



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**  
1803

Facultad de Educación

**Territorio Escolar: Una indagación etnográfica por el papel que cumplen  
las territorialidades dentro de la escuela en la relación Maestro-  
Estudiante por la aplicación de la Norma**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado básico en  
educación con énfasis en Ciencias Sociales**

**MANUEL ALEJANDRO CADAVID GALLEGO**

**BRAYAN ANDRÉS GALEANO PEREZ**

**OSCAR ALBEIRO ARBOLEDA PINEDA**

**Asesor(a)**

**JUAN CAMILO OSPINA OCHOA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN**

**CIENCIAS SOCIALES**

**MEDELLÍN**

**2015**





**Tabla de Contenido**

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| CAPITULO I: INTRODUCCIÓN.....       | 6  |
| CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL..... | 14 |
| CAPITULO III: METODOLOGÍA.....      | 29 |
| CAPITULO IV: RESULTADOS.....        | 34 |
| CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....       | 53 |
| BIBLIOGRAFÍA.....                   | 57 |
| ANEXOS.....                         | 61 |

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Agradecimientos

---

La presente investigación no es tan solo el producto de un año de prácticas pedagógicas, mucho menos el esfuerzo de los tres investigadores, que entre otras u ocasiones construyeron este escrito; la presente investigación es el producto de años de esfuerzo, el mismo esfuerzo con el que muchos de nuestros docentes vieron el amanecer, preparando el contenido de una clase o evaluando nuestros trabajos, los que a la postre serían de vital importancia para construir lo que hoy día somos como investigadores, y es que si de algo pueden estar seguros nuestros docentes y la Universidad de Antioquia, es que no sólo cooperaron en la formación de tres sujetos en contenidos disciplinares de las ciencias sociales; cooperaron en la formación de tres apasionados por la docencia, porque más allá del producto investigativo, el gran aporte de las prácticas pedagógicas fue que cada uno de nosotros reafirmó su pasión por ser maestro, la misma pasión que vemos en muchos de los nuestros; a todos ellos queremos darle nuestros más cordiales agradecimientos, recordándoles que cada que entremos a un aula de clase en calidad de maestros, irá con nosotros un recuerdo, una frase o por qué no un gesto característico de cada uno de ustedes.

Al profesor Bernardo Barragán y la profesora Angélica Serna, quienes iniciaron el proceso y que por motivos ajenos no lo pudieron terminar, pero que a fin de cuentas son la base de la construcción final de esta investigación, un cordial gesto de gratitud y reconocimiento expresamos hacia ellos.

A la profesora Beatriz Henao que más allá de escuchar todas y cada una de nuestras dudas e incertidumbres, a razón de ser la directora del programa pero con la más firme convicción que su bondad iba más allá de ello, queremos expresarle un gran reconocimiento, pues en conjunto con la profesora y directora de prácticas Rosa Bolívar, en su momento realizaron una acción que sin temor a equivocarnos iban más allá de su responsabilidad laboral para permitir que este proceso continuara.

Así mismo queremos expresarle nuestro más profundo agradecimiento al profesor Camilo Ospina quien, en medio de un panorama desolador y de manera muy profesional, retomó nuestro proceso cuando el horizonte para nosotros era gris. Y es que no sólo asesoró un proceso investigativo, también asesoró parte de nuestro futuro actuar profesional y por qué no decirlo, parte de nuestras vidas. Sin él, el producto final de esta investigación no hubiese sido posible.

Finalmente y, sin lugar a dudas el mayor de los créditos se los lleva nuestras familias que en medio de alegrías y tristezas siempre estuvieron brindando un aliciente, con su esfuerzo económico, moral y espiritual, a nuestros padres que de una u otra forma vieron y gestaron las construcción de tres sueños, a todos ellos: **¡infinitas gracias!**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

## Resumen

---

El presente proyecto de investigación hace parte del trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Ciencias Sociales. En él se aborda el territorio escolar como un espacio dotado de sentido que se construye constantemente por las territorialidades que allí habitan. Son a la vez estas subjetividades sobre el Territorio las que generan tensiones en la relación Maestro-Alumno; tensiones que afloran por la aplicación de la norma y se reflejan en las prácticas de resistencia y las visiones que poseen los sujetos sobre la Escuela. Acorde con lo anterior, en el presente trabajo abordamos la manera en que los sujetos se apropian del territorio, desde su interacción, permanencia y pertenencia donde construyen territorios simbólicos de su contexto a partir del cual interpretan e interactúan, estas construcciones simbólicas que son llevadas a la escuela donde ellos interactúan conforme a sus referentes, necesidades e intereses.

Las instituciones educativas donde se realizó la investigación fueron: la I.E. Diego Echavarría Misas de Itagüí, I.E. Baldomero Sanín Cano de Medellín y la I.E. Inmaculada concepción de Guarne, donde el propósito general es comprender cuál es el papel que cumplen las territorialidades dentro de la escuela en la relación maestro estudiante al momento de aplicar la norma, para lo cual el método mas pertinente y lo que a la postre se aplicaría, sería el etnográfico, siendo relevante la observación participante que realizaron los investigadores, donde finalmente se evidencia que las territorialidades más que algo ajeno, son determinantes en el ejercicio de construcción, apropiación y comprensión del territorio escolar.

**Palabras clave:** Territorio escolar, territorialidades, subjetividades, democracia escolar, reterritorialización, desterritorialización.

## Capítulo I

---

### Introducción

*«Si cada sujeto es dueño de “un decir particular” y la escuela es el espacio que los aloja como “sujetos de la palabra”, es imprescindible saber qué tienen para decir cada uno de ellos...»*

*Francina Sierra (2010, p. 19)*

Podría decirse que existe un formidable acuerdo respecto a las problemáticas que aquejan la educación en Colombia; donde la escuela expone un proyecto homogeneizador que se encuentra con una diversidad cultural y social mediada por la violencia, la falta de recursos y espacios y el abandono de las políticas educativas. En las prácticas pedagógicas, donde la relación es constante no solo con los contenidos curriculares de las ciencias sociales, sino también con esas problemáticas que aquejan la educación, se evidencia que la escuela es un espacio objetivado, que ignora profundamente la realidad social de los individuos y los estandariza en marcos de referencia similares. En sí la escuela es un territorio amplio y diverso en el cual se instalan territorialidades que la componen, la definen y la re-significan constantemente.

En ese sentido y dentro del marco de las prácticas pedagógicas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, la escuela se convierte en un escenario dotado de vivencias y sentido, donde convergen múltiples subjetividades: las del niño, las del joven y las del maestro; como lo plantea Echeverría & Rincón aludiendo a la ciudad, en este caso relacionándolo al campus escolar como territorio que,

...requiere que sea identificado desde los ejercicios de territorialidad que la constituyen –actores públicos, privados, comunitarios, civiles o armados y sujetos con múltiples identidades y pertenencias; herencias históricas y memorias

culturales; estructuras materiales, organización y configuración espacial; coyunturas y tendencias globales, regionales y locales- (2000, p.12)

Ejercicios que se vieron notablemente enmarcados dentro de las prácticas pedagógicas, al reconocer dentro de las dinámicas de las instituciones esa diversidad de actores y sujetos, todos ellos expresando y ejerciendo su territorialidad a fin de instaurar en el campus escolar sentidos propios de sus contextos.

Dichos contextos, en los cuales se desarrolló la presente investigación fueron los municipios de Guarne, Itagüí (Barrio Las Asturias) y Medellín (Barrio Manrique) (Ver anexo 2), todos ellos en el sector urbano, contando así con un factor de más de favorabilidad en relación al objeto en el cual se inscribe la investigación y es precisamente la heterogeneidad de su población, pues más allá de ser referentes de diferentes municipios, cada uno de ellos con una marcada problemática social: los homicidios, las masacres y la violencia sexual en Guarne<sup>1</sup> y el conflicto urbano –fronteras invisibles, microtráfico, extorsión y reinserción- en Medellín e Itagüí<sup>2</sup>.

Fueron también instituciones de diferente horizonte institucional, pues mientras la Institución Educativa Baldomero Sanín Cano del barrio Manrique de Medellín y la Institución Educativa Diego Echavarría Misas del municipio de Itagüí se declaran dentro del plan de estudios, instituciones donde prima la libertad de credo religioso -aunque no demostrado en las dinámicas institucionales-, la Institución Educativa Inmaculada Concepción de Guarne se asume literalmente como católica, dejándolo en evidencia en su eslogan: "somos sembradores del bien y la paz" nuestra institución se fundamenta en una filosofía cristiana y católica que vive el principio del "ser, para el saber hacer", además con una clara misión *"fundamentada en formar personas íntegras, con alto nivel académico, enmarcando los procesos en la inclusión y en el fortalecimiento del ser, el saber y el hacer;*

---

<sup>1</sup>Análisis de la conflictividad, Informe del Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación (2010) sobre problemáticas sociales en el oriente antioqueño.

<sup>2</sup>Conflicto y formas expresivas de la violencia en contextos situados: aproximación a cuatro territorios de Antioquia. Informe de derechos humanos (2012). Retomando algunos apartes sobre violencia urbana el valle de aburrá (Itagüí y Medellín)



*que les permite acceder a la educación superior y a la vez ubicarse en el ámbito social y laboral (Manual de convivencia institucional).*

De otro lado nos encontramos con la Institución Educativa Baldomero Sanín Cano en el municipio de Medellín, barrio Manrique, ubicada en un estrato socioeconómico de nivel 2, cuya misión se inscribe *en ofrecer un servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media (académica y técnica), orientado a la formación integral de los estudiantes para el desempeño autónomo, solidario, participativo y productivo con miras al mejoramiento de la calidad de vida personal, familiar y social*, cabe destacar que la institución se fusionó con el Liceo comercial Manrique –José Roberto Vásquez- y en la actualidad la sección Baldomero Sanín Cano opera sólo con la básica primaria.

Finalmente, en este afán de describir cada una de las instituciones educativas que participaron en la presente investigación, nos encontramos con la Institución Educativa Diego Echavarría Misas ubicada en el municipio de Itagüí, que al igual que la Inmaculada Concepción de Guarne se inscribe en un estrato socioeconómico nivel 3, pero que curiosamente aglomera estudiantes de forma equitativa de estratos 1, 2, 3 y 4, pues se puede catalogar como la más central del municipio, lo que conlleva a que gran parte de sus habitantes opten por hacer parte de ella. Es de resaltar que la institución Diego Echavarría Misas se considera *una institución educativa de carácter público incluyente, que atiende a los niveles de básica y media, con niños, jóvenes y adultos; a través de una oferta educativa dirigida hacia la media académica con profundización en inglés y media técnica certificando las competencias laborales en mecánica industrial, mecánica automotriz y desarrollo de software, formando en valores la sociedad del siglo XXI; Ofreciendo una educación integral en el respeto a la vida y en los demás derechos humanos, hacia la autonomía, la participación comunitaria y el sentido de pertenencia.* (Manual de convivencia institucional)

Hay que mencionar además, que aunque la investigación no está relacionada exclusivamente con los contenidos del área de Ciencias Sociales, sí es en ésta donde sobresale una aproximación al objeto investigativo, pues cada una de las clases se

convertían en un escenario ambientado por las múltiples subjetividades de estudiantes y maestros, representadas en sus comportamientos y expresiones, que analizándolas detenidamente conllevó a relacionarlas directamente con sus contextos, tal como lo describe Yagüe (2013) al plantear que a partir de la representación de los espacios vividos (casas, parques, calles, colegios, plazas, etc.) se permite la comprensión del entorno cercano a través de aspectos característicos, es decir, el entorno vivido comprendido desde la subjetividad de cada individuo.

Así pues emerge un preliminar acercamiento al objeto de investigación, en primera instancia sobre las múltiples subjetividades que habitan en el campus escolar, no obstante, florece a partir de algunas lecturas relacionadas (Oslender, 2001; Farina, 2007; Lefebvre, 1976) un direccionamiento al objeto inicial de la investigación, pues para Oslender (2001) las prácticas espaciales son procesos que cada individuo mezcla con las emociones, vivencias o experiencias y que además le imprimen al espacio en que habitan (p.8), por ello, este aporte se torna importante ya que nos permite entender que el espacio no es puramente físico o geográfico sino que ese espacio, al mezclarse con sentimientos y vivencias, se hace simbólico, donde cada individuo se apropia y aporta según su experiencia en un espacio determinado. En este mismo orden de ideas nos encontramos con Farina (2007) quien relaciona directamente el territorio con lo subjetivo, acotando que los territorios dan pasaje a las intensidades que provocan acontecimientos y experiencias: intensidades que son capaces de afectar, tocar, excitar, provocar oscilaciones (p.5).

De esta forma, los intereses de la investigación avanzan en su rumbo; relacionando la subjetividad de los actores escolares, en este caso maestros-estudiantes con el territorio que habitan, lo que dejaría como producto, un elemento fundamental para los intereses de la presente investigación, y es la territorialidad, pues como lo plantea Echeverría & Rincón (2000) ésta se ve como esos ejercicios realizados desde diversas fuentes que se expresan, marcan y constituyen su territorio, y en tal proceso construyen, conservan, protegen, consolidan y defienden su propio sentido de vida (p. 15).

Cabe aclarar que si bien el territorio puede ser visto desde múltiples dimensiones, la presente investigación hará hincapié en la dimensión simbólico-cultural (Haesbaert, 1995 - 1997; Haesbaert & Limonad, 2007), pues más allá de referirse a las relaciones espacio-poder -en este caso institucionalizadas-, donde el territorio se ve como un espacio delimitado y controlado o a las relaciones económicas, donde se entiende el territorio como una fuente de recursos incorporado en la lucha entre clases sociales, se ha de tomar la dimensión donde el territorio es visto como el producto de la apropiación simbólica de un grupo en relación a su espacio vivido. No obstante estos asuntos referidos a la profundidad conceptual en los cuales se delimita la presente investigación serán abordados más ampliamente en el marco referencial.

En medio de ese acercamiento de los investigadores con maestros, estudiantes y las dinámicas escolares, subyace espectro más de interés, que posteriormente se convertirá en aspecto central. A partir de los registros en los diarios de campo (Ver anexo 1) se evidenció que en las tres instituciones educativas había un punto en común, y era precisamente la tensión que se genera entre maestros estudiantes a partir de la aplicación de la norma, asumiendo esa norma desde el marco legal sustentado en los manuales de convivencia que a su vez se hayan construidos por leyes (Ley general de educación, código de infancia y adolescencia, entre otras) denotando una particularidad frecuente, pues la norma no posee puntos de negociación al estar dada por organismos mayores, como la rectoría o la coordinación, pero de igual manera los agentes de la norma deben aceptar que afuera, y aun adentro, en medio de la cotidianidad, los sujetos legitiman posiciones, acciones, posturas y hasta visiones que quizás la misma legalidad ignore; y es que precisamente es lo simbólico lo que tiene más peso en el individuo y, son sus formas de vivir el espacio (Oslender, 2001) las que determinan la conducta y el pensamiento de los mismos, sea cual fuere el contexto (p.7)

En lo expuesto hasta aquí, gran parte de la pertinencia de la presente investigación más allá de la heterogeneidad de sus participantes, teniendo en cuenta que son instituciones educativas de municipios diferentes, está en la compleja realidad social que viven los centros educativos en el presente y las tensiones constantes –y muchas veces, intensas-



entre estudiantes y profesores en materia de aplicación de la norma. No obstante se enmarca un punto más de favorabilidad, pues las prácticas pedagógicas estuvieron adscritas a cada uno los bloques escolares, la básica primaria en la Escuela Baldomero Sanín Cano del barrio Manrique de Medellín en el grado cuarto; la básica secundaria en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas de Itagüí con el grado octavo y finalmente, la Educación Media en la Institución Educativa Inmaculada concepción del municipio de Guarne en el grado decimo. Es de resaltar, gracias al carácter etnográfico de la investigación, que si bien los grupos mencionados inciden notablemente en la recolección de información, han de ser las dinámicas generales de las instituciones las que soportarían completamente la indagación, a través de la observación participante de los investigadores, haciendo caso al planteamiento de Woods (1986) asumiendo la observación participante como el método más importante de la etnografía (p.24). Sin embargo se aplicaron otros instrumentos como la entrevista semi-estructurada y las cartografías sociales, en las cuales se profundizará posteriormente cuando se aborde conceptual y procedimentalmente la metodología utilizada en la investigación.

Tras realizar una pequeña contextualización conceptual y metodológica, se puede inferir que ignorar que la cultura escolar está influenciada por movimientos externos provenientes de la sociedad y de movimientos internos propios de la institución, es sepultar cualquier discusión sobre la escuela en el libro del olvido. La escuela entonces no es un espacio aislado por el contrario todo lo que sucede a su alrededor impacta en ella y por consecuencia, en los mismos alumnos y docentes, pero los discursos hegemónicos han hecho del lugar de la escuela una habitación de 4 paredes donde tanto alumnos como profesores, diariamente se debaten en la encrucijada que resulta de las diferentes formas de apropiarse y desapropiarse del territorio “Territorialización y Desterritorialización” (Beraún Chaca & Beraún Chaca, 2009), donde ambos, aceptan tácitamente que el espacio escolar se ha convertido en cárcel sin barrotes.

