

Artículo

Educomunicación en la escuela zipaquireña: un lugar para la cultura popular

Educommunication in the zipaquireña school: a place for popular culture

Mónica Patricia Perassi *

Yeismy Amanda Castiblanco Venegas**



Resumen

La escuela, respondiendo a dinámicas estructuradas desde currículos estipulados, se repliega en la era de la globalización, favoreciendo el discurso tendiente a la homogenización de la cultura. Por esta razón, este trabajo buscó generar nuevos espacios dentro de la educación para la incorporación de la cultura popular, junto a ello la investigación de procesos identitarios al interior del municipio zipaquireño (Cundinamarca-Colombia), que tras su ejecución logró encontrar puntos céntricos en la Zipaquirá de antes y la Zipaquirá de ahora. De esta manera, guiando el proceso tanto investigativo como pedagógico desde la metodología IAP y hacia lo popular, se buscó enlazar la Educación Popular con el discurso moderno, pretendiendo la integración de la política (entendida desde el rescate de la memoria y la conformación de la cultura) con la educación, creando en ella un eje horizontal de transversalización de la educación superior y la educación básica, que vincule desde allí la conciencia reflexiva, con espacios de construcción de conocimiento vivenciado e investigado por los estudiantes y la comunidad, en la búsqueda constante y dialógica de valores emancipatorios de lo local, lo latente, lo cotidiano desde su propia identidad.

· Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO
Zipaquirá – Colombia monica.perassi@uniminuto.edu
ORCID Http://Orcid.Org/0000-0002-0488-1621-

** Universidad Pontificia Javeriana
Bogotá – Colombia yamandacastiblanco@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7671-2819>.

Sinergias educativas

Enero - Marzo Vol. 6 – 1 2021
<http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/>
eISSN: 2661-6661
revistasinergia@soyuo.mx
Pag 30-49
Recibido: 03 de abril 2020
Aprobado: 19 de noviembre 2020

Palabras clave: memoria social, diálogo, participación social, educación intercultural, cultura popular, educomunicación

Abstract

The school, responding to structured dynamics from stipulated curricula, withdraws into the era of globalization, favoring discourse aimed at homogenizing culture. For this reason, this work sought to generate new spaces within education for the incorporation of popular culture, along with this, the investigation of identity processes within the Zipaquireño municipality (Cundinamarca-Colombia), which after its execution managed to find central points in the Zipaquirá of before and the Zipaquirá of now. In this way, guiding both the investigative and pedagogical process from the IAP methodology and towards the popular, it was sought to link Popular Education with modern discourse, seeking the integration of politics (understood from the rescue of memory and the formation of the culture) with education, creating in it a horizontal axis of mainstreaming of higher education and basic education. to link reflective consciousness from there, with spaces for the construction of knowledge experienced and investigated by students and the community, in the constant and dialogical search for emancipatory values of the local, the latent, the everyday from their own identity.

Key words: social memory, dialogue, social participation, educación intercultural, popular culture, educommunication

Introducción

Zipaquirá, es el municipio más grande de Sabana Centro, y se encuentra situado en el departamento de Cundinamarca, al norte de Bogotá, aproximadamente a 50 km de distancia. Es cabecera de la provincia y tiene la mayor fuente de lo que se denominó oro blanco (la sal). Desde allí y en apoyo de otras industrias, forma pieza destacada del mercado de la región. Por otro lado, en su territorio se encuentra la primera maravilla de Colombia, La Catedral de Sal, atractivo turístico que día a día trae cientos de turistas al municipio. La conexión geográfica del municipio y su cercanía a la gran capital, la propusieron como un territorio por la oferta inmobiliaria y oferta laboral/educativa, generando un crecimiento demográfico acelerado, sobre todo en el sector urbano. Así, su población que se concentra en la cabecera responde a más del 87%. A esto, se le suma una tasa de cobertura educativa del 98% en educación básica y secundaria; en este panorama, se configura la memoria y la cultura popular tradicional de los zipaquireños, junto con la identidad cultural que se

crea y se moldea desde allí, en espacios cada vez más reafirmado en la educación tradicional. Por otro lado, es innegable el hecho que la historia a través de la escuela se ha encargado de relegar infinidad de narrativas a lo largo y ancho de este territorio, para darle paso a esas historias que la historiografía presenta como representativas de la realidad de un pueblo. Dicha historia se moldea y se madura como identidad, anulando o menospreciando los relatos reconocidos desde la oralidad, que son partícipes de gran parte del legado cultural de un territorio.

Así, se plantea una pedagogía práctica y teórica, que pretender conllevar a una rápida transformación destinada a solucionar la construcción cultural; además de buscar metodologías e instrumentos que permitan favorecer el ejercicio y los intereses comunitarios, en función de elevarlos a planos superiores. La complejidad de este proyecto radica en la imperiosa necesidad de dar respuesta a las crecientes demandas culturales y sociales de las comunidades, que, en aras de preservar la identidad nacional, ha condicionado en esta sociedad de neoliberalismo globalizado, la gestión del trabajo comunitario, el cual es base para los fines de este proyecto. De este modo, la comunidad puede incidir en las políticas culturales en el escenario local, este es la máxima expresión ya que a la fecha la comunidad ha permanecido debajo de cuerdas aplicando lo seleccionado por un poder político de turno.

