *Dinero, Circuitos, Relaciones Íntimas* en *Revista Sociedad y Economía*, núm. 14, junio, 2008, pp. 7-30, Universidad del Valle Colombia
- (2011), *El Significado Social del Dinero*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.