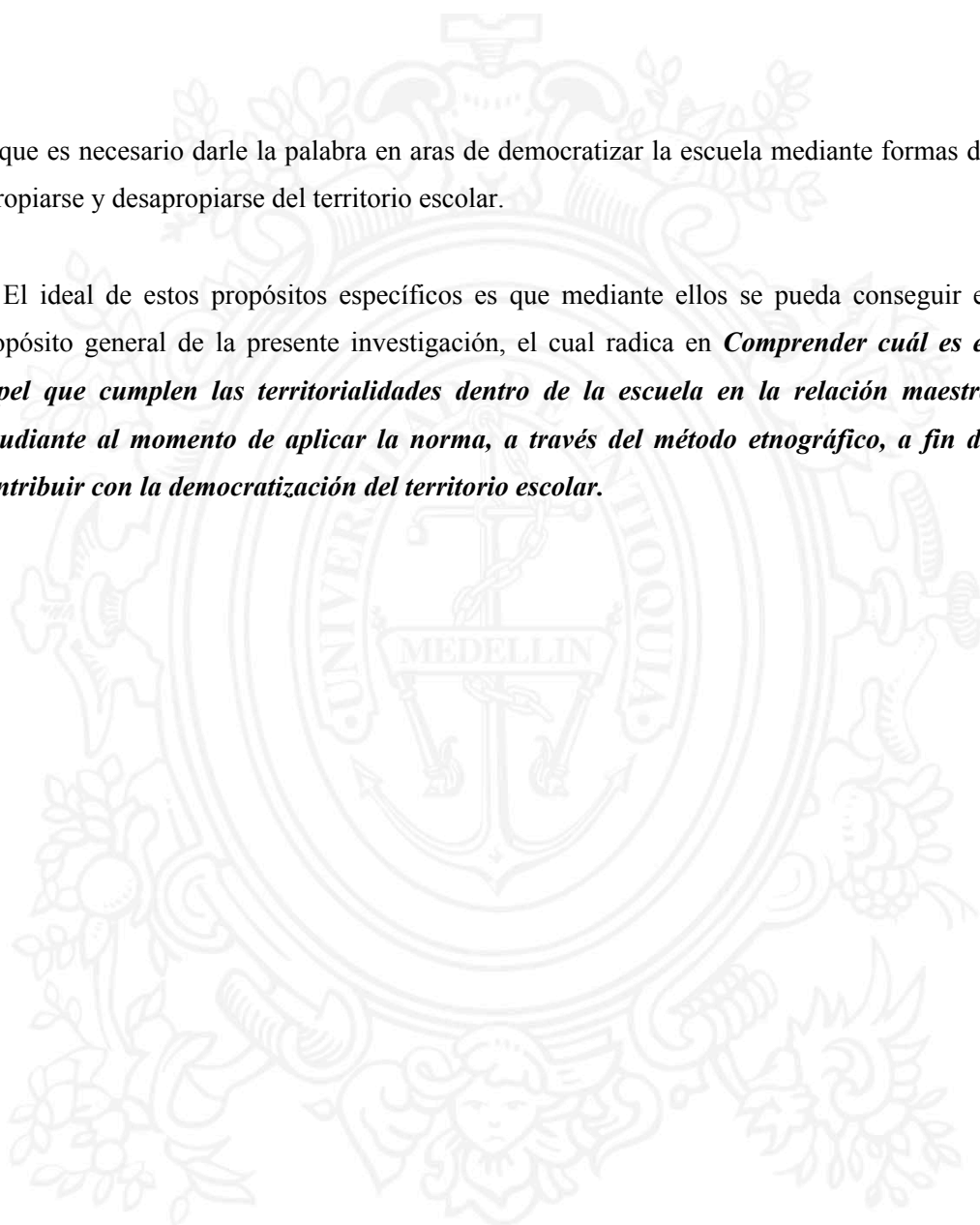
Baste, como ejemplar la observación directa de los centros de práctica de los cuales son muestra la investigación, reflejando el control sobre los cuerpos, sobre las acciones y posturas, los dilemas de los estudiantes a obedecer o no a normas estipuladas y ante todo, la

negativa por parte de los agentes de la norma de dar la palabra y escuchar al alumno, alumno que es tratado no como un sujeto de la acción, sino como un subordinado que es necesario instruir. La escuela pareciese ser una sorprendida espectadora de los sucesos que acontecen dentro de ella; sin tener en cuenta de dónde vienen esos sucesos o la apropiación que tienen alumnos, profesores y hasta directivas sobre este territorio (Echeverría & Rincón, 2000) en particular se convierten en territorialidades donde cada una hace juego en las actividades diarias de la escuela, generando también la tensión que notamos entre maestro-estudiante en el momento de aplicar la norma como producto de esas territorialidades; en ese orden de ideas subyace una pregunta investigativa en aras de indagar ***¿Cuál es el papel que cumplen las territorialidades dentro de la escuela en la relación maestro estudiante al momento de aplicar la norma?***, dejando claro que mientras la escuela no le otorgue la palabra ni le dé la oportunidad al estudiante de expresar sus inquietudes y ante todo, la escuela no se indague ni revista de valor las formas de apropiación del territorio que tengan los individuos, el espacio escolar seguirá siendo objeto de tensiones y disputas entre maestros y alumnos en el momento de hacer valer la norma.

Para responder a dicha pregunta investigativa se han trazado una serie de propósitos específicos que obedecen a cada uno de los instrumentos aplicados y porque no, a cada uno de los actores inmersos en la investigación; el estudiante, el maestro y el territorio escolar. En primera instancia, ***describir cómo las territorialidades de los estudiantes hacen parte de las dinámicas de la escuela***, en lo cual se retomó un modelo de cartografía social propuesto por Habbeger & Mancila (2006) en el que se profundizará en el desarrollo metodológico de la presente investigación. Posteriormente se vio la necesidad de ***Reconocer las tensiones que se generan en los espacios escolares como resultado de la coexistencia entre las territorialidades que habitan la escuela***. para lo cual se diseñó un formato intencionado de diario de campo a fin de interactuar en las dinámicas cotidianas de la institución, tanto en el aula de clase como fuera de ella, y finalmente surgió la necesidad de ***contrastar las territorialidades de maestros y estudiantes al interior de la escuela***, en tanto se está hablando de una tensión que se genera por la aplicación de la norma, y regularmente quien la aplica y quien acompaña el proceso del estudiante es el maestro, por

lo que es necesario darle la palabra en aras de democratizar la escuela mediante formas de apropiarse y desapropriarse del territorio escolar.

El ideal de estos propósitos específicos es que mediante ellos se pueda conseguir el propósito general de la presente investigación, el cual radica en ***Comprender cuál es el papel que cumplen las territorialidades dentro de la escuela en la relación maestro estudiante al momento de aplicar la norma, a través del método etnográfico, a fin de contribuir con la democratización del territorio escolar.***



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

## Capítulo II

---

### Marco Referencial

*Territorio escolar: una indagación etnográfica por el papel que cumplen las territorialidades dentro de la escuela en la relación maestro estudiante por la aplicación de la norma* es una investigación que requiere de un ejercicio disciplinado en materia conceptual, pues desde el inicio de la misma se ubican conceptos desde los cuales se pueden obtener múltiples acepciones y en los cuales es fundamental dejar claridad a fin de entender el direccionamiento de la misma; el primero del que debe hacer claridad sobre todo por sus amplias visiones y formas de tratamiento por parte de los teóricos que lo abordan, es *el territorio*; para la presente investigación se ha de tomar una postura, en gran medida subjetiva, auspiciada por los planteamientos de Haesbaert & Limonad, (2007) Farina (2006) y Echeverría & Rincón (2000), pues si bien la indagación alude a algunos aspectos relacionados al espacio-poder -donde el territorio es visto como un espacio delimitado y controlado- o incluso, muy someramente a algunos aspectos relacionados al orden económico, ha de ser la dimensión simbólico-cultural en la que la presente investigación hará hincapié, pues a la luz de los teóricos ya mencionados, esta dimensión alude al territorio en virtud de una ilustración subjetiva, pues es visto como el producto de la apropiación simbólica de un grupo en relación a su espacio vivido.

## Dimensiones del territorio

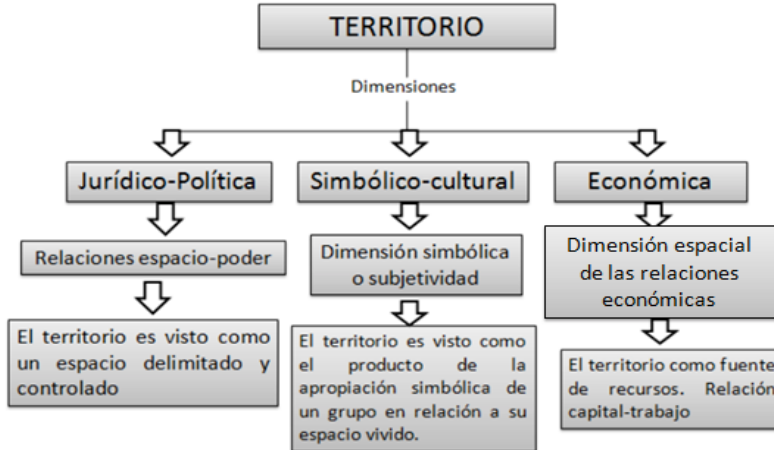


Gráfico 1

De este modo, la escuela en la presente investigación se reconocerá a partir de un énfasis sociocultural y sociopolítico, pues en cierta medida cumple el papel dinámico de una ciudad infiriendo una particularidad a la investigación de Echeverría y Rincón (2000) *Ciudad de territorialidades* y, es la constante congruencia entre territorio y territorialidad *para trasegar por los elementos constitutivos de la territorialidad como ejercicio, expresión y sentido (heterogeneidad, reconocimiento interno y externo, simultaneidad, movilidad y cambio)*. De esta forma la *territorialidad* adquiere un reconocimiento recíproco, donde el conflicto y el poder son elementos inherentes a la conformación del territorio; conflictos y poderes que se vieron enmarcados en las dinámicas cotidianas, en la relación maestro-estudiante al momento de aplicar la norma, generando de esta forma, no solo el interés sino el entendimiento de los investigadores en relación a la escuela como territorio.



### Fuentes de expresión territorial en la escuela



Gráfico 2

A partir de esa claridad conceptual respecto al *territorio* y la *territorialidad* articulados a las dinámicas que se manifiestan dentro del campus escolar, es necesario clarificar otro de los elementos que emergen y que posteriormente se convertirá en un aspecto fundamental y, que además se pueden incluir dentro de la terminología reciente que se adhiere a la literatura geográfica, es la *reterritorialización*, tal y como lo plantea Monnet (1999) y Ianni (1998), (citados por Beraún Chaca & Beraún Chaca, 2009), la cual es entendida como *el proceso de identificación, definición y producción de un espacio como territorio, realizado por un actor geográfico sea individual o colectivo*, y la *desterritorialización*, *para expresar el desarraigo de costumbres, identidades, ideas, sistemas de valores o, también, para expresar la pérdida de poder y control sobre un determinado espacio*.

En ese sentido los procesos de *desterritorialización*, entendiéndolos también desde Haesbaert (2012) como *el ejercicio que infiere siempre a una problemática territorial y, consecuentemente, a una determinada concepción de territorio*, se vinculan constantemente a las dinámicas escolares, así pues la *desterritorialización* estaría ligada a la *hibridación cultural que impide el reconocimiento de identidades claramente definidas – el territorio aquí es, antes que todo, un territorio simbólico, o un espacio de referencia para la construcción de identidades*. Entre tanto Deleuze & Guattari (citados por Farina, 2007) tomaron esa *desterritorialización* como *los procesos de desmoronamiento parciales o totales a los cuales está sometido el territorio*.

De esta manera, después de entender la complejidad conceptual del objeto de la investigación, y de delimitarlo a esa dimensión simbólico-cultural sería visible en la observación participante, en las entrevistas semi-estructuradas a los docentes y en las cartografías sociales de los estudiantes, en los cuales se abordará más explícitamente en el siguiente capítulo y, donde queda en evidencia la inseparable relación de los espacios vividos, el campus escolar y la aplicación de la norma, teniendo esta última el plus simbólico de lo que Haesbaert llamaría forma de dominio y disciplinarización.

El territorio envuelve siempre, al mismo tiempo (...), una dimensión simbólica, cultural, a través de una identidad territorial atribuida por los grupos sociales, como forma de “control simbólico” sobre el espacio donde viven (siendo también, por lo tanto, una forma de apropiación), y una dimensión más concreta, de carácter político-disciplinar [y político-económico, deberíamos sumar]: la apropiación y ordenación del espacio como forma de dominio y disciplinarización de los individuos (Haesbaert, 2007, p.42)

En este sentido, se enmarca el concepto inicial de *reterritorialización* dentro de un amplio espectro simbólico, lo que hace a su vez retomar otros conceptos que lo construyen siendo fundamental el de *territorio* y *territorialidad* bajo los cuales se circunscriben múltiples posturas, todas ellas en aras de reconfigurar e interpretar las dinámicas que los componen; la presente investigación se instala entonces, sobre cómo las diferentes formas de vivir, percibir y concebir el espacio en los individuos redefine el rol constante de las subjetividades y de la escuela misma.

Y es que si bien el concepto de territorio ha sido abordado desde las ciencias sociales como un contenido inherente a la condición del sujeto (Santos M., 2000); George, B., 1994; Brunet, E., 1992; Montañez G., 1992), comúnmente éste ha sido enfocado a cómo enseñar el territorio en la escuela, es decir a la enseñanza del territorio, siempre abordado desde una óptica jurídico-política o económica, pero pocas veces desde una mirada simbólico-cultural, y es precisamente en esta última donde hace ahínco la presente investigación, no

preocupándose por la enseñanza del territorio, sino, por el territorio en la enseñanza, para lo que es menester tener en cuenta algunos aspectos que configuran el territorio en los procesos de enseñanza, no dejándolo exclusivamente en el espacio físico y sí enfocado desde la dimensión simbólica en la que los jóvenes mantienen presente todas sus interacciones, donde surgen además los conceptos centrales que han de construir el eje problema de esta investigación, siendo referidos el territorio, las territorialidades y las formas de apropiación y desapropiación del territorio.

De igual forma, las *prácticas espaciales* son articuladas al territorio por Oslender (2002), quien las inscribe en los procedimientos intersubjetivos relacionados con los sentimientos y vivencias que los sujetos le adjudican al espacio a través de las maneras de percibir y de pertenecer a él. Dicho brevemente, la producción del territorio es una construcción que supera lo exclusivamente material y trasciende a lo social como sujetos que cargan de sentido la realidad y se halla mediada por múltiples subjetividades. Por eso mismo, exige *“determinar las subjetividades y las formas tanto individuales como colectivas de percibir la vida social asociadas al territorio”* (Oslender, 2002). Ahora bien, el poder observar las transformaciones, los usos, las experiencias y las disimilitudes procedentes de las mismas formas de vivir el espacio permite descifrar los asuntos de tensión y caos propios de un lugar socialmente dotado de sentido, de manera que *“entendido de este modo, antes que un orden fijo, quieto e inmutable, este espacio implica vectores de dirección, velocidad y tiempo, es decir, un lugar practicado, donde se realizan operaciones hechas por sujetos concretos”* (De Certeau, 1996 p. 25). En definitiva, *“...No habría “territorio”, sino “territorios”, y su conformación final dependerá tanto de la situación de quienes lo construyen, como de la del interlocutor (a quien se está comunicando esa construcción).”* (Díaz, Garriga & Rodríguez, s.f. p. 30).

Otro concepto que ingresa al orden conceptual y que sustenta la discusión es el de *Espacio Vivido* que para Arturo (1998), desborda la dimensión física, entraña los lugares de la memoria individual y colectiva. Emerge de la red de interacciones y relaciones que constituyen quienes lo viven, lo ocupan y le dan uso. De manera puntual se refiere a la construcción intersubjetiva y re-significación que le imprime el sujeto a su territorio



posibilitando erigir diferentes formas de apropiarse del mismo, imprimiendo sus particularidades, sentimientos y vivencias.

En relación a esos espacios vividos, a esas prácticas espaciales y a esas territorialidades surge el concepto de *tensión* bajo el cual gira gran parte de esta investigación, para lo cual se aborda a Saldarriaga (2003) “*las tensiones constitutivas son polos mutuamente necesarios que permiten convertir las contradicciones en condiciones de posibilidad para la creación, la incitación y el engendramiento de sentidos y espacios*”. En efecto la tensión más que un problema complejo de difícil solución surge como posibilidad que otorga a los sujetos puntualidades para el cambio, tal es el caso de la escuela, una tensión escolar es una posibilidad inmejorable para la creación de sentidos y espacios convocando a las partes que hacen parte constitutiva del roce ideológico.

De acuerdo con el orden conceptual que conlleva la investigación se va llegando a uno de los puntos álgidos en ésta, y es precisamente la tensión que se da en la relación maestro-estudiante a causa de aplicar la norma pues la escuela se halla atravesada por varios discursos que la teorizan y la objetivan constantemente, determinando desde afuera las condiciones que en ella se presentan. Tal es el caso de la norma, que en términos conceptuales es amplia y se sitúa desde varios enfoques; no obstante el abordaje de esta investigación se ampara en el concepto de Norma de Piedad Ortega Valencia (2001) quien en su texto “*La filigrana en la construcción de la norma escolar*” hace alusión a este concepto como:

Proceso de construcción permanente, reguladora de las relaciones sociales escolares, posibilitadora del vínculo y de prácticas de cohesión social, requiere del reconocimiento de los sujetos y los contextos, a fin de asumir las rupturas con la construcción tradicional y positivista en la que se ha fundamentado, ocupada principalmente de reproducir acontecimientos, comportamientos, con el único afán de ejercer controles; por ello se requiere asumir posturas críticas que posibiliten generar espacios de acercamiento al mundo institucional, sin desconocer los mundos

de la vida, las culturas juveniles, los nuevos desafíos y funciones que se le exige incorpore la escuela. (Ortega, 2001, p.44)

Por eso, es menester abordar la *escuela* desde una perspectiva crítica y cultural, porque los contenidos y funciones de la norma como proceso de construcción permanente, son los que regulan las normas sociales escolares. Además, porque la escuela es la posibilitadora de vínculos y prácticas de cohesión social que requieren del reconocimiento de las territorialidades, de los sujetos y los contextos, con el fin de asumir las rupturas como caminos de posibilidad para el mejoramiento de las relaciones que se dan en su interior.

En esa carrera por auspiciar conceptualmente la presente investigación, hay un asunto que es necesario tratar, más aun cuando se plantea en el *para qué* del propósito general, pues si se está hablando que la finalidad de ésta indagación está en virtud de *contribuir con la democratización del territorio escolar* es necesario acudir a las escuelas democráticas de Apple & Beane (2000) al inferir que dicha escuela *se deriva de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia*. Y es que cuando la presente investigación se pone en relación con las *escuelas democráticas* de Apple & Beane (2000) se evidencia que ambas hablan un mismo idioma, pues en los resultados que dejan los instrumentos de recolección de información los participantes denotan que la voz del estudiante está siendo opacada, tal como lo exponen estos autores:

Decir que la democracia descansa en el consentimiento de las personas gobernadas es casi un lugar común, pero en una escuela democrática es cierto que tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, incluidos los jóvenes. Por esta razón, las escuelas democráticas están marcadas por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de política. Los comités escolares, los consejos y otros grupos de toma de decisiones incluyen no sólo a los educadores profesionales, sino también a los jóvenes, a sus padres y a otros miembros de la comunidad escolar. En las aulas, los jóvenes y los profesores colaboran en la planificación y llegan a

decisiones que responden a las preocupaciones, aspiraciones e intereses de ambos (Apple & Beane, 2000, p.24)

Lo anterior no pretende decir que lo planteado por Apple & Beane (2000) que la norma se va a negociar o se va a omitir, aunque no es fácil, ya que *el trabajo que conlleva organizar una escuela democrática y mantenerla viva es agotador y está lleno de conflictos*, pero sí muy gratificante ya que el estudiante se asume dentro de una postura moral si se le da participación en esa aplicación de la norma y que a fin de cuentas actuaría como una forma de apropiación o creación de un territorio, que a la luz de Haesbaert & Limonad, (2007), Farina (2006), Echeverría & Rincón (2000) o Beraún Chaca & Beraún Chaca (2009), sería una nueva forma de *reterritorializar* la escuela.

De esta forma, hasta acá se hace un ejercicio serio y disciplinado de rastreo sobre las categorías de *el territorio* y la *territorialidad*, la concepción que se ha tenido sobre la aplicación de la norma, y la democratización de la escuela, que finalmente se adaptaría como *reterritorialización*. No obstante hacemos un seguimiento al cómo se han enfocado estos temas en el ámbito investigativo, y se puede fragmentar en dos categorías de análisis de la literatura relacionada con el objeto de estudio: *el territorio* y la *territorialidad* dentro de la escuela y por fuera de ella.