Se proponen de procesos de reproducción de la cultura en prácticas de educación/comunicación que permitirá conocer el sentir, las vivencias y el accionar en la vida cotidiana de una comunidad. Es decir, que respeten la diversidad de las tradiciones y rasgos culturales de la comunidad que representan el comportamiento humano, reforzando las identidades en la dinámica de conjugar y preservar la compleja relación entre lo universal, lo nacional y lo local.

Se orientó este trabajo desde el replantear los actores que intervienen en el proceso educativo al interior del aula, por un lado, el trabajo desde la memoria social, ya que se abordó desde la perspectiva oral; por otro, el trabajo se orientó a las necesidades culturales de la comunidad desde el punto de vista de sus potencialidades culturales. En resumen, se pretende que las instituciones escolares que se vinculen permitan potenciar la preservación y la socialización de los

valores de la cultura popular tradicional de modo que las generaciones futuras cuenten con estas herramientas, así como las de lectura y comprensión dictadas en el aula tradicional, de este modo se generará sensibilidad en la comunidad hacia el cuidado de los bienes patrimoniales. Y así, reflejar un cambio en la actitud desde los habitantes de la comunidad con relación a la CPT con una mayor participación y disfrute de las actividades programadas lo que propicia la transformación y el desarrollo sociocultural de la comunidad.

La constitución colombiana de 1886 marcó el inicio del proyecto nacional de unificación cuyo fin se reducía a la homogenización de la identidad nacional a través de la implementación de una lengua única, una sola raza, una religión, la centralización política y la descentralización administrativa (Ramírez, 2007, pág. 131). Así, durante más de un siglo, y apoyada por el sistema educativo, Colombia mantuvo un sistema mono-cultural (la hispánica), mono-religiosa (la católica) y mono-lingüística (el castellano) (Bustamante, 2011).

En 1991, luego de la establecer la nueva constitución, el gobierno colombiano se reconoce como un estado de diversidad étnica y cultural (Const., 1991, art.7) abriendo un nuevo escenario para grupos raciales y las culturas subalternas relegadas, negadas y excluidas. En ese mismo documento el Estado otorga a la educación la «función social [...] [de] acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura» (Const., 1991, art. 67). Esto presupone un replanteo del sistema educativo, y por tanto, se dispuso la emisión de la Ley 115 de Educación en 1994. Ley que se orienta a cumplir con la función asignada por la Constitución, pero que además tiene en cuenta la integralidad, la interculturalidad, la diversidad lingüística, la participación comunitaria, entre otras (1994, art. 56); es decir, se establece la ley de etnoeducación que se presenta a grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes y/o raizales) como una alternativa dirigida desde el Estado como una educación de la alteridad, dónde es el gobierno el «que define quienes son los grupos étnicos, cómo deben educarse y el tipo de relación que deben establecer con los conocimientos y poblaciones que son considerados como no étnicos» (Rojas, 2011, pág. 190).

Esta ley propone una solución poco viable y autoritaria de quién y cómo se podrán considerar educandos; además, propone una educación paralela a la educación tradicional centralizada pero sólo para grupos étnicos pequeños, mientras los grupos de culturas subalternas como campesinado y clases populares de centros urbanos mantienen el sistema de unificación, respondiendo a los estándares nacionales. Ante las inconsistencias de la ley, el presidente en su atribución como mandatario decreta en mayo de 1995, que esta educación y los materiales educativos deberán tener las «particularidades de cada grupo étnico» (Decreto 804, 1995, art. 20). Y que para la selección de los educandos se tendrán en cuenta «sus usos y costumbres, su compenetración con su cultura [...] [y] sentido de pertenencia a su pueblo» (Decreto 804, 1995, art. 11). En contraste, la Ley 115 en su capítulo sobre los educadores solo permite la selección como educadores del sistema estatal a «quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales» (1994, art. 105). En este sentido, el elemento cultural es invisibilizado como requisito del profesor, aceptando que cualquier educador puede actuar en todos los espacios del país, desconociendo las particularidades de las culturas subyacentes a la dominante, entre ellas la cultura popular tradicional. Así, y en contra a los avances de la pedagogía crítica latinoamericana, la escuela sigue manteniéndose como un escenario que reproduce ideologías dominantes. Autores como Bourdieu ya destacaban que la escuela ejercía una violencia simbólica, en la medida en que se presenta como un poder arbitrario de la cultura dominante, basado en la división de la sociedad en clases (Gadotti, 2003, pág. 200). Así, las poblaciones más vulnerables han sido deprimidas por la cultura occidental, haciéndoles perder su legado propio, sus raíces y valores por programas educativos de tendencias económicas (García, 2014, pág. 258).