### Revisión de antecedentes.

| Territorio y territorialidad   |  |   |  |
|--|--|---|--|
| En la escuela  |  | En contextos no escolares   |  |
| Referencia   | Observación  | Referencia  | Observación  |
| Ruiz Botero, L. D. (2006). <i>La escuela: Territorio en la frontera. Tipología de Conflictos escolares según estudio</i> | La escuela constantemente delimita fronteras en las mismas dinámicas de territorio que posee; el significado | Fares, V. A. (2005). <i>Las representaciones del espacio vivido, espacio sufrido</i> . Recuperado el 14 de 8 de 2014, de Trabajos 2do. Congreso | La variada gama de conceptos que surgen a partir de “el espacio vivido” que da cuenta del posicionamiento que ha de tener el |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><b>comparado en Bogotá, Cali y Medellín. (C. d. Popular, Ed.) Medellín: IPC, Instituto Popular de Capacitación.</b></p>   | <p>está definido por los usos y apropiaciones del espacio físico, percepciones y modos de vivirlo y las representaciones de la escuela en la vida social.</p>   | <p><b>de Investigación.</b></p> <p>.</p>  | <p>sujeto en la institución es la premisa central de esta investigación, atendiendo a que la subjetividad del sujeto se construye a partir de esos lugares: los espacios opresivos, espacios superpuestos, espacios inadecuados, los no lugares, entre otros hacen que se tenga una estrecha relación con la identidad, definiendo ésta como un proceso complejo que implica historicidad</p> |
| <p><b>Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado. , 15 (2).</b></p> | <p>La incidencia del Territorio y los contextos sociales ejercen una influencia sobre el territorio. Desde el año 2005, al margen de los impactos territoriales sobre cualquier variable escolar observados</p> | <p><b>Beraún Chaca, J. J., &amp; Beraún Chaca, A. J. (2009). Sociedades territorializadas: desterritorialización y reterritorialización en Lima Metropolitana. Ensayos de Ciencias Sociales, 109-142.</b></p> | <p>De forma concreta el concepto de Reterritorialización en el marco del análisis de su investigación se centra en las formas de apropiación del territorio de los grupos vinculados con la prostitución en la Metrópoli de Lima.</p>   |



|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | <p>anteriormente, se viene emitiendo la hipótesis de que la influencia de los espacios y territorios rurales y montañoses franceses sobre la educación podría también manifestarse de forma global (efecto de territorio).</p>   |  |  |
| <p><b>Yagüe Sanz, A.M. (2013).</b> <i>Las Representaciones Gráficas del Espacio Vivido en la etapa de la educación Infantil.</i> Universidad de Valladolid.</p> | <p>A partir de la representación de los espacios vividos (casas, parques, calles, colegios, plazas, etc.) se permite la comprensión del entorno cercano a través de aspectos característicos. El entorno vivido comprendido desde la subjetividad de cada individuo.</p> | <p><b>Martins, P. H. (2009).</b> <b>Reterritorialización, nuevos movimientos sociales y culturales.</b> <i>Convergencia, Revista de Ciencias Sociales (51), 17-44.</i></p> | <p>En su trabajo se propone demostrar la complejidad de la modernización social e histórica de Latinoamérica reflejada en los continuos hechos de movilizaciones entre territorios y el papel de los individuos en la comprensión de las regiones en el contexto de la globalización, todo ello en el marco de la Reterritorialización</p> |
| <p><b>Saldarriaga, O. (2003)</b> <i>Del oficio de</i></p>   | <p>El concepto de tensión que permite abordarlo</p>  | <p><b>Herner, M. T. (2009).</b> <b>Territorio,</b></p>   | <p>La perspectiva teórica del concepto</p>   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><b>ser MAESTRO, Prácticas y Teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.</b></p>  | <p>desde otra perspectiva menos peyorativa, antes por el contrario, un acercamiento a lo positivo de las tensiones en el ámbito escolar.</p>   | <p><b>desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Huellas (13), 158-171.</b></p>  | <p>Reterritorialización, amparados bajo los planteamientos de Deleuze y Guattari se hayan plasmados en el trabajo de la profesora María Teresa Herner del año 2009, quien de forma seria explica los conceptos desde la perspectiva filosófica y psicológicas de los autores mencionados.</p>          |
| <p><b>Echeverri Echeverri, S. (2014). La geografía ambiental en la formación de licenciados en ciencias sociales para la protección del medio geográfico. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.</b></p> | <p>Una propuesta didáctica para la enseñanza de la biodiversidad en el programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales con miras a incentivar la protección del medio geográfico, ofrecer a los docentes en formación del programa LEBCS una alternativa de enseñanza de la</p> | <p><b>Oslander, U. (2002). Espacio, lugar y movimientos sociales: Hacia una especialidad de resistencia. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, VI (115)</b></p> | <p>Permite entender que las prácticas espaciales son procesos que cada individuo mezclado con las emociones y vivencias o experiencias le imprimen al espacio en que habitan, y es por esto que este aporte a nuestro trabajo se torna importante ya que nos permite entender que el espacio no es</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>biodiversidad como elemento estructurante en el conocimiento de nuestro territorio, desde una visión amplia en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales, en las que este tema no suele ser objeto de estudio, pero en el que sin duda alguna, la geografía por su condición de interdisciplinariedad tiene mucho que decir y hacer para contribuir a la solución de problemas sociales, como sin duda lo es la pérdida de la biodiversidad.</p> | <p>meramente físico o geográfico sino que ese espacio al mezclarse con sentimiento y vivencias se hace simbólico, cada individuo se apropia y aporta según su experiencia en un espacio determinado.</p> |
|  | <p><b>Lefebvre, H. (1978).</b><br/><i>El derecho a la ciudad: Espacio y Política. Barcelona: Península.</i></p> <p><b>Lefebvre, H. (1976).</b><br/><i>La producción del Espacio Social.</i></p>  | <p>El Espacio tiene varias finalidades según el acomodo de quien lo vive, el cual está cargado de un alto nivel simbólico y que muchas veces ese espacio es objetivado por la sociedad como</p>          |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p><b>Barcelona, España:</b><br/><b>Anthropos.</b></p>  | <p>producto humano, sin embargo presenta un límite en cuanto al conocimiento de la estructura, más allá de la mera descripción de determinada configuración espacial.</p> |
| <p><b>Ortega Valencia, P. (2001). <i>La Filigrana en la construcción de la norma escolar</i>. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó - FUNLAM.</b></p> | <p>La reflexión que se presenta sobre la norma se ubica desde este espacio – la escuela- en la que se da la configuración de interacciones sociales desde el ámbito de la cultura escolar; estas configuraciones se generan en un contexto diverso, plural y desigual, donde cada uno de los actores educativos, se desencuentran permanentemente en sus discursos y prácticas.</p> |   |





|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>En los procesos de constitución y deconstitución de tramas sociales, que se dan en las diferentes interacciones, éstas se convierten en un eje articulador para las construcciones de la norma, en la que se posibilita comprender las múltiples maneras en la que los sujetos resuelven sus conflictos o generan sus vínculos.</p> |  |
| <p><b>Salguero, M. A. (2007). Los territorios simbólicos de los jóvenes en la escuela. <i>Revista de estudios sobre juventud</i>, 26, 51-66.</b></p> | <p>Se aborda la manera en que los jóvenes se apropian del territorio, desde su interacción, permanencia y pertinencia, donde construyen territorios simbólicos de su contexto a partir del cual interpretan e interactúan, estas construcciones simbólicas que son deslizadas a la escuela</p>   |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>secundaria donde ellos actúan conforme a sus propios referentes, necesidades e intereses.</p> |  |
|--|--|--|

Sin embargo en la búsqueda exhaustiva de tesis, trabajos de grado e informes de práctica que se han realizado sobre territorialidad en la Universidad de Antioquia, el panorama es amplio y dentro de este llaman la atención tres aspectos: los primeros trabajos sobre territorialidad aparecen en los años 90s y aumentan comenzando el siglo XXI hasta la actualidad; dichos trabajos son producidos en su mayoría por la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia en especial los departamentos de Antropología y Psicología; finalmente en la Facultad de Educación los trabajos sobre territorialidad son pocos y, más aún en el ámbito escolar.

Como prueba de ello, encontramos el trabajo de grado titulado “Santa Cecilia: territorio de encuentros étnicos: estudio de caso en el pacífico risaraldense” de Gloria Elena Rendón Toro para optar por el título de antropóloga en el año de 1993, un trabajo donde no utiliza la territorialidad como tema principal pero toma este concepto para desarrollar su trabajo.

Estos trabajos como otros muchos, tratan la territorialidad desde una perspectiva de espacio físico y de lugar; La facultad de Educación presenta pocos trabajos sobre territorialidad, como es el caso de la tesis de maestría del profesor Sabaraim Echeverri (2014) titulado “*La geografía ambiental en la formación de licenciados en ciencias sociales para la protección del medio geográfico*”), al igual que los mencionados anteriormente trabaja la territorialidad desde un aspecto físico.

## Capítulo III

---

### Metodología

Es menester hacer una breve descripción referente a los contextos y sujetos que participaron en la presente investigación, pues como lo menciona Woods (1987) hay que destacar que el grupo que esté sometido a un estudio etnográfico empieza a dar pistas o a borrar prejuicios de una primera percepción, como lo puede ser la lectura que se tiene de su PEI, a los resultados disciplinares que obtienen en su entorno, en ese sentido se puede mencionar que los contextos donde se desarrolla la presente investigación son los municipios de Guarne, Itagüí (Barrio Las Asturias) y Medellín (Barrio Manrique) (Ver anexo 2), todos ellos en el sector urbano, las dos primeras instituciones ubicadas en un estrato socioeconómico nivel dos, la última perteneciendo un nivel tres. Las instituciones educativas fueron Baldomero Sanín Cano del barrio Manrique de Medellín y la institución educativa Diego Echavarría Misas del municipio de Itagüí, ambas de carácter laico, pues su PEI profesa libertad de culto, mientras que la Institución Educativa Inmaculada Concepción del municipio de Guarne se declara católica, siendo un factor importante para el entendimiento de algunas dinámicas. Más allá de lo que sustentan las instituciones se puede mencionar también algunas lecturas que los investigadores observaron, como las confrontaciones físicas entre algunos estudiantes, la participación de efectivos de la policía nacional en las porterías de las instituciones, incluso con requisas, el expendio de drogas dentro del campus escolar, o las manifestaciones simbólicas de estudiantes manifestando el la pertenencia a un grupo extraescolar.

Cabe destacar, que si bien el carácter etnográfico de la investigación inscribe a todos los participantes de las instituciones educativas mediante la observación participante junto con sus dinámicas, hay un conjunto de estudiantes y algunos profesores en específico que participaron de una manera más enfática en el suministro de información, en las cartografías sociales y las entrevistas semi-estructuradas, teniendo en cuenta que esta población no fue tomada al azar (en el caso de los estudiantes), se dio en forma equitativa

entre los de mejor desempeño académico y los de problemas disciplinarios reflejados en los observadores de clase (Ver anexo 3), en tanto los docentes fue un caso aleatorio.

Una vez identificada la población y el problema que sujeta esta investigación, ha sido necesario desarrollar cronograma que permita prever que tan pretenciosa puede ser la investigación en aras del tiempo (ver anexo 6), así mismo un diseño metodológico, considerando el carácter subjetivo y simbólico-cultural que pesa sobre la misma, se sitúa un enfoque cualitativo, ya que no se pretende generalizar conclusiones partiendo de mediciones numéricas, mucho menos se pretende registrar un análisis estadístico para probar teorías o establecer un patrón objetivo de la problemática que se somete a la investigación. El enfoque cualitativo se convierte en el más apropiado en tanto el propósito general de esta investigación radica en comprender cuál es el papel que cumplen las territorialidades dentro de la escuela en la relación maestro estudiante al momento de aplicar la norma, asunto que se torna netamente relacionado con *“el estudio de la realidad en su contexto natural y como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas”* (Blasco & Pérez, 2007, p.56). Además, porque al inscribir el enfoque cualitativo en la presente investigación, en palabras de Hernández Sampieri, se busca *“describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes”* (2006, p. 85).

Así mismo se trata de articular los objetivos de la investigación a un método que sea pertinente para ubicar experiencias de tres agentes: El maestro, el estudiante y el territorio escolar. Teniendo en cuenta que lo que se pretende es entender algunos comportamientos, interacciones y experiencias que puedan dar fe de esa reterritorialización que se lleva en el territorio escolar se optó por aplicar el método etnográfico, ya que *“está marcado por la diversidad antes que por el consenso”* (Atkinson y Hammersley, 1994, citado en Hernández Sampieri, 2006, p.44), y es que si se habla de territorialidades, se habla de territorios y, por ende de *“diversidad de actores y sujetos con imaginarios, intereses, capitales, poderes y posiciones distintas desde los que expresan y ejercen su territorialidad”* (Echeverría y Rincón, 2000, p.12) lo que en definitiva quiere decir que el sujeto es inherente a su territorio y que lleva consigo una carga simbólica de él.



Por lo tanto se hace necesario ubicarnos en un método investigativo cuyo objetivo sea captar la visión y la perspectiva que el sujeto ha construido de su espacio, es decir comprender una determinada forma de vida desde el punto de vista de quienes pertenecen de manera natural a él (Murillo y Martínez, 2010). Desde tal punto de vista el método etnográfico se muestra como el más apropiado para lograr el propósito de comprender cuál es el papel que cumplen las territorialidades dentro de la escuela y cómo estos a su vez se relacionan con las tensiones que se dan a partir de la aplicación de la norma entre estudiantes y maestros.

Lo planteado anteriormente referencia algunos elementos básicos por los cuales se optó por aplicar un método etnográfico en la investigación. No obstante y teniendo en cuenta que investigar es un ejercicio de constante retroalimentación, en el camino investigativo nos encontramos con lo que finalmente daría una mayor relevancia y aceptación al método etnográfico, pues no solo ubica a éste dentro de un contexto general, sino que lo aborda desde la escuela. En su aporte *la escuela por dentro*, Peter Woods (1987) menciona que la etnografía presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre el investigador y el maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica, (p.18) poniendo así a interactuar las múltiples concepciones de territorio y territorialidad en teoría, con los comportamientos, acciones y percepciones dentro del campus escolar, siendo estos los que el etnógrafo -en este caso los investigadores- buscarían extraer de los sujetos que se apropian y crean territorio (Farina, 2006; Beraún Chaca & Beraún Chaca, 2009)

Observar las conductas y algunas pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones, genera mayor credibilidad ya que, como lo plantea Woods (1987), un estudio de la cultura de los alumnos, en este caso reemplazando la cultura por el territorio, se erraría si sólo se estudiara la situación del aula escolar, precisando que de acuerdo a este planteamiento se buscó adaptar los más apropiados instrumentos de recolección de información a fin de que el vínculo con las dinámicas escolares no estén mediadas por un sujeto que infiera poder o un espacio que coarte comportamientos

Para el caso que asume esta investigación se toma como un instrumento el diario de campo en la medida que allí quedaron registrados algunos sucesos que permiten enriquecer la teoría en relación con la práctica, así pues, *“el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación, puede ser útil al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”* (Bonilla & Rodríguez, citado en Martínez, 2007). En relación con lo planteado anteriormente es que se produce la necesidad de desarrollar un formato intencionado que posteriormente se ejecuta como otro instrumento en el desarrollo de la investigación. Este formato se adecuaría a fin de desarrollar una observación participativa (ver anexo 1) que diera cuenta de comportamientos, acciones y experiencias, pues el diario de campo se limita procedimentalmente a la abstracción de información intencionada

Esta observación participativa es otra de las técnicas que se desarrollan en la presente investigación, pues cuando se observa participativamente *“se pone en énfasis la experiencia vivida por el investigador, apuntando a su objetivo y permitiendo al observador acercarse y emplear la subjetividad para comprender los acontecimientos sociales”* Martínez (2007 p. 35) para el caso práctico de las instituciones educativas este instrumento se ejecuta a fin de registrar esos comportamientos, acciones y experiencias que den cuenta de cómo los estudiantes constantemente se apropian o desapropian del territorio y finalmente contrastarlo con los posteriores instrumentos a aplicar, donde uno de ellos asume la voz del maestro (Ver anexo 4) y otro la territorialidad del estudiante (Ver anexo 5).

En ese sentido y para recopilar algunos aspectos que se puedan poner en contraste con los modos de apropiación del territorio en la escuela y la percepción del maestro es necesario aplicar un instrumento que dé cuenta de ello, es decir que dé cuenta del estudiante, de su espacio vivido, de sus prácticas espaciales y de su territorio, para lo cual abordamos la cartografía social desde la propuesta de Habbeger & Mancila (2006) (ver

anexo 5) la cual cobra pertinencia en el sentido que ubica dos fases en el proceso; una de ellas ofreciendo un diagnóstico del territorio a partir de la construcción de *mapas de conflicto*, los cuales representan a través de imágenes, íconos, textos o discursos narrativos, situaciones problematizadas que obedecen a experiencias silenciadas bajo la opresión; *mapas de redes*, entendidos como la representación de relaciones entre actores, personas, grupos, organizaciones, instituciones; y unos *mapas de recursos* como representación de los medios materiales. Todo ello dentro de esa etapa de diagnóstico, pero aun así, mucho más valorada en tanto deja a expensas una segunda fase la cual se refiere a la construcción de planes estratégicos de cambio.

Finalmente y, atendiendo a la necesidad y pertinencia de incluir al maestro como portador de palabra en los actuares escolares se aplicó la entrevista semi-estructurada (Ver anexo 4), pues si estamos hablando de unas tensiones en el espacio escolar y que estas tensiones generalmente tienen como protagonistas dos partes, no se podría omitir la palabra de una de ellas. Este instrumento adquiere su valoración ya que se utiliza posterior a la observación participante (Munarriz, 2006), pues esta última deja algunos vacíos o aspectos incomprensibles en el actuar de una de las partes, para ello la aplicación de la entrevista semi-estructurada en los maestros, con el objetivo de comprender algunas acciones (ver anexo 1).

## Capítulo IV

---

### Resultados

#### Descripción de Categorías

Los análisis de resultados fueron divididos en dos fases que permitieron por un lado establecer claridades sobre las categorías de análisis que se usaron en la presente investigación y de otro lado, recoger en una fase interpretativa los resultados que arrojaron los instrumentos analizados a luz de los teóricos.

El presente ejercicio de descripción de categorías de análisis fue obtenido como resultado de la aplicación de los instrumentos de recolección de información descritos en el diseño metodológico de la investigación, teniendo en cuenta el carácter etnográfico de la misma, los instrumentos fueron las Cartografías Sociales (Ver Anexo 7) las entrevistas semi-estructuradas y la observación participante plasmada en diarios de campo con un diseño intencionado. El primer instrumento fue aplicado a un sector de la población estudiantil de los grados 4°, 8° y 10° de las instituciones educativas participantes en diferentes momentos del proceso de investigación, las entrevistas semi-estructuradas a algunos profesores de las mismas instituciones educativas, y la observación participante expresada en los diarios de campo se registró a partir de los avatares escolares, tanto en los espacios de descanso como en las mismas aulas de clase, destacando a su vez que se efectuó en las tres instituciones educativas inmersas en la presente investigación.

Si bien las cartografías sociales y las entrevistas semi-estructuradas se convierten en un elemento fundamental para describir las categorías que se adecuan al desarrollo de la presente investigación, ha de ser la observación participante registrada en los diarios de campo el factor más relevante, pues teniendo en cuenta el carácter etnográfico de la misma, fue en estos últimos donde quedaron plasmadas las dinámicas de los estudiantes y maestros dentro del campus escolar, como se venía diciendo al inicio del proyecto.



Tanto los docentes como los estudiantes expresaron a través de los instrumentos aplicados, las territorialidades que habitan la escuela y la carga simbólica con la cual dotan el territorio escolar de sentido y de vivencias, siendo a su vez el escenario donde se interrelacionan diferentes subjetividades: las del maestro, las del joven y las del niño; por lo que ese territorio escolar estaría fluctuado constantemente por diversos pensamientos, concepciones y fricciones, muchas de éstas materializadas en la aplicación de la norma, ya que se asume como elemento productor de una tensión en la relación maestro-estudiante, pues es el momento donde cada una de las partes busca debelar su poder y autoridad en el territorio escolar.

En primera instancia y de acuerdo con el planteamiento del problema, aparece la categoría principal de *territorialidades en la escuela*, pues la observación participante conllevó a identificar que el territorio escolar está dotado de prácticas y expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación<sup>3</sup> de territorios por parte de los estudiantes dentro del campus escolar.

*Estudiantes de 10° se apropian del corredor que comunica las escalas N°1 con el restaurante estudiantil, ubicando una cinta fluorescente entre una columna y el muro, impiden el paso de otros estudiantes de grados inferiores que salen del restaurante, a lo cual exigen uno de los alimentos para dejarlo pasar, aunque no es una exigencia radical, ya que quien se niega finalmente puede pasar, sí obtienen algunos éxitos en su objetivo, igualmente quien se resiste obtiene como resultado algunas palabras que lo someten a algún tipo agravio o burla pública (Registro diario de campo intencionado, (Oct. 20 de 2014, I.E.D.E.M)<sup>4</sup>*

<sup>3</sup> Extracto de definición de territorialidad de Lobato Correa, citado en Montañez & Delgado en espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional (1998).

<sup>4</sup> Registro de diario de campo, alude a un modelo específico que se adecuó intencionalmente para resaltar la información que es pertinente para la presente investigación; la fecha alude al día, mes y año que fue tomado el registro; las iniciales hacen referencia a la institución educativa de la cual se obtuvo la información, -I.E.I.C.- institución educativa inmaculada concepción del municipio de Guarne; -I.E.B.S.C.- Institución educativa Baldomero Sanín Cano del municipio de Medellín (Manrique), -I.E.D.E.M.- Institución educativa Diego Echavarría Misas del municipio de Itagüí.

*El pequeño rincón al lado de la única tienda escolar que hay en la institución, es el lugar de los niños más grandes (5 grado) pues allí en horas del descanso suelen juntarse la gran mayoría de estos chicos, parece que hubiera una especie de barrera invisible pues ningún chico de otro grado diferente visita este pequeño espacio, además todo el que pasa por allí es abucheado y expulsado pues ese no es su espacio, (Oct. 22 de 2014, I.E.B.S.C.)*

*saben que de cierta forma los demás grados solo pueden ser espectadores de los espacios reservados por los grados superiores en los recreos; existe una especie de ley que obliga a los grados inferiores practicar deporte y merendar en el patio de atrás -más incómodo y sucio por demás- el patio principal es cuidado con recelo por los grupos de la media y todos parecen respetar aquel suceso, todos tácitamente saben que deben esperar para llegar a ese momento y tienen que respetarlo y la básica en cambio aun debe esperar pero serán recompensados, sólo los grados superiores tienen la licencia de realizar extravagancias, venir vestidos o traer accesorios alternos escudándose en los fondos para fin de año, tienen libertad, la tan anhelada libertad que el colegio siempre les privó... (Diario de Campo. I.E.I.C Octubre 21 de 2014)*

Teniendo en cuenta los anteriores fragmentos de los diarios de campo y otros argumentos revelados por los mismos estudiantes y maestros que se dejarán ver a continuación, emerge la primera subcategoría al identificar que los avatares escolares están constantemente permeados por **prácticas colonizadoras** expresadas en algunos como una forma de *humillación* (Inf. 3 I.E.I.C.), pues cuando los estudiantes y los maestros toman la palabra en los instrumentos aplicados, así lo exponen, aludiendo a la territorialidad que pueden conseguir algunos actores dentro de la institución a partir de ciertas prácticas.

*Casi no me gustan las mesas porque cada que uno pasa por allá los de 11° lo humillan a uno (Inf. 3 I.E.I.C.)*

*Lo que menos me gusta son los baños porque ay (sic) está [Estudiante de grado superior] y me quita la plata (Inf. 4 I.E.B.S.C.)<sup>5</sup>.*

*Es que el estudiante entiende que cuando uno habla mucho más fuerte de lo normal es el momento en el que se hace lo que el profesor dice, sin ninguna salida (Inf. 1 I.E.B.S.C. Doc.)*

En este orden de ideas, subyacen también posiciones opuestas de quienes están inmersos pero se resisten a entrar en dichas lógicas, a esas prácticas colonizadoras, y que por el contrario son sometidos ante esa territorialidad; es allí donde se dejan ver dos subcategorías más, en las cuales el estudiante se supedita dentro de unas **prácticas de resistencia**, como las hicieron ver quienes no entregaron su alimento o quienes aún siendo abucheados o humillados departen en determinado lugar; y es que para los estudiantes resistir es *transitar libremente por todo el colegio sin que nadie se lo impida* (Inf. 11 I.E.I.C). Esta noción del estudiante respecto a los espacios del campus escolar y su sensación de coacción frente al libre tránsito se circunscribe dentro de esas prácticas de resistencia, siendo además auspiciadas en los diarios de campo a partir de la observación de las dinámicas escolares.

*Generándose un conflicto verbal, donde finalmente tuvo lugar la agresión física, lo que en inicio fue una contienda oral, se solucionó literalmente con unas cuantas “trompadas” donde ambas alas buscaron emitir su poderío ante el resto de los estudiantes, mientras varios de ellos, actuaban cuan productor de cine, grabando con sus celulares. Cuando el maestro encargado pide a ambos estudiantes la explicación de porque se generó, a juicio de él tan bochornoso espectáculo la respuesta fue que uno de los estudiantes se ubicó en el puesto del otro, argumentando uno de ellos que no se la dejaría montar mas del otro... (Diario de Campo. I.E.D.E.M. Octubre 22 de 2014)*

---

<sup>5</sup> Inf. –informante-; El numero representa el orden de intervención de los participantes en la recolección de información, destacando que fueron estudiantes de 5°, 8° y 10°; y docentes de las mismas instituciones. Las iniciales aluden a cada una de las instituciones educativas participantes; La información se recolecto en el segundo semestre del año 2014.

*En el día de hoy he observado como los chicos de 4 grado esconden sus cartas de juego al estar en presencia de los chicos mas grandes de la escuela, al preguntar porque lo hacían obtuve la siguiente respuesta: es que los de 5to nos quitan las cartas o nos las tiran lejos, por eso las escondemos (Diario de Campo. I.E.B.S.C. Octubre 25 de 2014)*

De esa manera se alude a esas prácticas de resistencia. No obstante emerge una tercera subcategoría, donde el estudiante se ve degradado, mortificado u oprimido por otros, como lo demostraron quienes *entregaron algunos alimentos en el caso del restaurante*, o los que restringen su permanencia o paso por *el patio principal o por la tienda* (Diarios de campo). A estos hábitos dentro del campus escolar es a lo que llamaremos **prácticas de sumisión** donde el estudiante se relegado por otros que enmarcan una mayor territorialidad.

*He notado que algunos niños de mi grupo molestan de manera excesiva a uno de sus compañeros, en ocasiones los excluyen y en otras lo utilizan a conveniencia, se aprovechan de él por sus problemas psicológicos... (Diario de Campo. I.E.B.S.C. Octubre 23 de 2014)*

*Algunos estudiantes ofenden públicamente a quienes pasan por el pasillo, enmarcando lo que a juicio de ellos es un “defecto” físico o moral, noto que la respuesta más común es el silencio. Me llama la atención la forma tan ruin de agraviar a un estudiante por su condición sexual, a lo que el ofendido se sume en su silencio manifestando una entristecida expresión... (Diario de campo I.E.D.E.M. Octubre 21 de 2014)*

En ese sentido sería imperativo vincular a esos registros plasmados en el diario de campo la palabra del estudiante y de los maestros a fin de contrastarla con lo que se registró dentro de los avatares escolares, donde finalmente manaría una subcategoría final que se haya dentro de la primera categoría principal; resaltando que ambas partes manifestaron una correlación entre las prácticas (Colonizadoras, de resistencia y de sumisión) dinamizadas dentro del campus escolar con las **territorialidades de fuera**, entendidas



como las prácticas que los estudiantes llevan de fuera y reproducen dentro del campus escolar, las cuales constantemente son referenciadas a partir de su palabra.

*Es que así como uno bravea un toambo<sup>6</sup> sin que se lo lleven a uno, así puede uno braviar (sic) un profe pa (sic) que el grupo vea que uno no se la deja montar. (Inf. 4 I.E.D.E.M.).*

*Considerablemente el muchacho o el estudiante todo eso, lo que tiene en el territorio, todo ese contexto, todo esa idiosincrasia, toda esa cultura, todo lo que ve lo trae a la institución (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)*

En consecuencia con lo anterior, donde inicialmente se describen los avatares escolares y *a posteriori*, se concede la palabra a los estudiantes y maestros, se construye una segunda categoría principal, las cuales no surgen de los datos empíricos sino por el contrario nacen a la luz del análisis de los datos y es a partir de esa primera fase de investigación, en la relación maestro-estudiante queda en evidencia, generando una tensión y es la categoría de *aplicación de la norma*, jugando un papel preponderante los registros en los diarios de campo, pues estos arrojaron más de tres confrontaciones verbales diarias entre estudiantes y maestros, donde la causa fue precisamente la aplicación de la norma.

*Uno de los docentes increpa públicamente a un estudiante por el uso de aretes, a lo cual el estudiante replica de manera airada, generando una confrontación verbal presenciada por todo el grupo, donde el estudiante argumenta: «En todas partes puedo usar aretes, ni siquiera en la iglesia me las hacen quitar, además es mi cuerpo y yo veré qué hago con él» lo cual de inmediato acrecentó la firme posición del docente, argumentando que las perforaciones son para las mujeres y que el manual de convivencia no contemplaba este tipo de actuares, finalmente y luego de unos minutos la situación requiere la presencia del docente director de grupo culminado en coordinación de disciplina (Registro diario de campo intencionado, Oct. 21 de 2014, I.E.I.C.)*

---

<sup>6</sup>Hace alusión a los efectivos de la policía nacional



Por tanto la aplicación de la norma es pues, un accionar del estudiante y del maestro para territorializar los espacios escolares. No obstante a partir de esa territorialización emergen tres subcategorías en relación con la aplicación de la norma: la primera de ellas hace alusión a lo que algunos estudiantes califican como *injusto o discriminante y en lo que no se pueden dejar dominar* (Inf 19 I.E.I.C.) en ese sentido y acotando los registros en los diarios de campo y los demás instrumentos se enmarca dicha subcategoría a la cual denominaremos **lucha de poderes**, donde ambas partes buscan legitimar la norma sin importar que ésta sea legal o ilegal, aclarando que esa legalidad o ilegalidad alude al reglamento que está inmerso dentro del manual de convivencia institucional, donde además el estudiante trata de concebir la misma legitimidad que determinada acción puede tener en el afuera del campus escolar, como lo es el uso de un arete (Registro diario de campo intencionado, Oct. 21 de 2014, I.E.I.C.) o simplemente la permanencia en ciertos lugares, como lo indican algunos estudiantes a la hora de describir sus topofilias o topofobias<sup>7</sup> dentro del campus escolar.

*No tengo afinidad con ningún lugar, me gusta mucho el segundo piso, pero no puedo subir en los descansos, siempre toca pelear (sic) con el profe que este cuidando, depronto (sic) son las escalas, porque siempre nos hacemos ai (sic) asi (sic) el profe que cuida nos haga quitar (Inf. 6 I.E.D.E.M.)*

Así pues, los estudiantes a partir de los instrumentos aplicados reflejan una posición diferente a la concepción de los maestros sobre la aplicación de la norma, pues mientras que el docente considera *que esa aplicación le otorga un poder visionándose además como una figura de poder* (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.) el estudiante, no siempre ve representado el poder en esas figuras autoritarias o administrativas.

*El muchacho entiende que la norma es... es en cierta medida un poder que se le otorga al docente, y... y que además tiene una jerarquía, profesor, coordinadores, rector... (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)*

---

<sup>7</sup> Conceptos utilizados por Yi Fu Tuan en *Topofilia: un estudio sobre percepciones, actitudes y valores medio ambientales* (1990) para aludir a los espacios de agrado y desagrado.

*[el coordinador] es simplemente quien hace cumplir las cosas, que el buso, que las niñas, él es solo el que lo suspende a uno (Inf.12 I.E.I.C.)*

De igual forma los estudiantes participantes de la presente investigación denotan una forma de apropiarse del territorio, que va desde esa lucha de poderes hasta la salida estratégica de la aplicación de la norma, vinculando a sus actuares escolares las territorialidades de fuera, puesto que así como se increpa un miembro efectivo de la policía nacional sin ser castigado también se puede evadir la aplicación de la norma dentro del campus escolar, siendo ello la posibilidad de que emerja una segunda subcategoría, pues el estudiante en sus testimonios refleja que *el castigo ya no da miedo* (Inf.12 I.E.I.C.) por lo cual denominamos a esta segunda subcategoría **Naturalización de la norma** donde el estudiante demuestra *que la aplicación de la norma es algo del común y cuando se normaliza a su vez se evade* (Registro diario de campo intencionado, Oct. 25 de 2014, I.E.D.E.M.).

*Un estudiante manifiesta que [Docente de la institución] es poco radical en la aplicación de la norma, en tanto otro menciona que pueden ser así, de acuerdo a la actitud temerosa o no del estudiante, en palabras del estudiante «Cuando a uno no le importa que le hagan anotación en el observador el profe ya ni la hace, y si la hace da lo mismo, vea a [Estudiante de la institución] ya acabo con las hojas del observador y que le ha pasado? Nada» (Registro diario de campo intencionado, Oct. 25 de 2014, I.E.D.E.M.).*

En relación con esa naturalización de la norma el estudiante piensa que *uno se acostumbra al castigo* (Diario de campo, Octubre 22 de 2014), de ahí que se empieza a enmarcar en el mismo receptor de la norma una postura moral, donde relacionan las prácticas que se dan en sus territorios por fuera del campus escolar con las que se dan dentro de él por parte de los maestros y aislándolas de la aplicación de la norma como tal.

*Para mí el barrio es el lugar donde se violan los derechos de cada individuo (Inf. 2 I.E.D.E.M.)*

*No me gusta mucho la parte de aguantar como los profesores en ocasiones lo atropellan a uno y es mejor no decir nada (Inf. 19 I.E.I.C.)*

La visión de los profesores converge con los comentarios de los estudiantes, y denotan que parte de esa apropiación en la aplicación de la norma está mediada por el contexto en el cual ellos se desenvuelven.

*...todo, todos esos factores del territorio, de la formación en la casa, de los medios de comunicación, de las tecnologías, todo eso incide definitivamente en como el estudiante se apropia de la norma y su cumplimiento (Inf. 1 I.E.D.E.M. doc.),*

En relación con el testimonio anterior, para el maestro la aplicación de la norma denota una tensión; mientras que para los estudiantes, la norma está dada por organismos superiores (Maestros y administrativos) y se debe cumplir aunque ésta atropelle su subjetividad, para los maestros en cambio, el estudiante tiene *voz y voto* (Inf. 1 I.E.D.E.M. doc.). En ese sentido desarrollamos una tercera subcategoría y es la de **escuela democrática** pues, a diferencia del estudiante, el maestro concibe que el estudiante puede incidir directamente a su favor en esa aplicación de la norma, encontrando una profunda relación con el para qué del objetivo general.

*En la Diego Echavarría de por sí la norma digámoslo que es democrática, hablo democrática porque la norma tiene un debido proceso, cuando el chico comete una falta hay un debido proceso, en nuestra institución es que primero, y está escrito así en el acuerdo, primero hay un diálogo entre el estudiante y... y el docente (Inf 1 I.E.D.E.M. Doc.)*

*Hay docentes que toman la norma como una simple guía para la formación del muchacho, es decir, eh... se realiza un diálogo, una reflexión, una conversación informal con el muchacho para... para asesorarlo a través de su proceso*

*formativo, hay quienes toman la norma como ley sagrada, entonces el muchacho hizo esto y no hay espacio para la... para el diálogo, no hay espacio para la reflexión, sino que hay que cumplir la norma (Inf 1 I.E.D.E.M. Doc.)*

*¡La voz la tienen!, la tienen a través de un consejo de estudiantes, a través del diálogo, democratizar, imposible democratizarla más, creo yo, en mi opinión, es imposible democratizarla más, porque si se democratiza mas, entonces se van rompiendo esas fronteras entre la autoridad y el libertinaje (Inf.2 I.E.I.C. Doc.)*

### **Fase Interpretativa**

La escuela es un territorio amplio y diverso en el cual se instalan territorialidades que la componen, la definen y la re-significan constantemente; en palabras de Lindón (2000), *el territorio puede ser entendido como un modo de organizar la experiencia sensible y la territorialidad como la relación que establece el individuo con su territorio. El espacio donde se desarrollan las interacciones entre los actores se constituye como un referente importante para comprender el sentido de sus actos.* Esta visión recoge la hipótesis central de la investigación: dentro del territorio escolar habitan territorialidades, sujetos que establecen relaciones con la escuela pero estas se encuentran determinadas a su vez por el contexto externo en el cual han crecido: su familia, su barrio, sus amigos.

No obstante es menester referirnos y dar claridad que el territorio se puede entender desde 3 dimensiones (Haesbaert, 1995 - 1997; Haesbaert & Limonad, 1999): una vertiente jurídico-política, refiriéndose a las relaciones espacio-poder, en este caso institucionalizadas, donde el territorio se ve como un espacio delimitado y controlado ejerciendo unas determinadas formas de poder no necesariamente relacionadas con el poder político de un Estado; una vertiente económica donde se enfatiza la relación espacial de las relaciones económicas y donde se entiende el territorio como una fuente de recursos incorporado en la lucha entre clases sociales y en la relación capital-trabajo como producto



de la división territorial y, por último, una vertiente simbólico-cultural donde el territorio es visto como el producto de la apropiación simbólica de un grupo en relación a su espacio vivido. Si bien la presente investigación retoma algunos aspectos jurídico-políticos y económicos como lo es la jerarquización dentro del contexto escolar y las relaciones de poder que se dan dentro del mismo, es esta tercera vertiente la que recoge el interés de la investigación, que, aunque no niega la importancia de los otras dos vertientes, se vale del aporte de las dinámicas de apropiación y construcción del territorio a través de prácticas territoriales- la territorialidad, como se ha venido diciendo en paginas anteriores.