Se reconoce, a pesar de las afirmaciones anteriores, que las políticas no son las únicas que segmentan los saberes que deben encontrarse o no en las aulas. De ser así, los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) serían obligatorios y rígidos. Sin embargo, al estudiarlos se encuentra una apertura en las formas de enseñanza-aprendizaje, cuya exigencia tiene que ver con los que debe saber el niño, más no con el cómo debe aprenderlo. Un ejemplo es que los estudiantes del primer ciclo de educación básica

deben «reconocerse como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional» (2004, pág.30). En este requisito se encuentra una apertura de la educación que nos permitirá plantear la posibilidad de reforzar lo local en la identidad nacional, porque el docente debe trabajar con las herramientas disponibles, siempre ligadas a beneficios económicos editoriales. Se cree por tanto que la propuesta de una herramienta construida con la comunidad promueve una nueva forma para el docente, ampliando el saber local y tradicional, base de ello será por tanto la historia y la memoria.

Elemento primordial de la escuela en su función homogenizadora ha sido la enseñanza de la historia, ligada a los intereses políticos. Se ve la importancia el abordaje escolar de esta área en el marco de la aprobación de la Ley 1874 en diciembre de 2017, que pretende «restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media». Dicha ley establece la necesidad de obligar a dictar la historia colombiana, considerando no solo la historia oficial, sino aquella que subyace, entendida como memoria histórica. El problema frente a esto radica en el entendimiento de la memoria histórica. Y se entra por tanto a un nuevo dilema al interior de la institución escolar.

Remontándonos a la evolución de la historia como ciencia se debe reconocer la importancia de la oralidad. La transmisión de la palabra hablada tuvo en las sociedades no letradas una función primordial para la activación de memoria, abriendo el acceso a tradiciones, hábitos, costumbres; es decir todo aquellos que es propio de un grupo social determinado (Suescún y Torres, 2009, pág. 33). Así, la oralidad poseía gran importancia en la cotidianidad, que desde un repasar de generación en generación que se difunde con poca coerción y logra adentrar en las fibras de producción de las culturas.

El desarrollo de la escritura y los grandes avances tecnológicos como la imprenta redimensionan la función transmisora de la palabra hablada, otorgándosela a la palabra escrita. La sociedad burguesa del renacimiento comprende el provecho político y económico de la letra para la legitimación de la historia a través de lo físico, es decir los libros producidos en serie. Así, lo que comienza a imprimirse, y

por tanto reproducirse, corresponde a la selección histórica de las élites económicas y políticas que se constituiría como el relato oficial volviéndose una herramienta de exclusión y silenciando relatos paralelos que persisten en la oralidad, pero son ignorados en el campo académico por ser entendidos como inexactos y subjetivos.

La visión de la historia positivista separó a la historia de la memoria en donde la primera se basa en lo objetivo, medible y verificable y la memoria como algo impreciso y subjetivo. En los estados latinoamericanos, siguiendo los modelos europeos, privilegian la historia política, siendo esta la que ubica al pueblo dentro de las prácticas estatales, que contaran con el relato de los grandes héroes de cada nación, ejemplo de esto es el destacado Simón Bolívar y los mártires zipaquireños; alejando la tradición oral de la tradición estatal. En Colombia, a la llegada del siglo XXI, gracias a la constante lucha de movimientos sociales que propenden en dar voz a las víctimas, se empieza a cambiar el uso de la palabra memoria desde el Estado con la intención de reconstruir la memoria histórica del conflicto, la cual antes de la ley 975 de Justicia y Paz no tenía reconocimiento desde las voces de los derrotados. A partir de esta ley inicia una intención del Estado de recopilar las voces habladas de las víctimas como en Basta ya, Colombia: memorias de guerra y dignidad. Una vez más, leyes que omiten la población de interés, ya que no son étnicos para adherir a la ley de educación etnocultural, y tampoco son víctimas directas del conflicto, por tanto el registro y documentación de sus voces, no es prioridad para el Estado.

El trabajo de acercamiento a la sociedad rural y campesina; y a los grupos popular del sector urbano de Zipaquirá, por tanto, deberá entenderse, no desde la memoria histórica, sino de la social. Se entiende así, la importancia de producir un relato de saberes compartidos que subyacen en la oralidad, que incluye elementos propios y adaptaciones de otras culturas, pero que son construidos en la comunidad. Es decir, como afirma Lifschitz (2012, pág. 2-3): «La memoria social se constituye a partir de experiencias vividas por grupos sociales [...] [y] se articula con la oralidad, la pluralidad y la sociedad civil y la memoria histórica [en contraste] con la textualidad, la unicidad del Estado». De este modo, se reafirma la relación entre memoria y política; así como el papel que las élites han jugado en su activación y olvido según intereses económicos y socio-

políticos, acallando la palabra hablada de la denuncia, manteniendo la permanencia histórica desde el origen del Estado, donde se hace necesario detenerse a identificar las características de las diversas memorias que circulan en contextos como el colombiano. Por ello resulta menester el marco de la nueva ley pensar estrategias que propendan la historia desde la memoria social, más que la política; no desconociendo la importancia del contexto, sino realzando lo local, propio y tradicional para la comprensión del mundo.