Así mismo, la pluralidad de territorialidades hace del espacio escolar un lugar rico en experiencias subjetivas; sin embargo, las visiones disímiles existentes dentro de este territorio han contribuido a su vez a crear un ambiente complejo de interrelación entre actores, siendo precisamente mencionados, los alumnos y los docentes. Entendiendo la escuela, en palabras de Valencia (2001) como un espacio interdependiente y hologramático en lo social, el cual se caracteriza por ser altamente fragmentado y conflictivo. (p. 8). El punto nodal de la investigación es precisamente las territorialidades y su relación con la norma, entendiendo ésta exclusivamente como la reglamentación del manual de convivencia, que rige dentro de los establecimientos educativos, ya que estas aristas han creado permanentemente roces y tensiones que han dejado entre ambas partes, formas de crear el territorio escolar totalmente diferentes, siendo la visión de los alumnos una percepción interesante pero que poco ha sido tomada en cuenta en las reformas y cambios en aras de tornar la escuela en un espacio más democrático que recoja la visión de todos sus actores.

### **Polifonías Territoriales**

*Como estructura el colegio en verdad Parece una cárcel, es decir no eres libre si no puedes salir del lugar cuando quieras (Inf. 2 I.E.I.C)*



*La escuela es parte y hace parte del territorio del muchacho, porque aquí está 6, 8 horas al día, eh... entonces... toda su vida o toda, toda la vida, todos los momentos, todas las experiencias que tiene fuera de la casa las refleja dentro de la institución porque hace parte del territorio, está el territorio de la casa, de los amigos, del barrio, y luego en cierta parte del día, en gran parte del día su territorio es la escuela y el muchacho no puede cambiar el casete del territorio, él vive como su territorio, como sus territorios lo han formado (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)*

No queda duda sobre la visión de los alumnos; a lo largo del tiempo han construido una perspectiva de la escuela que se asemeja a la del psicólogo y filósofo francés Michel Foucault, quien la relaciona con los recintos carcelarios vigilados siempre por panópticos y prestos para el castigo en caso de ir contra la norma. De igual modo, la escuela es determinada por los aspectos externos que los sujetos poseen, para Salguero:

El territorio es el espacio geográfico, pero más que eso, es un lugar de enunciación, donde se conjugan los elementos materiales y simbólicos como son los diferentes discursos de los actores que interactúan en forma cotidiana... donde ponen en juego su experiencia construida desde lo local y desde los referentes más lejanos, para comprender que las interacciones que tienen los alumnos en las escuelas están mediadas por significados diversos adquiridos en el contexto en el que se desenvuelven (2007, p. 51-52)

La comprensión del territorio escolar es una tarea que requiere otorgarle importancia a los sujetos que lo habitan, entre ellos, escuchar la palabra de los alumnos y suministrar los medios necesarios para que sea puesta en marcha, y es que efectivamente existen en ciertas ocasiones, contradicciones entre alumnos y maestros sobre sus territorialidades en la escuela y sobre la norma que los rige, en aras de establecer un diálogo entre partes ninguna de las construcciones debe ser desechada, todas, por igual, son válidas y contribuyen a la construcción de territorio

*¡La voz la tienen!, la tienen a través de un consejo de estudiantes, a través del dialogo, democratizar; imposible democratizarla más, creo yo, en mi opinión, es imposible democratizarla más, porque se democratiza mas, entonces se van rompiendo esas fronteras entre la autoridad y el libertinaje (Inf 1 I.E.I.C. Doc.).*

La democracia escolar trasciende los organismos legalmente existentes dentro de las instituciones educativas y tiene por encargo incluir a las territorialidades que se expresan dentro del campus escolar pero se construyen fuera de él, la tensión en sí, es reflejo de la aplicación de la norma de forma homogénea en un territorio compuesto por sujetos heterogéneos que traen desde afuera sus formas de vivir, apreciar, ver, sentir, aprehender y construir el territorio, tal como dice Echeverría y Rincón:

Cuando el concepto del territorio se construye a partir de las territorialidades que lo definen, éste se comprende como proceso y construcción y, en tal sentido, se le reconocen como cualidades constituyentes: la heterogeneidad, la simultaneidad, el movimiento, la variación y el conflicto. Para el análisis se reconoce que existe una diversidad de actores y sujetos con memorias, imaginarios, intereses, capitales, poderes y posiciones distintos, desde los que se expresan y ejercen su territorialidad; los cuales, ubicados en los contextos y tendencias que los circunscriben y afectan, establecen relaciones y negociaciones entre sí en su afán por fijar los sentidos propios del mismo territorio (2000, p. 13)

### **La aplicación de la norma, reflejo de tensiones**

La norma, como expresión jurídica en las instituciones educativas tiene por finalidad velar por el cumplimiento de la ley y el buen orden dentro de la escuela, ésta se expresa en manuales de convivencia que a su vez se hayan reglamentados por los organismos estatales. La discusión central sobre la norma más que por su poca laxitud, es por las formas y modos de aplicación, además por la construcción de la misma, dejando profundos interrogantes en los individuos sobre las maneras de manifestación del poder:

*Momento donde te toca quitarte el buzo de otro color, el buzo que te daba calor. Momento que te tienes que despintar las uñas y si no lo haces te suspenden pero los profesores si pueden venir como se les dé la gana” “¡Quisiera aprender muchas cosas, pero que educación tan mala! (Inf. 1 I.E.I.C)*

*No me gusta porque hay profesores que saben que tienen el poder y se aprovechan de ello” (Inf. 6 I.E.I.C)*

*No me gusta la autoridad que ejercen algunos maestros” (Inf. 3 I.E.I.C)*

*Yo creo que la norma... Como poder no se podría tomar, más bien es como una guía... Como una... manera de hacer valer la autoridad, porque en toda institución debe haber una... una... escala o una jerarquía... (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)*

*...Sí, porque si usted no impone la norma después, o sea, va a tener un alumno que es totalmente... <<mmm... no se qué palabra>>... cuando entre a un trabajo ya no le importa, porque es una persona que se la pasó siempre por la galleta (Inf. 1 I.E.I.C. Doc)*

*Para el estudiante si puede ser tomada la norma como un poder que se le otorga a un docente, a un administrativo como un coordinador, para ellos puede tener esa concepción porque directamente son los encargados en el acuerdo de convivencia de cumplirla (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)*

El problema central pasa por la aplicación de la norma por unos y la asimilación de la misma por otros, a condición de la existencia de territorialidades diferentes que habitan dentro de la escuela, existen del mismo modo, diferentes formas de ver la norma, mientras que para unos es necesaria, para otros les resulta incómoda y para otros les es totalmente indiferente. No obstante, en lo que se coincide es que tanto la escuela, como el barrio y la casa poseen diferentes normas que legales o no, los sujetos están en condición de

legitimarlas, aceptarlas y cumplirlas o por el contrario, recurrir a prácticas de resistencia que denoten su inconformidad con lo normativo:

*El colegio les da una norma pero en la casa hay otra. En la calle la jerarquía de poder es una y en el Colegio hay otra y eso choca, choca; de hecho los muchachos dicen: ¡es que a veces no me manda ni mi mamá! ¡No me dice mi mamá! ¡No me dice tal cosa! (Inf. 1 I.E.I.C. Doc.)*

*...Todo, todos esos factores del territorio, de la formación en la casa, de los medios de comunicación, de las tecnologías, todo eso incide definitivamente en como el estudiante se apropia de la norma y su cumplimiento (Inf. 1 I.E.D.E.M Doc.)*

El papel del poder que se traduce en norma para la comprensión de la territorialidad es una entrada importante en el estudio de ella, en tanto afecta la constitución del territorio y en la resolución que se gesta de los intercambios (configuración) y defensa (sostenibilidad) del territorio, el poder, es una clave para comprender el territorio en sus dinámicas, su configuración, sus procesos, sus potencialidades y sus limitaciones (Echeverría y Rincón, 2000).

### **La escuela, determinada desde afuera.**

Como se ha venido diciendo, el territorio escolar es definido por los aspectos externos que traen y llevan los sujetos, las territorialidades que la componen y la condición de oportunidad que los niños y jóvenes ven en las mismas instituciones educativas. Tal como lo expone Valencia (2001) *la escuela se está tornando en una institución de control disciplinaria, control que circula en el cuerpo de docentes y estudiantes, en las rutinas y rituales escolares, como reguladoras de espacios, tiempos, saberes y prácticas, que perpetúan un orden institucional* (p. 15) mismas rutinas y rituales que se dinamizan por fuera del campus escolar, a fin también de regular unos espacios, dicho brevemente, es constante la relación entre escuela y barrio, entre los actores escolares y los actores que componen el mundo externo haciendo casi un símil entre roles:



*En mi barrio manifiesto el poder en la policía, pues es una zona muy cuidada y en el colegio manifiesto el poder desde Rectoría y estudiantes de 11 e incluso de algunos profesores” (Inf. 4 I.E.I.C.)*

*El barrio es donde utilizamos como base la violencia para así conseguir respeto o fama al igual que en el colegio (Inf. 3 I.E.D.E.M.)*

De igual forma, los profesores asimilan esa misma realidad y son conscientes de ello, en palabras de Salguero, 2007: “*No podemos comprender a los jóvenes fuera de los espacios donde se desarrollan e interactúan, donde reconstruyen el significado de lo que es la escuela y cómo lo relacionan con sus trayectorias a futuro... el territorio les permite constituir un sentido de pertenencia a formas de vida y comprensión del mundo.*” Y se revisten de importancia, porque son los espacios de afuera los que dotan de sentido a la escuela, los que re-significan el tránsito por la educación:

*Considerablemente el muchacho o el estudiante todo eso lo que tiene en el territorio, todo ese contexto, todo esa idiosincrasia, toda esa cultura, todo lo que ve lo trae a la institución... Cuando uno mira a los muchachos que hay que analizar desde el origen, desde la casa, desde el territorio (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc)*

### **Territorio y norma, condiciones de posibilidad.**

Se debería considerar ahora que hablar de democratizar la escuela, es crear espacios de oportunidad para que los actores manifiesten su visión sobre el territorio escolar y contribuyan a la posibilidad de mejora. Para Saldarriaga (2003), la tensión más que una percepción negativa es una condición de posibilidad para la creación, la incitación y el engendramiento de sentidos y espacios. La tensión que se rastrea no sólo debe reducirse a



roces entre actores, también a la capacidad de surgimiento de aspectos positivos en medio del caos, teniendo en cuenta las formas de apropiación del territorio por parte de los sujetos.

El territorio también puede ser entendido como un espacio de posibilidad, que permite a las individuos convivir con otros sujetos con los cuales interactúa e intercambia conocimientos, los dota de sentido de pertenencia y se constituye en su espacio de enunciación para comprender el contexto, el territorio, en palabras de Salguero (2007), es un lugar abierto que desliza sentidos y acciones, donde los sujetos construyen significados, no de manera individual, sino social, donde constantemente hacen uso del conocimiento a la mano para poder interactuar con otras personas y con las instituciones, como es el caso de la escuela; para este autor, el territorio es un espacio de posibilidad, ya que se refiere a todo aquello que le permite a las territorialidades actuar dentro de un contexto determinado, es decir las condiciones materiales y físicas, pero también aquellas que implican la producción simbólica que sirva como referente de su realidad. Al hablar entonces de posibilidad, se entiende por todo aquello que le da poder a los sujetos de actuar, pero al mismo tiempo de comprender, y es que el estudiante a su vez ansía que su voz sea tenida en cuenta en la aplicación de la norma.

*...El partido finaliza tras la agresión mutua de dos estudiantes, a lo cual uno de los profesores encargados realiza el “debido proceso”, ser llevados a coordinación a fin de que se les aplique una sanción; uno de los estudiantes le propone al profesor solucionar esto como en el barrio argumentando que era “una calentura del momento”, su pretensión era recibir el castigo pertinente a su acto, es decir, el castigo que recibiera en un partido de fútbol, una tarjeta roja, proponiendo también que tal acción en el barrio se soluciona con un apretón de manos (Diario de campo, I.E.D.E.M. Octubre 23 de 2014)*

Así pues, cuando el estudiante toma la palabra respecto a la aplicación de la norma, se hace consciente que en efecto la infringió tomando además una postura moral frente a su accionar, mientras que la escuela invisibiliza su reflexión, pues como lo expone Valencia (2001) La escuela no nombra ni reconoce a sus estudiantes como sujetos sociales y por lo

tanto portadores de derechos, saberes y responsabilidades. Sin embargo ir a la escuela significa para los jóvenes posibilidades de articulación social, de socializarse, les implica inscribir sus identidades y negociarlas en los colectivos; pero ¿cómo negociarlas en un espacio donde su opinión frente a la norma es tomada como una infracción más?

*Tengo poca afinidad con la coordinación, porque allá no se puede decir nada, solo vale lo dicen los profesores o el coordinador (Inf. 11 I.E.I.C.)*

No obstante surge una posibilidad de democratizar el espacio escolar en relación a la aplicación de la norma, todo ello referido a las formas de construcción del territorio que emergen en la escuela, dando participación a los sujetos que dentro de ella hay, como lo infiere Apple & Beane (2000) al decir que la *democracia descansa en el consentimiento de las personas gobernadas es casi un lugar común, pero en una escuela democrática es cierto que tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, incluidos los jóvenes.*

Surgen dos posiciones, aludiendo a lo planteado por Apple & Beane (2000): la del maestro que concibe al estudiante como un actor *democrático que no se apropia de su papel* (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.) y la del estudiante que se asume dentro de una invisibilidad ante la democracia que otorga la institución según los docentes.

*En si la escuela es democrática, porque por ley y por... como institución, como parte de una formación el estudiante crece en un entorno democrático, por eso se realizan elecciones de representantes de grupo, de representantes académicos, de representantes de los estudiantes, personero estudiantil, contralor, entonces si miramos, en si la escuela refleja lo que es una... una nación, una institución donde se eligen personas que hablen o que tengan voz en las administrativas, en lo académico, tenga voz para los estudiantes, la dificultad está en la apropiación del estudiante de esos personajes, el estudiante no se apropia o no se da cuenta, o no mira a un personero o a un contralor estudiantil o a un representante como la*

*persona que cumple la función de llevar sus ideas, llevar sus opiniones, llevar sus disgustos, llevar sus sugerencias a...otras jerarquías (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)*

En ese sentido se puede leer que los maestros conciben la escuela como democrática en relación al ejercicio ciudadano que pueden ejercer dentro de ella, pero qué tanto suele ser solo una reproducción del ejercicio “democrático” de nuestra nación, pues como lo plantea Apple & Beane (2000):

A pesar de que la democracia depende de la preocupación por el bien común, demasiadas escuelas, estimuladas por la influencia de programas políticos impuestos desde fuera, han puesto de relieve una idea de la individualidad basada casi por completo en el propio interés. Aunque la democracia valora la diversidad, demasiadas escuelas han reflejado generosamente los intereses y las aspiraciones de los grupos más poderosos en este país y han ignorado los de los menos poderosos. (p. 8) Se estaría entonces otorgando el poder democrático a ciertos actores que manifiesten su poder de una manera. Finalmente y citando a Farina (2007) puede decirse que

*Un territorio da tránsito a las intensidades que circulan y constituyen la realidad, pero a veces esas fuerzas son de una naturaleza tal, o atraviesan a un territorio con tal velocidad que lo hacen temblar, provocando pequeños o grandes desmoronamientos. A esos procesos de desmoronamiento totales o parciales del territorio Deleuze & Guattari los llamaron desterritorialización y al proceso de volver a constituir un territorio después de un temblor sufrido por la invasión de las fuerzas, lo llamaron reterritorialización. (p. 7)*

Para el caso de esta investigación ese *gran desmoronamiento* ha de ser la naturalización de la norma, y la gran condición de posibilidad ha de ser una reterritorialización en relación a la democratización de la norma.

## Capítulo V

---

### Conclusiones, recomendaciones e implicaciones o discusión

El ejercicio de investigación es un esfuerzo inacabado por explorar las territorialidades que habitan la escuela, aquellas que construyen territorio y se instalan en la cotidianidad de las aulas, al mismo tiempo indaga por las discrepancias que afloran en la multiplicidad de puntos de vista sobre el espacio escolar, las tensiones que surgen por efecto de la aplicación de la norma y que encuentran prácticas de resistencia que se oponen al orden normativo, las cuales impiden la estandarización del pensamiento y la cultura, haciendo valer el territorio de donde provienen y las formas de construir el territorio que habitan.

La investigación tuvo como ejes de información a los maestros cooperadores de las instituciones educativas –Centros de práctica- y a un grupo aleatorio de estudiantes de diferentes grados en los mismos centros, sumándole a ello la observación participante registrada en formatos de diarios de campo por parte de los investigadores, estas prácticas de observación participante fueron las que permitieron el surgimiento de las cuestiones en torno a la temática expuesta, el giro que tuvo no obstante la investigación es un aspecto novedoso que da cuenta por el rastreo sobre el territorio en la escuela y sobre las territorialidades que la habitan, los sujetos, nuestra población informante que expresaron sus formas de apropiarse y desapropiarse del territorio, las formas de construcción del mismo y las prácticas que hacen de la escuela un espacio dotado de sentido y rico en subjetividades.

El trabajo ante todo reflejó una preocupación de nosotros, como maestros en formación, sobre las situaciones complejas que se presentan en la escuela, donde se vieron involucradas dos esferas –maestros y estudiantes- cada una de ellas con posturas particulares, visiones en muchos casos omitidas y que el mismo currículo ha contribuido a su silencio; perspectivas que arrojaron diferencias, entre ellas mencionamos la escuela como un lugar de opresión por parte de los estudiantes y un lugar para construir futuro por parte de los maestros y al igual, arrojaron similitudes, entre ellas mencionamos la escuela



como lugar de aprendizaje para la vida, visiones negativas, positivas, sesgadas, amplias, diversas, visiones que desprenden de cada informante su postura frente al territorio escolar y su territorio próximo que se manifiesta en la escuela; son precisamente estas manifestaciones introducidas al contexto escolar las que entran en tensión cuando se ven amenazadas por la norma.

Las territorialidades cumplen un papel preponderante en las relaciones que se dan dentro del territorio escolar, son las territorialidades más que algo ajeno, determinantes en el ejercicio de construcción, apropiación y comprensión del territorio escolar, todas y cada una de las visiones de los sujetos enriquecen el panorama y la discusión en torno a aquello que atañe el ejercicio educativo y de aprendizaje; no se puede dejar de lado ni olvidar los aportes que aquellas voces del territorio hacen constantemente a partir de sus sentimientos y percepciones; la escuela es permeada por los sujetos que la componen e indudablemente la investigación da cuenta que las dinámicas de la escuela se encuentran determinadas por las territorialidades de los individuos, contrastando las perspectivas de territorio entre estudiantes y maestros, siendo posible a través de los instrumentos metodológicos; instrumentos que arrojaron las tensiones que existen dentro de la escuela por las territorialidades que se hallan dentro de ella.