Materiales y métodos

El marco legal y político antes mencionado plantea la necesidad de volver a lo local, lo olvidado y silenciado. La etnoeducación no parece entonces necesaria en el contexto del campesino no víctima de conflicto, y muchos menos en los sectores populares de un municipio en constante crecimiento, pero se cree que esa educación y sus parámetros son susceptibles de aplicación porque buscan hacer visible y fortalecer la cultura local, en oposición a la «cultura dominante, moderna, occidental, eurocéntrica o universal; es decir, [fortalece] una cultura subalterna, tradicional [...] y local» (Rojas, 2011, pág. 191).

Así, el Baúl Zipaquireño se presenta como una herramienta que con base en elementos del folclor, creada con la comunidad a través de un trabajo de educación-comunicación popular, pretende promover valores emancipatorios de lo local, lo latente, lo cotidiano desde su propia identidad en un escenario tan cerrado como fue la escuela. El folclor, asociado a lo popular y muchas veces deslegitimizado a través de la institución escolar, se entiende en la categoría de Cultura Popular Tradicional (CPT) constituida por elementos que no responden a «lo imaginario, lo fantástico [sino que] constituyen el medio, el órgano, mediante el cual la tradición se toma comunicable y transmite a las generaciones las verdades morales fundamentales para la constitución de la vida social» (Tamayo, 1997, pág. 22). Por ello, este saber no puede encontrarse solo por fuera de la escuela, ya que en ella el educando interactúa, se relaciona y comprende su entorno inmediato; ignorarla pretende eliminar un espacio donde el estudiante pasa gran parte de su tiempo en formación.

Por su parte, tampoco se debe ignorar que la CPT es un saber libremente aprendido y transferido, educado por el mismo pueblo.

La autora Lesa Cermeño refiere a la CPT como aquellas expresiones populares que pasan de generación en generación volviéndolo tradicional, con una estrecha relación con la memoria histórica del pueblo, «que se ratifica fiel a sí misma, pero en un proceso permanente de movimiento de desarrollo» (citado en Escalona, 2012). Por ello, se considera que una herramienta que propenda la cultura popular tradicional no podrá pasar por alto los sujetos que intervienen en la producción de esta, ya que de ellos dependerá la selección de los temas, las imágenes, los personajes, las costumbres, los hábitos, que «serán discernidos a través de dinámicas educativas que conjuguen la historia y la identidad local» (Alcívar, Hernández y Martínez, 2016, pág. 184).

La selección de trabajar los elementos propios de la cultura popular tradicional remite a los avances obtenidos a lo largo de tres años de investigación con la población en torno al patrimonio cultural. Durante dos años se trabajó en la recolección de oralidades del municipio con personas mayores a través de la creación de crónicas de la región; así, elementos como la Morenita de Guasá (virgen de los mineros), el caramelito rojo (dulce de la región que propende la creación del grupo Las carameleras) entre otras historias, salieron a la luz. Con motivo de promover una devolución a la comunidad, se propone un acercamiento en la escuela que permitiera evidenciar el reconocimiento de estas historias. Participaron un total de 120 niños en dos etapas, por un lado se realizaron conversatorios sobre las representaciones del municipio; y por otro, se expusieron a ilustraciones, fotografías de elementos e historias del municipio para evidenciar el reconocimiento de los mismos. El resultado fue desfavorable para la mayoría de los elementos, evidenciando una brecha generacional en el conocimiento de lo propio.

Un modelo crítico de la pedagogía, demanda «analizar los fenómenos educativos desde una perspectiva social considerándolos fundamentalmente como procesos de reproducción y transformación social» (Russo citado por Brito, 2002) y dada la necesidad de eliminar la brecha intergeneracional a través de un papel activo de la comunidad en este trabajo, se debe entender esta propuestas como una estrategia de educación popular, en la medida que los sectores populares se forman a sí mismo (Paiva, 1983, pág.170), y donde el papel que juega la educación tradicional, se remite a ser un espacio

de desarrollo de la cotidianidad. Por tanto, como académicos, se entiende que la función es de facilitadores, en la construcción del conocimiento intergeneracional. Se presenta entonces, una propuesta de educación no dominadora que en la horizontalidad promueve el diálogo, y donde educando y educador modifican sus roles asignados. El educador se vuelve un facilitador de formas de aprender, mientras que el educando adquiere el saber en la acción-reflexión-acción «sin abandonar sus formas específicas de conocimientos, sus vivencias y prácticas cotidianas» (Martínez, 2007, pág.40). Además, ambos participan en la construcción de procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social (Mejía, 2014, pág. 9). El valor de la participación de diferentes generaciones radica en que la comunidad es la que «más educa e instruye, ya que la libertad de aprender se resuelve en la libertad de experimentar» (Tamayo, 1997, pág. 23). La educación popular de Freire se presenta, así como una alternativa de relaciones entre espacio geográfico y territorio; historia del sujeto y memoria [social]; el fortalecimiento y la identificación cultural, nacional [y local] (Brito, 2008, pag.35).