Los instrumentos aplicados aportaron a cabalidad al interrogante propuesto –la comprensión del papel de las territorialidades en la construcción de territorio escolar-. A pesar que la tensión tenga connotaciones negativas como asociarla a situaciones que pueden llevar a una ruptura o a un conflicto, la investigación no la aborda desde esa perspectiva, por el contrario, la tensión es condición de posibilidad para mejorar los problemas actuales, es la intermediaria entre los sujetos y la creadora de vías de cambio para el mejoramiento. La tensión en este caso posibilita mejorar la relación entre las esferas –maestros y estudiantes- que construyen territorialidades, la cual crea un panorama favorable donde se comprenda el contexto de los actores participantes al posibilitar conciliación entre las partes involucradas.



Se identificó que los estudiantes buscan llevar a la escuela lo que son fuera de ella, traen consigo sus propias normas o reglas, sentimientos, formas de vida, creencias, entre otras, las cuales permiten la construcción y apropiación del territorio que llamamos escuela; con los cooperadores al igual, se observó su percepción positiva de la norma dentro de las instituciones educativas y de otro lado, la observación participante de los investigadores arrojó una cierta similitud entre la apropiación del territorio en la escuela con la apropiación del territorio del barrio, un ejemplo de ello es que en ciertos lugares se ubicaban siempre los mismos grupos de personas, colonizaban espacios impidiendo el ingreso de individuos o grupos ajenos y hacían un símil entre lo que realizaban en el barrio introduciéndolo en el territorio escolar; todos estos factores entran en tensión en el momento de aplicar la norma establecida, en medio de esta tensión que se genera, algunos ven en la escuela un lugar donde pueden aprehender para la vida, tener un mejor futuro y otros ven en ella un lugar propio para el encierro. La indagación por las territorialidades al interior de la escuela no son comunes de encontrar, se han abordado exteriores a ella y la escuela misma se ha determinado por aspectos externos, no obstante, la labor de la investigación se sitúa en el hallazgo de las tensiones producto de las territorialidades que diariamente ingresan a la escuela y enriquecen el espacio escolar, formas disímiles de ver, percibir, entender y construir el territorio donde cada sujeto imprime su subjetividad.

El proyecto contribuye al estudio, más que de las territorialidades, a la comprensión de la importancia del rol que desempeñan éstas en la construcción de territorio y al enriquecimiento del espacio escolar. Es una pequeña muestra comparado con el universo de posibilidades que se presentan ante los maestros, un aporte para lograr obtener una visión diferente del contexto escolar y por qué no, de crear caminos de posibilidad para que maestros y alumnos entablen diálogos propositivos y proactivos en torno a su espacio compartido.

Las percepciones que se hicieron evidentes en la presente investigación reflejan la realidad que día tras día se viven en los establecimientos educativos de nuestro país, cada uno con sus diferencias, pero en general, con profundas semejanzas que hacen de esta investigación una aportación para futuras investigaciones de cualquier índole siempre y

cuando conserven el enfoque territorial de la escuela que se quiso plasmar en el presente trabajo, esto es un aporte importante para nuevas investigaciones, ya que si bien sobre la escuela mucho se ha teorizado, el enfoque desde territorio y territorialidad es poco lo que han investigado hallando relación con otros campos del conocimiento como la psicología o la sociología pero muy básico desde la pedagogía y la didáctica.

En el transcurso del proyecto surgen nuevas preguntas que enriquecen la discusión y quedan como cuestiones abiertas para nuevos abordajes teóricos y metodológicos en aras de mejorar el ejercicio docente y la relación entre maestros y alumnos, las preguntas fueron surgiendo de la misma manera que se iba notando la influencia de afuera en la escuela. ¿Cuáles visiones tienen sobre el territorio que habitan? ¿Qué relaciones existen entre el barrio donde viven y la escuela que concurren? ¿Cómo los estudiantes entienden la escuela? ¿Cómo los maestros pueden intervenir en la aplicación de la norma? ¿Es utópico pensar que los estudiantes a la par de maestros y directivos construyan las normas?

Aparte de los interrogantes, apreciaciones, puntos de vista que surjan a partir de la lectura de este trabajo de investigación -estamos seguros de que así será- se quiere invitar a los lectores, la comunidad académica en formación, los profesionales en la labor docente y todos aquellos que se inquieten por este tema, buscar una perspectiva diferente de abordar la escuela, no como un lugar inanimado, sin sentido, encasillado, sino como un lugar dotado de sentido, donde habitan diferentes formas de pensar, donde existen sujetos participantes cargados de connotaciones contextuales, culturales que la enriquecen y la catalogan como un lugar interesante a la investigación, así como en nuestro caso fueron las formas de territorialidad en otros casos serán diferentes, en otras palabras, no desestimar las múltiples y valiosas formas de construir el territorio escolar.

## Bibliografía

---

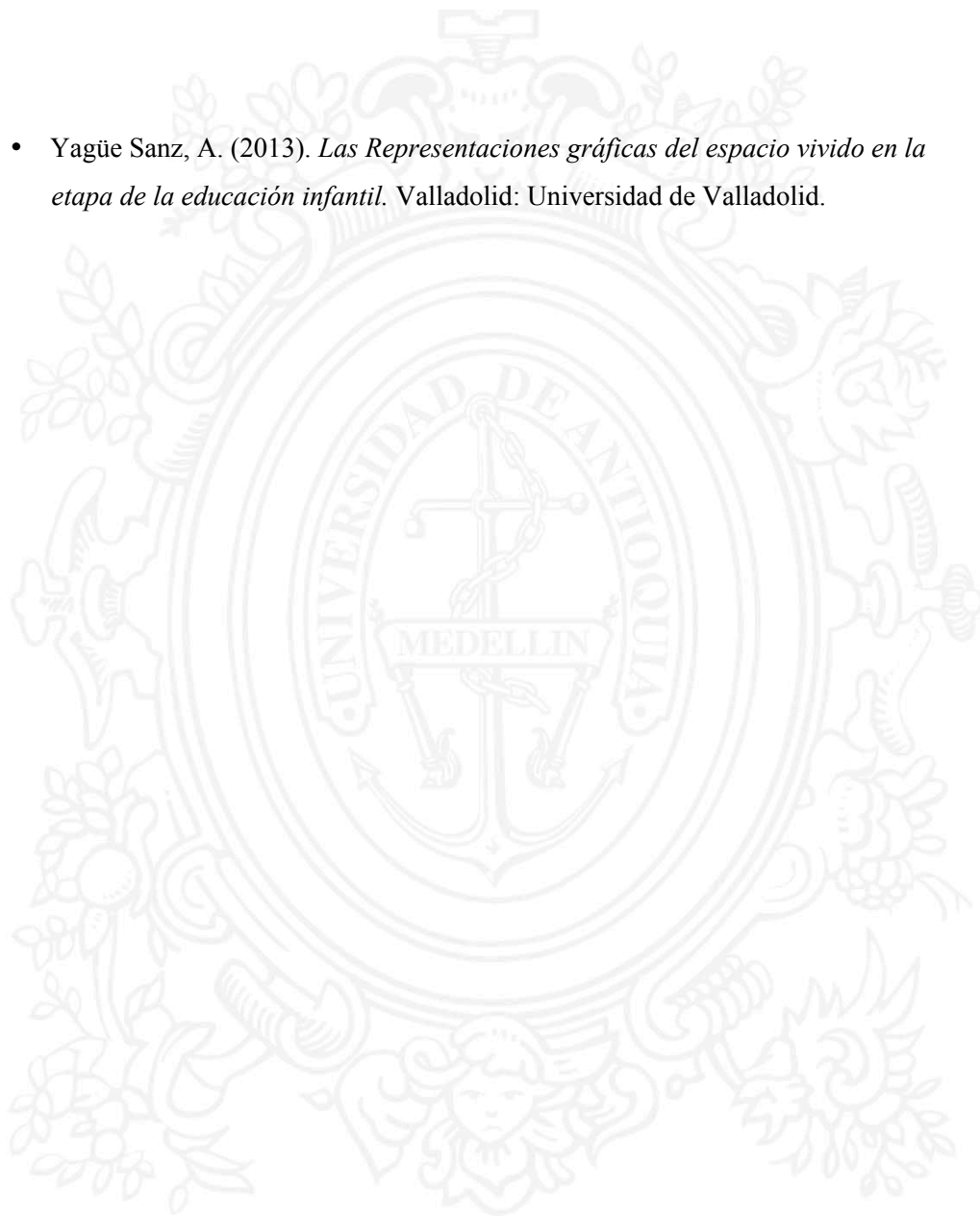
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2000). *Escuelas Democráticas* (Tercera Edición ed.). Madrid: Morata.
- Arturo, J. (1998). El espacio vivido. Territorio y apropiación en el espacio público de Bogotá. *Cuadernos de Estudios Urbanos* (5), 6-33.
- Beraún Chaca, J. J., & Beraún Chaca, A. J. (2009). Sociedades territorializadas: desterritorialización y reterritorialización en Lima Metropolitana. *Ensayos de Ciencias Sociales* , 109-142.
- Blasco, J. E., & Pérez, J. A. (2007). “*Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*”. Madrid: Editorial Club Universitario.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado.* , 15 (2).
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano.* . México D.F.: UNAM.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1972). *Mil Mesetas, el anti-edipo: Capitalismo y Esquizofrenia.* Lisboa: Assírio & Alvim.
- Diez, P., Garriga, J., & Rodríguez, M. (s.f.). *San Martín: Un estudio sobre las prácticas territoriales de los jóvenes del con-urbano bonaerense.* Recuperado el 9 de Agosto de 2014, de Observatorio Argentino de drogas:  
<http://www.observatorio.gov.ar>
- Echeverri Echeverri, S. (2014). La Geografía ambiental en la formación de licenciados en ciencias sociales para la protección del medio geográfico. *Tesis de Maestría en Educación* . Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Echeverría, M. C., & Rincón, A. (2000). *Ciudad de Territorialidades. Polémicas de Medellín.* Medellín: Facultad de Arquitectura - UNAL Sede Medellín.
- Fares, V. A. (2005). *Las representaciones del espacio vivido, espacio sufrido.* Recuperado el 14 de 8 de 2014, de Trabajos 2do. Congreso de Investigación.

- Farina, C. (2007). "La formación del territorio. Saber del abandono y creación de un mundo". En *El Cuerpo en las Interacciones e Instituciones Sociales* (págs. 115-128). Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Habegger, S., & Mancila, I. (2006). *El Poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Recuperado el 17 de Junio de 2014, de [http://areaciega.net/index.php/plain/cartografias/car\\_tac/el\\_poder\\_de\\_la\\_cartografia\\_social](http://areaciega.net/index.php/plain/cartografias/car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social)
- Haesbaert, R. d. (2012). Del Mito de la Desterritorialización a la Multiterritorialidad. *Seminario: "Cultura y Representaciones Sociales"* (pág. 45). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM.
- Haesbaert, R. d., & Limonad. (2007). El Mito de la Desterritorialización: del "fin de los territorios" a la Multiterritorialidad. . *Cátedra de Epistemología de la Geografía* (págs. 1-45). Rio de Janeiro: Bertrand. .
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación* (Quinta Edición ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas* , 158 - 171.
- Ianni, O. (1998). *La Sociedad Global*. México D. F.: Siglo XXI Editores y UNAM.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad: Espacio y Política*. Barcelona: Península.
- Lefebvre, H. (1976). *La producción del Espacio Social*. Barcelona, España: Anthropos.
- Martínez, A. (2007). La Observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Iberoamericana* , 109-142.
- Martínez, G. (Agosto de 2008). *Cultura escolar: tensiones y conflictos, compartir lecturas, opinar y reflexionar*. Recuperado el 7 de Septiembre de 2014, de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: <http://blogs.flacso.org.ar/tensionesyconflictos/tensiones-y-conflictos-en-la-conformacion-de-la-cultura-escolar/>



- Martins, P. H. (Septiembre-Diciembre de 2009). Reterritorialización, nuevos movimientos sociales y culturales. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales* , 17-44.
- Monnet, J. (1999). Globalización y territorialidades areolary reticular: los casos de Los Ángeles y la Ciudad de México. *V Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación sobre globalización y territorio*. Toluca.
- Munarriz, B. (2006). *Técnicas y Métodos en Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica, métodos de investigación educativa en educación especial*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ortega Valencia, P. (2001). *La Filigrana en la construcción de la norma escolar*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó - FUNLAM.
- Oslender, U. (2002). Espacio, lugar y movimientos sociales: "Hacia una especialidad de resistencia". *Scripta Nova. Revista electronica de geografía y ciencias sociales* , VI, 115-1140.
- Rendón Toro, G. E. (1993). Santa Cecilia : territorio de encuentros etnicos : estudio de caso en el pacifico risaraldense. *Tesis de pregrado en Antropología* . Medellín: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y Territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluri/Versidad* , 10 (3), 51-62.
- Ruiz Botero, L. D. (2006). *La escuela: Territorio en la frontera. Tipología de Conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. (C. d. Popular, Ed.) Medellín: IPC, Instituto Popular de Capacitación.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de ser MAESTRO, Prácticas y Teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Salguero, M. A. (2007). Los territorios simbólicos de los jóvenes en la escuela. *JOVENes Resvista de estudios sobre juventud* (26), 51-66.
- Santos, M. (2000). *La Naturaleza del Espacio*. Barcelona: Ariel.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

- Yagüe Sanz, A. (2013). *Las Representaciones gráficas del espacio vivido en la etapa de la educación infantil*. Valladolid: Universidad de Valladolid.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

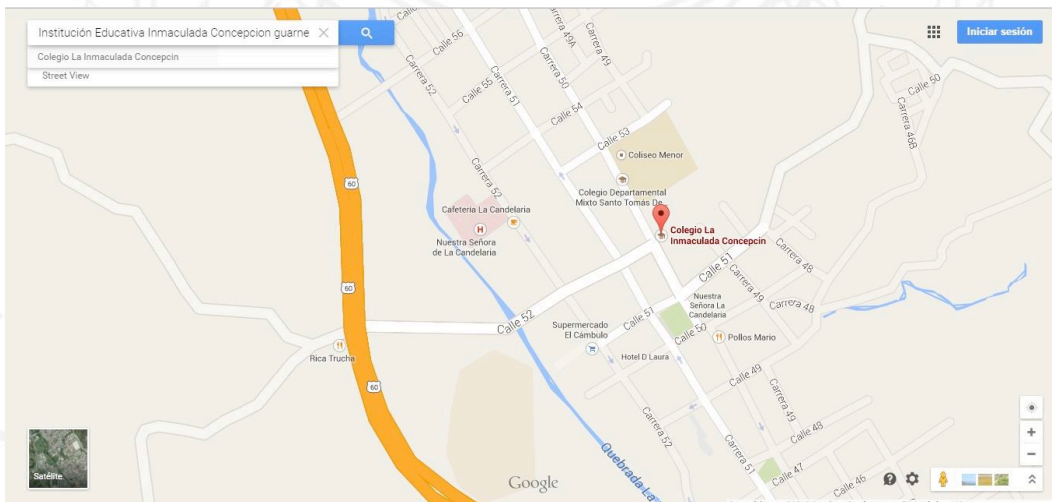
---

## Anexos

### Anexo 1. Formato observación participante.

|                                 |                      |                    |                             |                    |         |
|---------------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|---------|
| Nombre: _____                   |                      | Colegio: _____     |                             | Nivel: _____       |         |
| Situación de observación: _____ |                      |                    | Fecha: _____                |                    |         |
| Hora: _____                     |                      |                    |                             |                    |         |
|                                 | ACTIVIDAD DEL ALUMNO |                    | ACTIVIDAD DE OTRAS PERSONAS |                    |         |
| Min.                            | Conducta verbal      | Conducta no verbal | Conducta verbal             | Conducta no verbal | Persona |
|                                 |                      |                    |                             |                    |         |

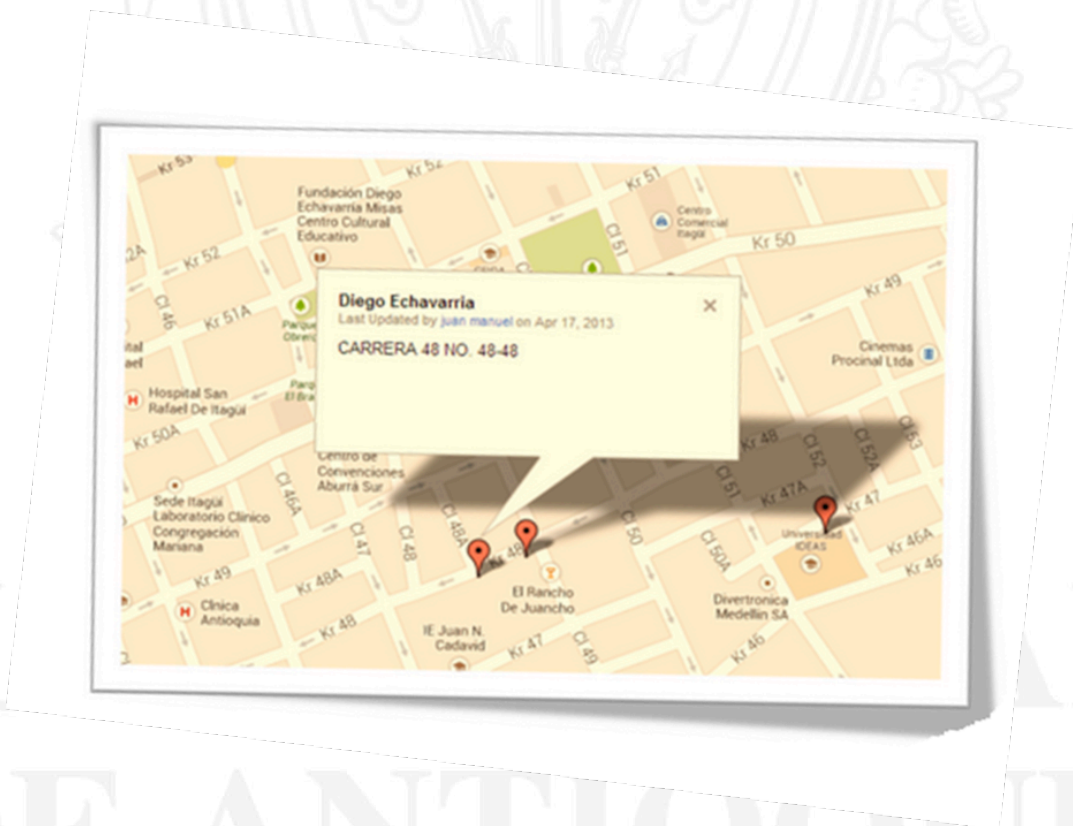
### Anexo 2. Fotos de las instituciones educativas.



Colegio de la Inmaculada Concepción. Municipio de Guarne.



*Colegio de la Inmaculada Concepción. Municipio de Guarde.*



*Institución Educativa Diego Echavarría Misas. Municipio de Itagüí.*





*Institución Educativa Baldomero Sanín Cano. Municipio de Medellín –Barrio Manrique-*

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

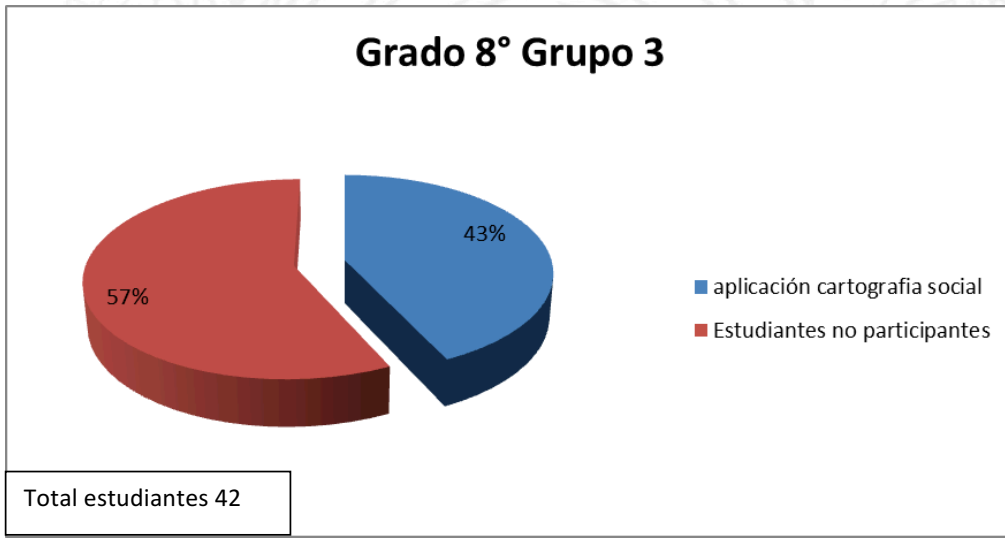
Anexo 3.

Muestra poblacional

Cartografía social

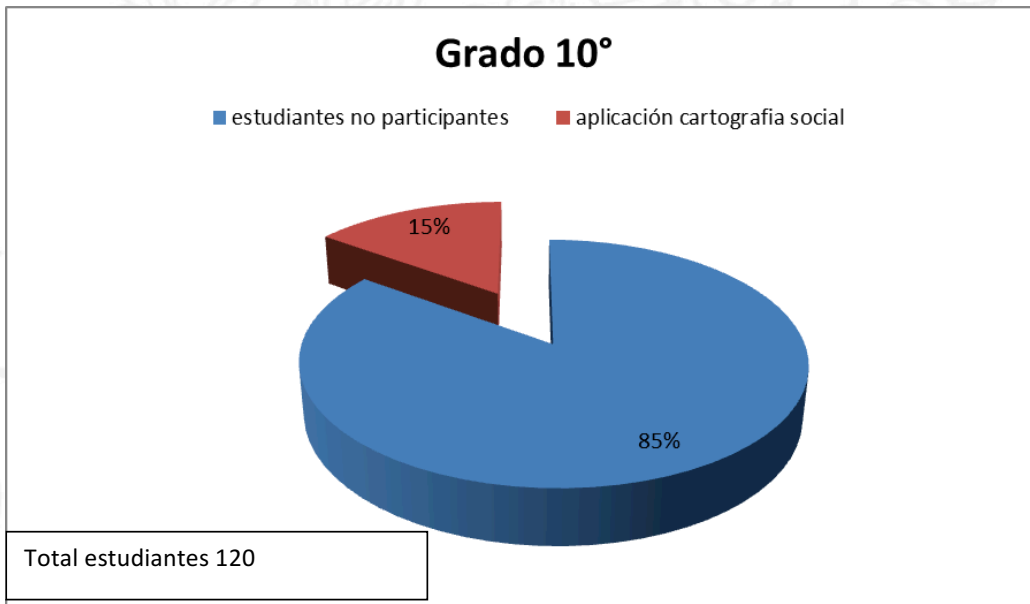
Institución Educativa Diego Echavarría Misas / Estudiantes Grado 8° Grupo 3 /

Muestra: 20/42



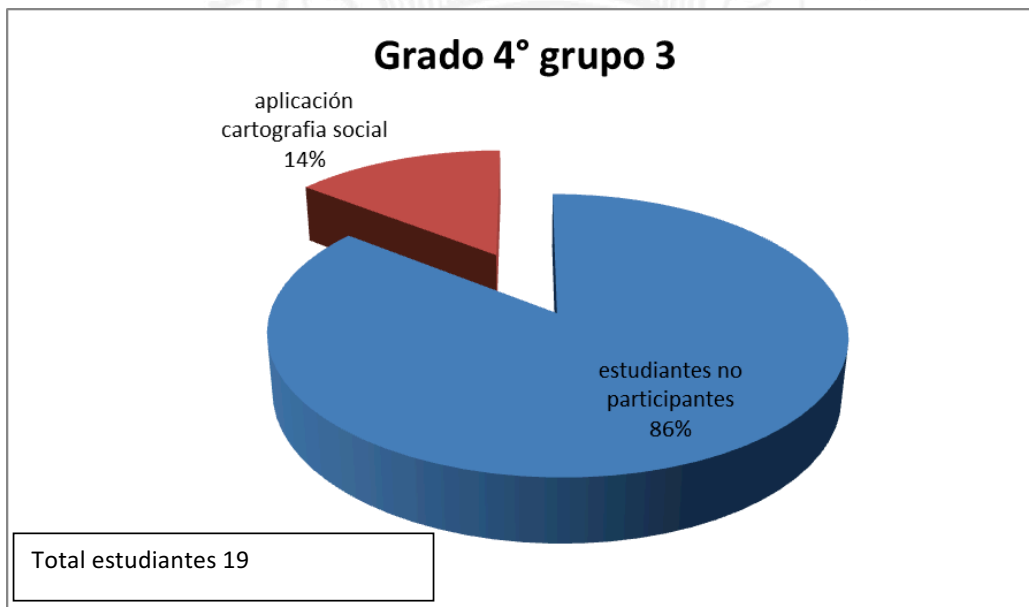
Institución educativa inmaculada concepción / Grado 10° grupos 1, 2, 3 y 4 /

Muestra: 18/120



Institución educativa Baldomero Sanín Cano / Grado 4° Grupo 3

Muestra 10/29



Anexo 4. Entrevistas a docentes.

Entrevista

Docente Mauricio Cifuentes\*

Institución educativa Diego Echavarría Misas

- Entrevistador: Buenos días estamos con el profe Mauricio Cifuentes quien nos va a cooperar con la entrevista sobre territorialidad en la escuela. Quisiéramos preguntarle que nos hable sobre el poder que se le otorga al docente a partir de la norma.

- Profesor: he... Yo creo que la norma... Como poder no se podría tomar, mas bien es como una guía... Como una... manera de hacer valer la autoridad, porque en toda institución debe haber una... una... escala o una jerarquía... con autoridades y la norma es... además de servir de lineamiento para el comportamiento, es una... forma , una... llámese un libro de instrucciones, como quieran decirlo... para además de formar al

*estudiante en valores, en comportamientos, en convivencia, cumplir las exigencias que pide la institución, he... para el estudiante si puede ser tomada la norma como un poder que se le otorga a un docente, a un administrativo como un coordinador, para ellos puede tener esa concepción porque directamente son los encargados en el acuerdo de convivencia de cumplirla, he...pero en sí verla como poder no, no, no seria o no es el ideal, es mas como un libro guía de formación y de convivencia institucional.*

- *Entrevistador: en ese sentido, entonces considera que hay actores de poder que priman en la institución?*

- *Profesor: he... dentro de la... toda organización, de toda institución, como digo siempre hay un orden jerárquico, cierto!!! Y ese orden jerárquico, he... Digamos que no tiene poder, sino una responsabilidad mas que el otro, cierto, en el caso de los docentes están la parte administrativa como es coordinadores y rectora que mas que poder es una responsabilidad, una responsabilidad de manejar, de administrar, de... controlar, de verificar que se cumplan todas las normas, he... los mismo, para el estudiante si puede haber una jerarquía de poderes porque dentro del contexto, dentro de la psicología del estudiante, he... hay en cierta parte un conflicto de autoridad, un rechazo a la autoridad que se puede entender como, como un poder.*

- *Entrevistador: Perfecto, entonces cuando hablamos de cuales actores de poder, usted acá nos esta hablando básicamente es del, del administrativo?*

- *Profesor: Si, como docente hablo de la parte administrativa, cierto, rector y coordinador, que...son personas con una responsabilidad y una jerarquía dentro de la institución*

- *Entrevistador: en que incide el territorio del estudiante en las dinámicas de la institución, si es que inciden.*

- *Profesor: En mucho! Y principalmente en la Diego Echavarría que es un colegio muy muy central donde llegan chicos de toda la parte, todo el sector de Itagüí, por su ubicación muchos lo eligen y... estudiantes de otras, de otros municipios aledaños, he... hay...en su parte y tuvimos el año pasado principalmente, se reflejo en la institución esa problemática de territorialidad del municipio de Itagüí, cierto!!! Donde eran conflictos entre barrios, entre bandas, entre combos, como lo llaman ellos, he... fronteras invisibles y eso se vio reflejado principalmente el año pasado en la institución, donde... digamos que*



*toda la ciudad, todo el municipio de Itagüí se centró aquí en la Diego Echavarría y tuvimos los mismos problemas de conflictos, de peleas, de... amenazas en su parte... pero, como ese... ese contexto social, esa... ese entorno, ese territorio cambio este año, donde ya hay un poco mas de tranquilidad en lo social, igual se ve reflejada esa tranquilidad, cierto, entonces considerablemente el muchacho o el estudiante todo eso lo que tiene en el territorio, todo ese contexto, todo esa idiosincrasia, toda esa cultura, todo lo que ve lo trae a la institución.*

- *Investigador: Cuéntenos alguna experiencia en la cual se haya visto inmerso en un problema con el estudiante, eso si, gracias a la aplicación de la norma.*

- *Profesor: Bueno, problemas serios no he tenido, he tenido la dificultad, yo creo que tiene todo docente, y es el momento de algunos chicos asimilar la norma, he... donde, se alteran, se... la rechazan, contestan, pero yo creo q es un problema que viene desde la casa, que viene desde el territorio, desde su... desde sus vivencias, porque cuando al chico le hace falta esa identidad, esa imagen de autoridad en la casa le cuesta mucho mucho interiorizar la norma y toda norma la ve como una... como un poder, como un poder que lo esta obligando a hacer algo y no como una ayuda para su formación, entonces son chicos pues en la experiencia que he tenido son chicos que contestan, que se alteran, que... no.. no acatan las indicaciones, que se... se reúsan a aceptar esa norma, pero yo creo, cuando uno mira a los muchachos que hay que analizar desde el origen, desde la casa, desde el territorio.*

- *Investigador: entonces en ese sentido es evidente que usted considera que esos pequeños problemas que se le han dado acá en esa aplicación de la norma son traídos de su espacio, de su territorio.*

- *Profesor: si claro claro, todo eso, todos esos problemas se originan en la formación del chico en la formación de la casa, en la imagen que tiene de autoridad en la casa, cuando esa imagen se pierde como digo, he... el chico refleja eso aquí.*

- *investigador: perfecto, pero en sí usted considera que esos pequeños conflictos se han dado netamente por imponer la norma o porque el chico quiere sobresalir, no se, en x momento o en determinado momento*

- *Profesor: A!!! no, Hay de todos los casos, el caso del muchacho que quiere ser el centro de atención del grupo, hay quien no quiere aceptar la norma, hay quien*

*simplemente lo hace por una ocasión por una circunstancia que lo llevo a... a no acatar la norma, eso tiene muchos factores, muchas causas*

- *Investigador: bueno profe, los problemas mas comunes entre maestro y estudiante tendrán que ver, a su juicio con la carga simbólica que arraiga el estudiante desde su territorio.*

- *Profesor: eso es un factor, hay muchos factores dentro del, dentro de las dificultades entre maestro y estudiante que como lo digo muchas veces es por la problemática de... de... asimilar la norma, porque el estudiante muchas veces ve reflejada una... un sujeto de autoridad en el profesor o también ve reflejado un sujeto de autoritarismo que... lo puede tener en la casa entonces lo esta reflejando en l docente, he...todo, todos esos factores del territorio, de la formación en la casa, de los medios de comunicación, de las tecnologías, todo eso incide definitivamente en como el estudiante se apropia de la norma y su cumplimiento*

- *Investigador: con base a lo que hemos hablado, usted considera que es posible democratizar la escuela en aras de darle voz al estudiante en esa aplicación de la norma.*

- *Profesor: En si la escuela es democrática, porque por ley y por... como institución, como parte de una formación el estudiante crece en un entorno democrático, por eso se realizan elecciones de representantes de grupo, de representantes académicos, de representantes de los estudiantes, personero estudiantil, contralor, entonces si miramos, en si la escuela refleja lo que es una... una nación, una institución, donde se eligen personas que hablen o que tengan voz en las administrativas, en lo académico, tenga voz para los estudiantes, la dificultad esta en la apropiación del estudiante de esos personajes, el estudiante no se apropia o no se da cuenta, o no mira a un personero o a un contralor estudiantil o a un representante como la persona que cumple la función de llevar sus ideas, llevar sus opiniones, llevar sus disgustos, llevar sus sugerencias a... otras jerarquías, entonces no aprovechan esas circunstancias democráticas, la escuela en si es democrática, el estudiante es el que hay que formar en que es un sujeto en democracia, es un sujeto que hace parte de una institución y que tiene esa forma de, de ser escuchado*

- *Investigador: Perfecto profe, he... en cuanto a sus colegas: como ha notado que asumen ellos la norma, como una imposición o como un proceso?*

- *Profesor: Hay de todo, he... como se dice en el lenguaje popular, en la viña del señor hay de todo, hay docentes que toman la norma como una simple guía para la formación del muchacho, es decir, he... se realiza un dialogo, una reflexión, una conversación informal con el muchacho para... para asesorarlo a través de su proceso formativo, hay quienes toman la norma como ley sagrada, entonces el muchacho hizo esto y no hay espacio para la... para el dialogo, no hay espacio para la reflexión, sino que hay que cumplir la norma, cierto, un... una causa efecto, y en esa causa efecto no hay una... un medio, una... un espacio para el dialogo, sino que esta la circunstancia y esta el castigo, entonces yo creo q eso hay de todo en la educación, hay de todo en nuestro colegio, quien la norma es una guía para que el muchacho crezca, para que el muchacho se forme como ciudadano, como hijo, como hermano, y hay otros que lo toman simplemente como una ley que hay que cumplir*

- *Investigador: bueno, de aquí nos surge un... un dilema, en esas dos ultimas preguntas, en la penúltima pregunta usted nos habla de que democratizar la escuela en aras de darle voz al estudiante, usted nos dice que si, que el ya tiene esa voz a partir del representante, del personero, el contralor, el asunto es que no se apropia de ella y en la ultima pregunta nos dice, he... algunos docentes no asumen esa norma como una imposición sin permitir ese dialogo con el estudiante, si... digámoslo así juntamos esas dos preguntas podríamos decir... o tomar esa democratización como, bueno que antes de esa aplicación de la norma el estudiante tenga un dialogo con el profesor, no que se negocie la norma, porque la norma no es negociable, digamos que se genere una reflexión, no solo la aplicación y la imposición de esa norma, si no que una reflexión asumiendo esto como espectro de la democratización.*

- *Profesor: en la Diego Echavarría de por si la norma digámoslo que es democrática, hablo democrática porque la norma tiene un debido proceso, cuando el chico comete una falta hay un debido proceso, en nuestra institución es que primero y esta escrito así en el acuerdo primero hay un dialogo entre el estudiante y... y el docente, luego se pasa al... al director de grupo, luego si no se soluciona el inconveniente pasa al coordinador y luego a otras entidades administrativas, rectoría o concejo directivo, pero mire que hay un camino, hay un camino donde el estudiante tiene la posibilidad que el docente o los involucrados en la falta tienen la posibilidad de dialogar, he... el asunto*

*viene en que hay veces hay mas flexibilidad en ese dialogo, hay mas forma de... de democratizarla, como, he... hay mas abiertas al dialogo y no necesariamente tomar ese debido proceso como una ley que hay que cumplir, como unos pasos, como un manual de instrucciones, cierto, sino simplemente como una guía de formación, entonces una cosa es hacer los pasos en la reflexión, en el dialogo, he... en el conversemos, en que paso, en el porque lo hiciste, y otra cosa es tomar la guía como papeles y normas y castigos que cumplir*

- *Investigador: Perfecto profesor Mauricio, en nombre de Brayan Galeano, Manuel Cadavid y quien le habla, Oscar Arboleda, dentro de la línea de subjetividades del maestro de la facultad de educación, Muchas gracias profesor*

- *Profesor: una ultima reflexión; la escuela es parte y hace parte del territorio del muchacho, porque aquí esta 6, 8 horas al día, he... entonces... toda su vida o toda, toda la vida, todos los momentos, todas las experiencias que tiene fuera de la casa las refleja dentro de la institución porque hace parte del territorio, esta el territorio de la casa, de los amigos, del barrio, y luego en cierta parte del día, en gran parte del día su territorio es la escuela y el muchacho no puede cambiar el caset del territorio, el vive como su territorio, como sus territorios lo han formado.*

#### *Entrevista a Docente Institución Educativa Inmaculada Concepción*

##### *Entrevista:*

*1.*

*El poder al docente se lo otorgan varias entidades, el primero el gobierno, el hecho de que usted sea un profesor vinculado o de colegio privado, se le otorga el gobierno y la ley. El segundo poder se lo otorga el padre de familia, el hecho de a que a usted le entreguen un muchacho a un colegio para que lo formen, entre comillas porque no es lo formen sino que lo eduquen o lo instruya eso le otorga poder. El otro poder se lo entrega el mismo muchacho cuando entra a su clase y el poder más importante yo creo que se lo otorga uno mismo, el saber, uno se da cuenta de los muchachos a quién le creen y a quién no le creen, pero el saber es el que yo creo es quien le da mayor poder. El saber y el cómo trate a la otra gente, a los muchachos.*

*2.*



*A parte de las directivas, de los maestros, están los grupos o subgrupos que se forman en cada grupo o dentro de la misma institución, puede que no sean del mismo grupo sino de diferentes grupos.*

*Están los líderes, un líder estudiantil podría hacer o que un grupo de estudiantes den la medida, trabajen o que no lo hagan. Otro grupo de poder son los consejos estudiantiles, los personeros tienen mucho poder y el afuera, lo que se vive en el entorno son grupos de poder que también inciden en la institución, los padres de familia es un grupo de poder, los consejos de padres, los consejos o asociaciones de padres; todo eso son grupos de poder que inciden.*

3.