Al acercarse a la institución escolar, se reconoce la escasez de materiales locales que permitían trabajar la cultura popular tradicional del lugar, lo que se considera como causa inmediata al desconocimiento de los elementos al que se les expusieron a los niños. Pero no bastaba con saber qué reconocían las nuevas generaciones expuestas a nuevos saberes mediante los medios de comunicación, era primordial el trabajo con generaciones de mayor tiempo de residencia en la región; así, se promueve un acercamiento a las nuevas generaciones que permitieran encontrar las historias que respondían a una memoria social y no a unas individuales. La tercera etapa de trabajo con los niños se desarrolló con dos propósitos, por un lado, luego de las preguntas y las imágenes, debían representar a través de dibujos construidos en torno a diferentes temas generales y con participación de familiares en sus casas, promocionando un trabajo intergeneracional conjunto. Esto nos permitió evidenciar si las historias recogidas a la fecha era algo propio de la región o realmente recaía en la individualidad de las fuentes y, además, permitió reconocer los elementos que se mantienen por fuera del saber compartido, y qué espacios han perdido acceso en el transcurrir de los años, ya por privatización de la tierra, por dinámicas de

turismo cultural y por olvido de las políticas culturales; por otro lado, se indagó en los elementos que más llamaron la atención de los niños, para hacer una pequeña selección que permitiera crear una herramienta de uso escolar para compartir saberes.

Resultados

El trabajo dio como resultado un teatrino, es decir una maqueta portable a modo de teatro con personajes, escenarios y cartillas de cinco historias recogidas de la cultura popular tradicional enfocadas desde los pilares de religión, patrimonio arquitectónico, gastronomía y legado indígena.

La Virgen de Guasá, o la Morenita de Guasá, es la patrona de los mineros quienes fervorosamente antes de internarse en las minas, entregan sus plegarias a ella, pidiéndole su protección. Alrededor de ella se tejen muchas historias míticas, como apariciones, salvamentos, señales y demás, lo que hace que tanto mineros, como zipaquireños, entreguen su vida y demuestren su amor y devoción a su patrona. En 1920, el artista Daniel Rodríguez moldeo su figura para que adornara las instalaciones de la mina, de esta forma, el minero tendría más confianza y seguridad al entrar en ella y posarían su fe completa en la Morenita de Guasá. La morenita reúne año a año a cientos de feligreses que en su honor se reúnen con fiestas y tributos de adoración y celebran en Zipaquirá el día de la Virgen.

Lo tradicional de esta historia no remite a la cantidad de feligreses de la virgen, sino al trabajo del minero en sí. En la actualidad la población que trabaja la mina se reduce a cincuenta personas, pero la morenita congrega más de mil personas en sus peregrinaciones, además, los gráficos sobre religión la posicionaron como uno de los elementos reconocidos del municipio.

En el barrio de Barandillas el sacerdote reconocido como Padre comenzó ganando los corazones de la comunidad. Se acercaba a ella con su incansable amor al prójimo, mostrando lo bonito de Dios y guiando a la comunidad por sendas de reflexividad.

En su afán de impartir la palabra sagrada, reconcilió a la población y la unió en la esperanza de construir un templo. Fue así como el

Padre Ciro junto a la comunidad recolectó fondos para construir la iglesia del barrio. En el año 2000 entregaron la iglesia, iniciando allí sus misas oficiales, aunque tiempo antes de estar concluida la construcción ya oficiaba misas al barrio en este lugar. De ahí que sea conocido y querido el Padre Ciro Hernando González.

Esta selección no hace parte de la tradición por su corto tiempo, pero el Padre Ciro no es el único personaje que ha trabajado con la comunidad en acciones colectiva, se lo escoge por el amplio reconocimiento en los dibujos obtenidos, pero de él se desprenden otros sacerdotes y personas del común que se vuelven representativas para la población.

En 1913 se comienzan los rumores de la construcción de una invaluable obra arquitectónica que volcaría las miradas de Colombia entera al municipio de Zipaquirá, El Teatro Roberto Mac Douall, uno de los teatros más hermosos del país. Su arquitectura tipo deco, logra enfrascar entre sus paredes la sorprendente acústica que acogió a cientos de zipaquireños en él; dicen los relatos tradicionales de los abuelos que su acústica se debe a que su construcción fue realizada sobre un espejo de agua que existía por ese entonces en el sitio; lo que se suma al viaje místico que representa este espacio. Así mismo, se suman a su belleza las diferentes personalidades que ante su majestuosidad encontraban la forma de viajar y visitarlo desde diferentes lugares del país.

A sus tablas arribaron personajes de talla nacional e internacional, que fueron arropados y bien recibidos por el emblemático lugar. Fue testigo de miles de graduados en el municipio que acudían allí de forma honorable para recibir la alegría de un grado; de miles de cintas que rodaron por allí uniendo corazones y gustos cineastas; también fue testigo de miles de obras teatrales, espacios pedagógicos y culturales que lo escogían por su misticismo y belleza. Por problemas de terreno, el teatro debe ser abandonado por la comunidad, pero subsisten en la población los recuerdos de un espacio de relaciones sociales, de aventuras compartidas e historias que se vivieron allí.

El caramelito rojo, dulce tradicional de Zipaquirá, es reconocido a nivel nacional por las características historiográficas que contiene.

Su historia nace con la llegada de los españoles, quienes, a su paso, enseñaron a los ancestros indígenas la preparación de dulces - aunque no exactamente iguales – y dieron la base para la elaboración de algunos. Sin embargo, en Zipaquirá, hasta hace poco más de 150 años, se reunieron un grupo de mujeres zipaquireñas y en pruebas y experimentos realizados con estos dulces llegaron a la preparación exclusiva del caramelito rojo, logrando con ello posicionar este dulce como típico del municipio y su reconocimiento como Las carameleras.

En sus primeros años, este dulce era vendido por libras a los turistas, quienes, entusiasmados por los viajes en tren, que los acercaban a estas tierras saladas, encontraban como parte insignia de la cultura zipaquireña, tanto el sabor salado de la papa en sal vigua, como el dulce caramelito rojo. De esta forma, las carameleras esperaban atentas la llegada a la estación y comercializaban tan preciado caramelito.

Las rocas de Sevilla o también conocidas como Rocas del Abra, se encuentran ubicadas al occidente de Zipaquirá, en los límites de Tocancipá con Barandillas. Es la representación del patrimonio histórico zipaquireño de farallón rocoso, habitado por los muiscas hace más de 1500 años. En estos abrigos rocosos se pueden observar pinturas rupestres, expuestas en pictogramas y petrogramas tallados y pintados a mano con más de 1200 años.

Para lograr acceder al lugar, se debe cruzar la puerta correspondiente a la propiedad privada que encierra dicho espectáculo; caminar poco más de 400 metros cruzando zanjas, alambres y cables que no permiten su fácil acceso. Sin embargo, los habitantes de aquel lugar invitan a seguir a los turistas una vez reconocen los intereses de su visita.

Discusión

Las cinco historias y los personajes que intervienen fueron una selección realizada en el trabajo de los estudiantes universitarios de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y un grupo de adultos mayores que vieron en esta herramienta la posibilidad de resignificar los saberes de sus abuelos, o aquellos compartidos en su comunidad, porque trabajar la comunicación popular, exige realizar

un acercamiento al territorio, pero no el espacio físico solamente, sino el espacio compartido con una historia y una identidad única, donde se desenvuelven diversos actores, saberes e interacciones. Es decir, «el territorio como un escenario de la comunicación, con sus conflictos, sus redes, potencialidades y recursos» (Amati, Isella y Lois, 2014, pág. 22). Esta última etapa de trabajo propone la herramienta que se usará basado en un ejercicio de educación popular, y por lo tanto de comunicación popular, que se presenta como alternativa liberadora en las comunidades. Liberadora porque promueve la «participación y organización comunitaria, profundiza en la historia, recupera las raíces de vida de los pueblos, su identidad y cultura» (Red Alforja, 2015, pág. 10).

La herramienta quedó configurada como un teatro, porque basados en el teatro popular se entiende que este devuelve la experiencia recuperando toda una tradición basada en la oralidad, mantiene viva la memoria del territorio mediante el contar una historia (Falzani, 2011, pág. 69). Así, se propone que el niño se acerque al elemento de la CPT, interprete la historia propuesta, apropie los personajes y espacios de valor, reinterprete y exponga a sus compañeros una versión propia, no para aprendan las tradiciones para repetirlas, sino que con esto reciba el conocimiento de otras generaciones y con ello tengan la posibilidad de producir, reproducir o construir frente a los estándares del Ministerio de Educación de la Nación, en los que los estudiantes deben:

comprender quiénes somos, cómo nos hemos constituido en seres humanos, qué caminos hemos recorrido, qué nos caracteriza, qué sentido le damos a nuestra presencia en la Tierra, cómo nos organizamos socialmente, qué concepciones ideológicas nos orientan, cuál es nuestro papel en el desarrollo del mundo futuro, elementos que nos proporciona el conocimiento científico, permite a los seres humanos ubicarnos en un momento histórico determinado y en un contexto cultural, político e ideológico, todo lo cual orienta nuestras acciones (2006).

Así, lo alternativo popular es una forma de hacer culturalmente distinta, que cuestiona las dinámicas impuestas por la escuela tradicional y a ley colombiana, y que producirá identidades y subjetividades cercanas a las luchas por la transformación social en

la que se vive (Gallardo en Martínez, 2007). Pero ¿alternativo a qué? Autores como Paiva, ya en 1983 planteaban que los medios de comunicación de masas permeaban la lógica de los sectores populares, generando en ellos una aceptación de que ésa y no otra es la comunicación posible y válida. Papel que asume por su parte la educación desde la institucionalización; el saber se encuentra en la escuela y es válido solo aquello que se encuentra allí, de mano del educador. De esta forma, se naturaliza que el saber escolar es el legítimo y naturalizando la “situación de dominación y desposesión que viven los sectores populares» (pág. 168).

La horizontalidad entre las generaciones y desde la comunicación propone ver en las relaciones sociales el escenario de conformación de las identidades de los sujetos, en este caso, para potenciar el rol de este en su entorno para la «producción de una subjetividad colectividad diferente a la que se produce desde la dominación» (Martínez, 2007, pág. 39).

Cómo se ha establecido, las políticas educativas del país colombiano promueven igualdades desiguales. Las escuelas, presas de las direcciones estatales y condicionadas por los materiales desde el mercado económico editorial, priman la identidad nacional sobre las identidades locales. Así, en un país reconocido como diverso y multicultural, todavía se encuentran voces acalladas desde la institucionalización del saber. Las políticas se orientan al reconocimiento de las etnias, lo que es primordial en el contexto dado, pero que genera una doble invisibilización de los sectores rurales no étnico y de los sectores populares de las urbes. Esto se reafirma en la concepción de educación rural planteada en los acuerdos de paz, orientadas a la preparación técnica del educando para su facilidad de acceso al mercado, más que desde una perspectiva cultural.

La intervención de la escuela resulta ante esto menester para reconfigurar los saberes tradicionales como un saber validado desde la institución. No basta con la emisión de leyes y decretos, debe trabajarse dentro del aula en un acto participativo, de colaboración que promueva los valores compartidos de las experiencias, costumbres, recuerdos familiares y comunitarios, las leyendas, la memoria social, fiestas populares, gastronomía, vestimenta,

manifestaciones religiosas, estilos arquitectónicos y el arte mediante el cual se expresan en la comunidad. Todas ellas adquieren una importancia significante en el imaginario popular, reforzando la memoria y convirtiéndose en parte principal de la identidad y el patrimonio cultural. El Baúl zipaquireño promueve una apertura de la escuela a esos saberes desde estrategias de educación popular, incorporando a la comunidad en la creación y aplicación de la estrategia, brindando además una herramienta independiente de los mercados editoriales.

La enseñanza de la historia debe replantearse en una nueva comprensión de dos vertientes; desde la memoria histórica o historiográfica; pero también desde la mirada de los saberes sociales comprendidos como «marcos sociales de la memoria» (Halbwachs, 2004), cuyo horizonte de interpretación sociocultural se forja en la interacción de los sujetos en una comunidad (Baer, 2010, pág. 134), conocido también como memoria social. Este nuevo saber no deberá, en ningún caso, ser tomado como único y verdadero, pero la ampliación de visiones permitirá construir sobre la experiencia de lo local, evidenciando el entorno y construyendo junto a las nuevas generaciones. Así, la escuela se presenta como un escenario de transmisión y re-construcción de la memoria en el intercambio generacional, el mayor adulto transmite, al tiempo que adiciona nuevos saberes e interpretaciones de las comunidades aprehendido de los niños, mientras que los niños apropián saberes previos y construyen su visión del mundo que los rodeas en torno a valores socialmente compartidos y no impuestos. Esto exige no solo modificar la concepción de saber en la escuela, sino también la idea arraigada en la sociedad sobre el lugar del conocimiento válido dentro de la escuela, cambio que será lento, pero puede darse en la implementación de estrategias de intercambio.

«Lo popular será comprendido como sujeto de producción de cultura, pero no de cualquier cultura, sino fundamentalmente de aquella que le permite resistir los embates en la vida cotidiana de una modernidad excluyente» (Saintout; 2011, pág. 152). Esta frase presenta la definición que se considera a la hora de abordar lo popular en este trabajo. Sin embargo, García Canclini proponía en 1987 la necesidad de entender lo popular, ya no en contraste a lo hegemónico, sino como algo que se reconstruye en la interacción con

los grandes medios. La propuesta de pensar la herramienta con base en la estrategia de educación popular, remite no a entender la escuela como un espacio aislado, sino una forma de resignificar los valores para las nuevas generaciones en un contexto de grandes medios y una comunicación masiva e invasiva. Para ello, el autor entendía que tanto la comunicación como la antropología debían comprender los saberes que se «reformulan en contacto con la industria cultural» (pág. 5). Donde el papel de la comunicación tendrá un doble papel complementario, una comunicación masiva propuesta por los medios que reconfigura las formas de la cultura popular tradicional, y la comunicación popular, con base en el diálogo intergeneracional, que permite entender este nuevo mundo, valorando los saberes del pasado y lo local, primando sobre lo global.

Referencias

- Alcívar, S., Martínez, M., & Hernández, E. (2016). Cultura popular tradicional y comunicación educativa desde la televisión comunitaria en Ecuador. *Revista Varela*, 16(44), 181–192.
<https://bit.ly/3ciYFgJ>
- Amati, M., Isella, J., & Lois, I. (2014). Comunicación popular, educativa y comunitaria. (D. de P. de la F. de D. y C. S. de la U. de B. Aires, Ed.) (1st ed.).
- Baer, A. (2010). La memoria social: breve guía para perplejos. En Zamora, J. y Sucasas, A. (2010). Trotta editorial.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) (Ed.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (1st ed., pp. 29–45). Buenos Aires. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100720021738/3Brito.p>
- Bustamante, G. (2011). “La Constitución de 1991 y la protección de los pueblos indígenas y afros” en Alainet. 19/06/2011 en <https://www.alainet.org/es/active/47462> fecha de acceso 10/04/2018.
- Congreso de la República. (27 de diciembre 2017). Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, ley 115

de 1994, y se dictan otras disposiciones. [Ley 1874]. DO: [Diario Oficial de Colombia] Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201874%20DEL%202027%20DE%20DICIEMBRE%20DE%20202017.pdf>

Constitución política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 7 [De los principios fundamentales] 2da Ed. Legis

Constitución política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 67 [De los derechos sociales, económicos y culturales] 2da Ed. Legis

Esquivel, E., & Masís, L. (2008). Rescate documental de la cultura popular tradicional en los cantones del área central de la provincia de Heredia. Universidad Nacional de Heredia.

Falzari, G. (2011). Un acercamiento al movimiento teatral comunitario. Reflexiones sobre memoria colectiva, verdad(es) y experiencia. Tesina para optar al grado de Licenciado en Comunicación Social. Facultas de Ciencias sociales – Universidad de Buenos Aires.
<https://bit.ly/2XCVWto>

Gadotti, M. (2003). Historia de las ideas pedagógicas. (4ta.) Siglo XXI Editores.

García-Canclini, N. (1987). Ni folklórico, ni masivo ¿qué es lo popular?. Diálogos de la comunicación, 17.
<https://bit.ly/36J9esE>

García, N. (2014). La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes. Educere, 18(60), 257–267.
<https://bit.ly/2ZPC2Os>

Guanche, J. (2009). La cultura popular tradicional cubana en los sitios nacionales de internet ¿prioridad reconocida o visibilidad insuficiente? En Adagio (Ed.), La cultura popular tradicional cubana: experiencias compartidas.

Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Lifschitz, A. (2012). La memoria social y la memoria política. Aletheia, 5(3), 1-24.

- Martínez, Y. (2007). Comunicación alternativa. Comunicación popular. Los caminos de la transformación. *Pasos*, (131), 34–43. <https://bit.ly/3gBAAVS>
- Mejía, M. (2014). La educación popular: una construcción desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives*, 22(62), 1–31. <https://bit.ly/36EPZ3i>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2004). Formar en ciencias: Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales ¡El desafío!. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Espantapájaros Taller : Bogotá.
- Paiva, A. (1983). La capacitación en la práctica de la Comunicación popular. In Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL) (Ed.), *Comunicación Educativa Popular* (1st ed., pp. 163–177). Quito.
- Red Alforja. (2015). La comunicación popular y la formación política en la estrategia de los movimientos. Panajachel: Red Alforja.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173–198.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación Y Pedagogía*, XIX(48), 11–24. <https://bit.ly/2AksEYu>
- Russo, H. (2002). En Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. In Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) (Ed.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (1st ed., pp. 29–45). Buenos Aires.
- Saintout, F. (2011). Los estudios socioculturales y la comunicación: un mapa desplazado. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 8-9, 144-153. <https://bit.ly/2XJpbL4>.

Suescún, Y. y Torres, L. (2009). La oralidad presente en todas las épocas y en todas partes. Maestría en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Documento de Trabajo. Recuperado de: <https://bit.ly/2TNVveQ>.

Tamayo, W. (1997). Folclore: derecho a la cultura. Guía para el docente. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, C. de R. Educativos, & A. Internacional, Eds.) (1st ed.). San José.

Velázquez, A. (2012). La cultura popular tradicional como elemento esencial para la transformación sociocultural. Contribuciones a Las Ciencias Sociales. Recuperado de <https://bit.ly/3dlnN8g>

Yusta, M. (2008). La “recuperación de la memoria histórica”: ¿Una reescritura de la historia en el espacio público? (1995-2005). Revista de Historiografía, 9 (2), 105-117. <https://bit.ly/3gzp2ma>