*-Cómo incide el territorio de la casa, la casa de él, que a veces les da dificultad seguir la norma porque en la casa no hay normas. Eeh! La calle les ofrece una visión de la autoridad y en el colegio se encuentran una totalmente diferente y eso a veces choca. La autoridad de la casa y la autoridad del colegio chocan; muy poquitas veces se armonizan. Un ejemplo: al colegio se debe llegar a esta hora, desde 6 de la mañana a 12 del día, pero en la casa, la norma es que usted se levante a la hora que quiera y no lo llamen, entonces eso choca. El colegio les da una norma pero en la casa hay otra. En la calle la jerarquía de poder es una y en el Colegio hay otra y eso choca, choca; de hecho los muchachos dicen: ¡es que a veces no me manda ni mi mamá! ¡No me dice mi mamá! ¡No me dice tal cosa!*

*-Cosas, los uniformes, la llegada tarde, el que yo te pueda decir: “es que usted tiene que hacer esto, usted no me puede tratar mal” y a veces choca porque en la casa, ellos, <<jum>>. Lo digo sobre todo por los adolescentes que empieza el choque, a veces llama uno a una mamá y le dice “fulanito se está manejando mal aquí” – ¡Hay pero es que en la casa está peor! -Yo en la casa no lo puedo mandar, en la casa no le puedo decir nada - ¿Y usted qué hace? - ¡hay no yo cómo me voy a poner a pelear con él si ya está muy grande!... choca. Llega uno le dice uno a una mamá: -“El muchacho está llegando tarde, ya lleva, este mes lleva 5 llegadas tarde” – ¡Hay, pero es que él ya está muy grande, él ya se tiene que levantar! Entonces para él, levantarse temprano y llegar a tiempo no tiene ninguna importancia, “es que en el colegio molestan mucho, como en mi casa no”.*

-Sí, porque si usted no impone la norma después, o sea, va a tener un alumno que es totalmente... <<mmm... no se qué palabra>>... cuando entre a un trabajo ya no le importa, porque es una persona que “se la paso siempre por la galleta”

-Mucho, parte, pero también porque a veces el profesor no quiere imponer la norma. “Para qué me voy a meter en problemas”. Entonces no es que ese sea el choque, sino que el mismo profesor deja en el papel la norma porque, para qué me voy a meter en problemas con los muchachos, para qué me voy a poner a molestar a los muchachos.

-¡La voz la tienen!, la tienen a través de un consejo de estudiantes, a través del dialogo, democratizar, imposible democratizarla más, creo yo, en mi opinión, es imposible democratizarla más, porque se democratiza mas, entonces se van rompiendo esas fronteras entre la autoridad y el libertinaje.

-Algunos un proceso, otros una imposición y otros no les importa. Sinceramente no les importa mucho, de un grupo de 10 profesores, eeeeh! Se supone que por decir algo a las 8 de la mañana todo mundo debe de estar en clase, el uno dice: “Que jartera estar en un salón” y sale, así la norma diga que usted debe de estar dentro del salón de clase. Otro deja a los muchachos solos, porque sale a tomar un tinto u otra cosa. O sea, de 10 profesores, 3 o 4 cumplen la norma, los demás a veces eeeh! La cumplen a “regaña dientes” y otro simplemente no la cumplen.

*Anexo 5.*



*Realización del instrumento cartografía social, Institución Educativa Inmaculada Concepción, Municipio de Guarne (foto de: Brayan Andrés Galeano Pérez, Septiembre 2014)*





*Realización del instrumento cartografía social, Institución educativa Inmaculada  
Concepción, Municipio de Guarne (foto de: Brayan Andrés Galeano Pérez, Septiembre  
2014)*



*Realización del instrumento cartografía social, Institución educativa Baldomero Sanín  
Cano, Municipio de Medellín –Barrio Manrique- (foto de: Brayan Andrés Galeano Pérez,  
Octubre 2014)*

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





*Realización del instrumento cartografía social, Institución educativa Baldomero Sanín Cano, Municipio de Medellín –Barrio Manrique- (foto de: Brayán Andrés Galeano Pérez, Septiembre 2014)*



*Realización del instrumento cartografía social, Institución Educativa Diego Echavarría Misas, Municipio de Itagüí, (foto de: Brayán Andrés Galeano Pérez)*



*Realización del instrumento cartografía social, Institución Educativa Diego Echavarría Misas, Municipio de Itagüí, (foto de: Brayan Andrés Galeano Pérez, Octubre 2014)*



*Realización del instrumento cartografía social, Institución Educativa Diego Echavarría Misas, Municipio de Itagüí, (foto de: Brayan Andrés Galeano Pérez, octubre 2014)*



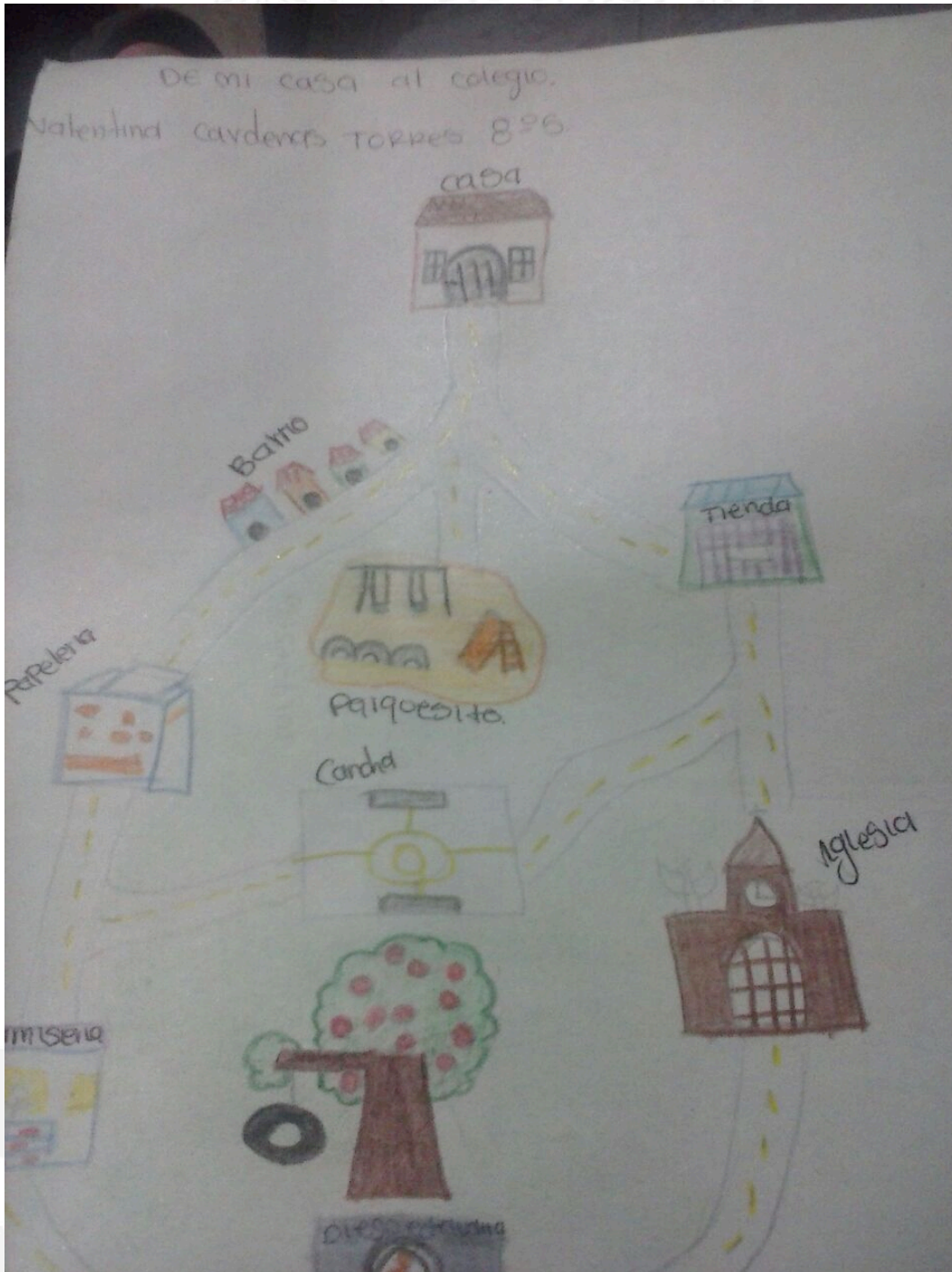
Anexo 6

**Cronograma**

| Actividad                          | Año 2014 |     |     |     |     | Año 2015 |     |     |     |     |
|------------------------------------|----------|-----|-----|-----|-----|----------|-----|-----|-----|-----|
|                                    | Jul      | Ago | Sep | Oct | Nov | Ene      | Feb | Mar | Abr | May |
| Registro diario pedagógico         | x        | x   | x   | x   | x   |          |     |     |     |     |
| Registro observación participante  |          |     |     | x   |     |          |     |     |     |     |
| Cartografía social                 |          |     |     | x   |     |          |     |     |     |     |
| Entrevista semi-estructurada       |          |     |     |     | x   |          |     |     |     |     |
| Análisis de información            |          |     |     |     |     | x        | x   | x   | x   |     |
| Construcción y compilación teórica |          |     |     |     |     |          |     |     | x   | x   |

Anexo 7

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

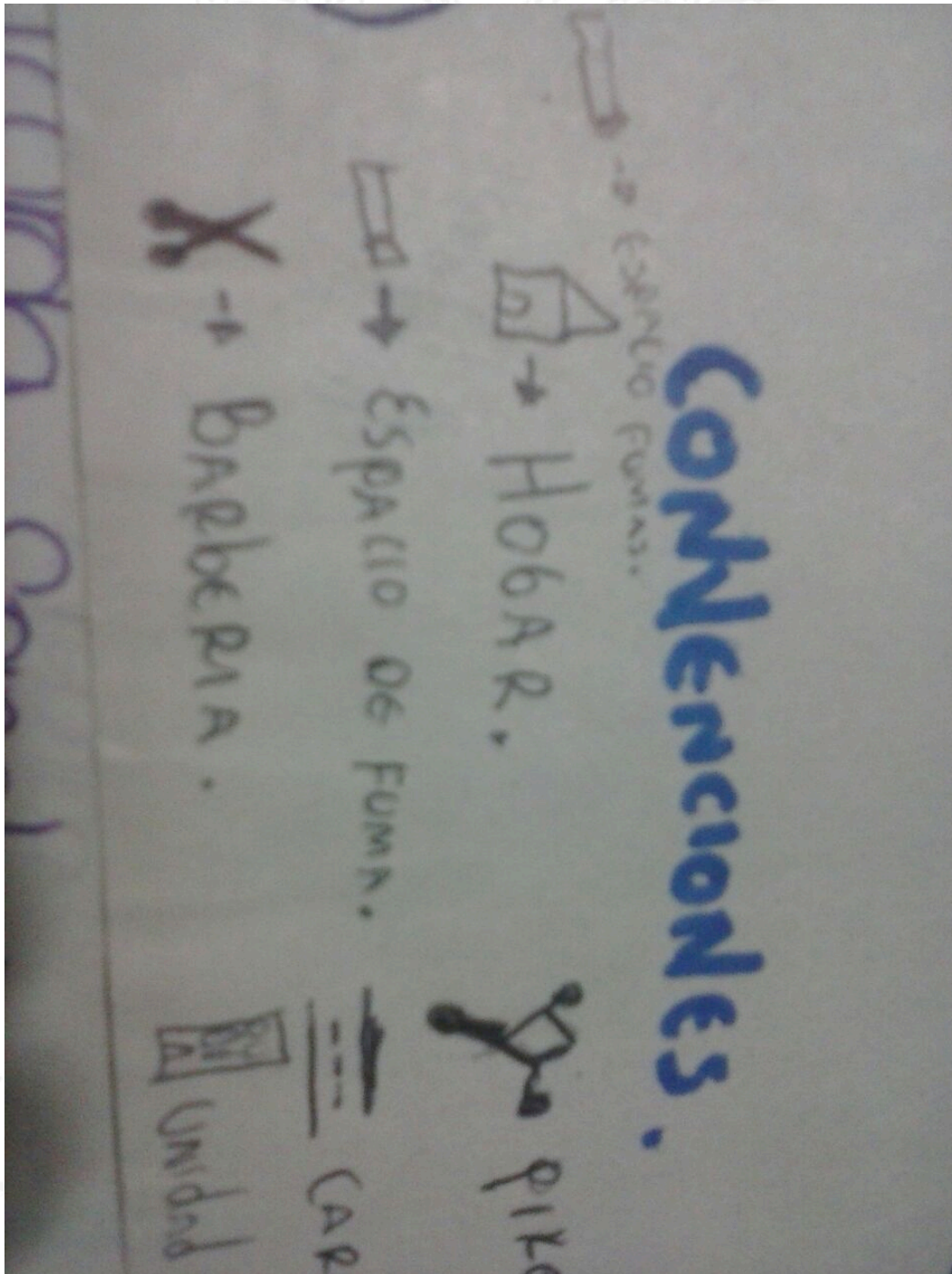


Cartografía realizada por estudiante de la Institución Educativa Diego Chavarría Misas. Octubre 2014



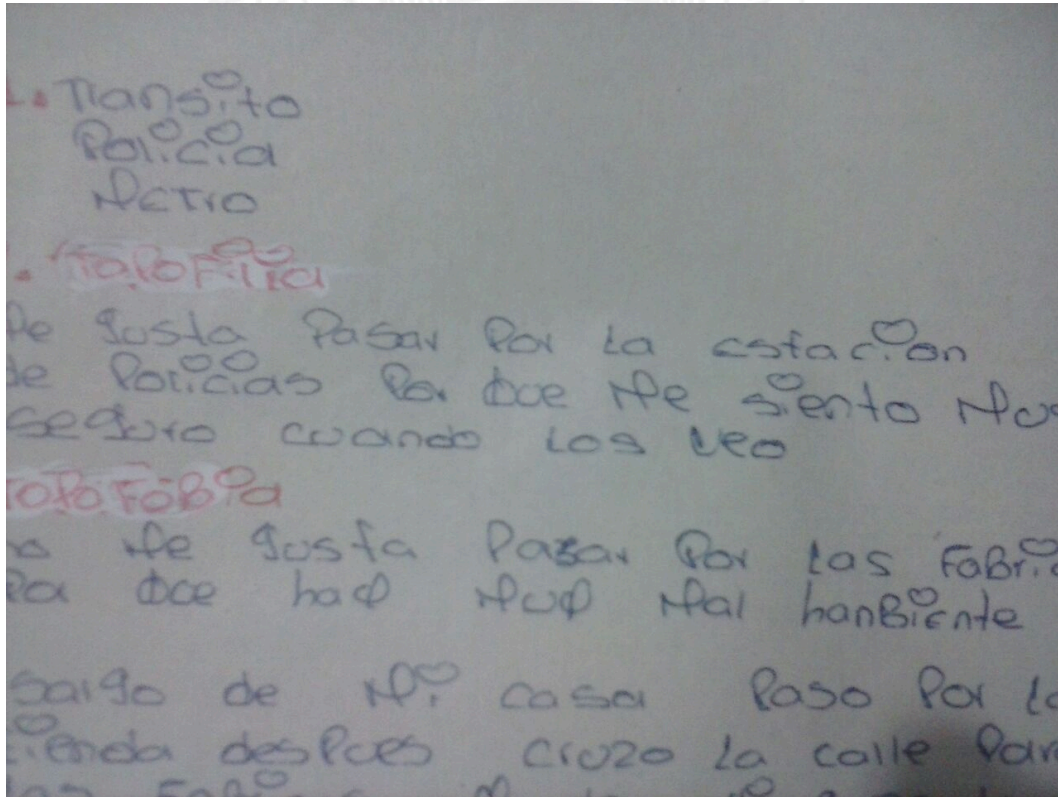


*Cartografía realizada por estudiante de la Institución Educativa Diego Chavarría Misas.  
Octubre 2014*



Cartografía realizada por estudiante de la Institución Educativa Diego Chavarría Misas.  
Octubre 2014



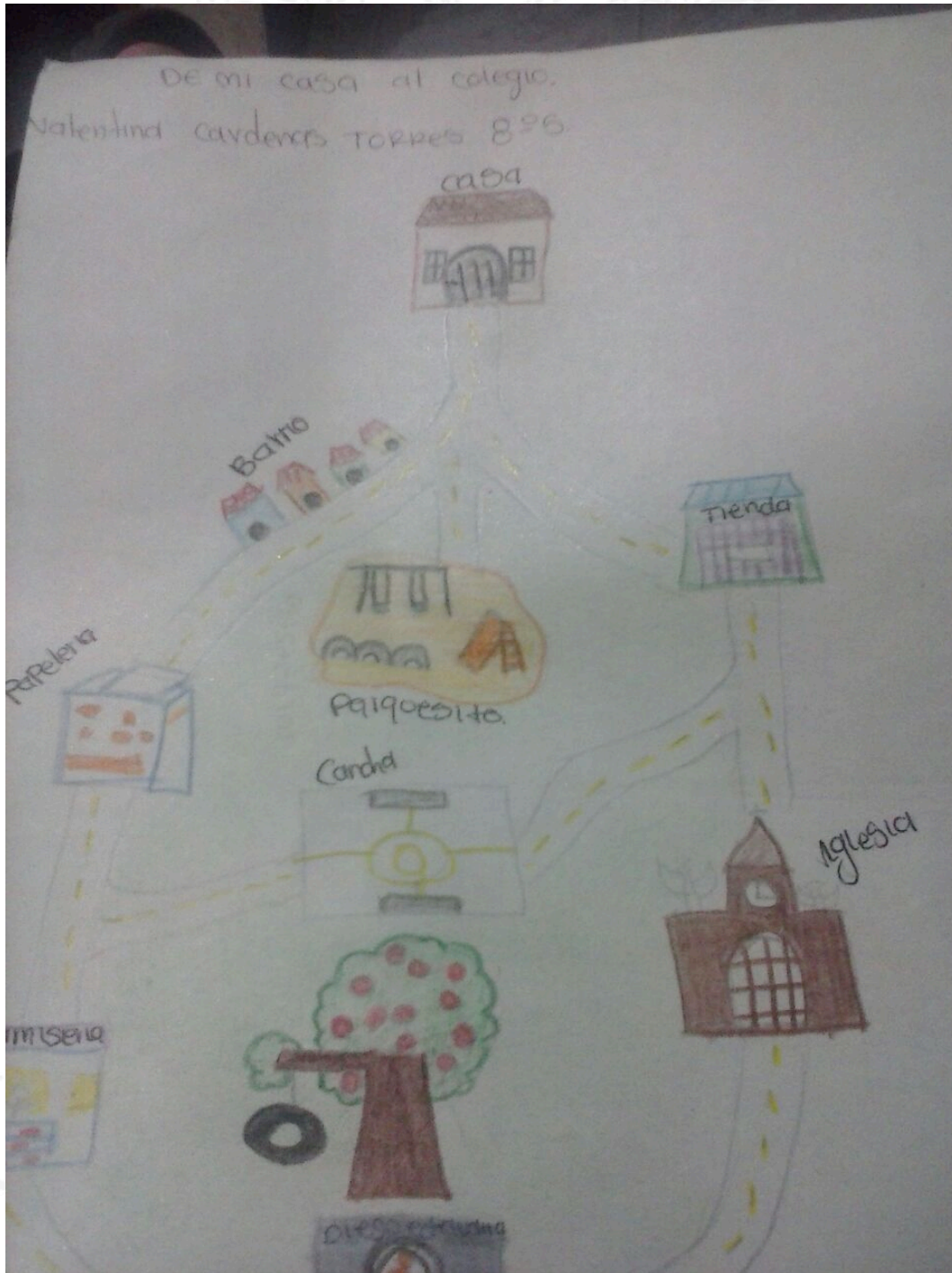


*Cartografía realizada por estudiante de la Institución Educativa Diego Chavarría Misas.*

*Octubre 2014*

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

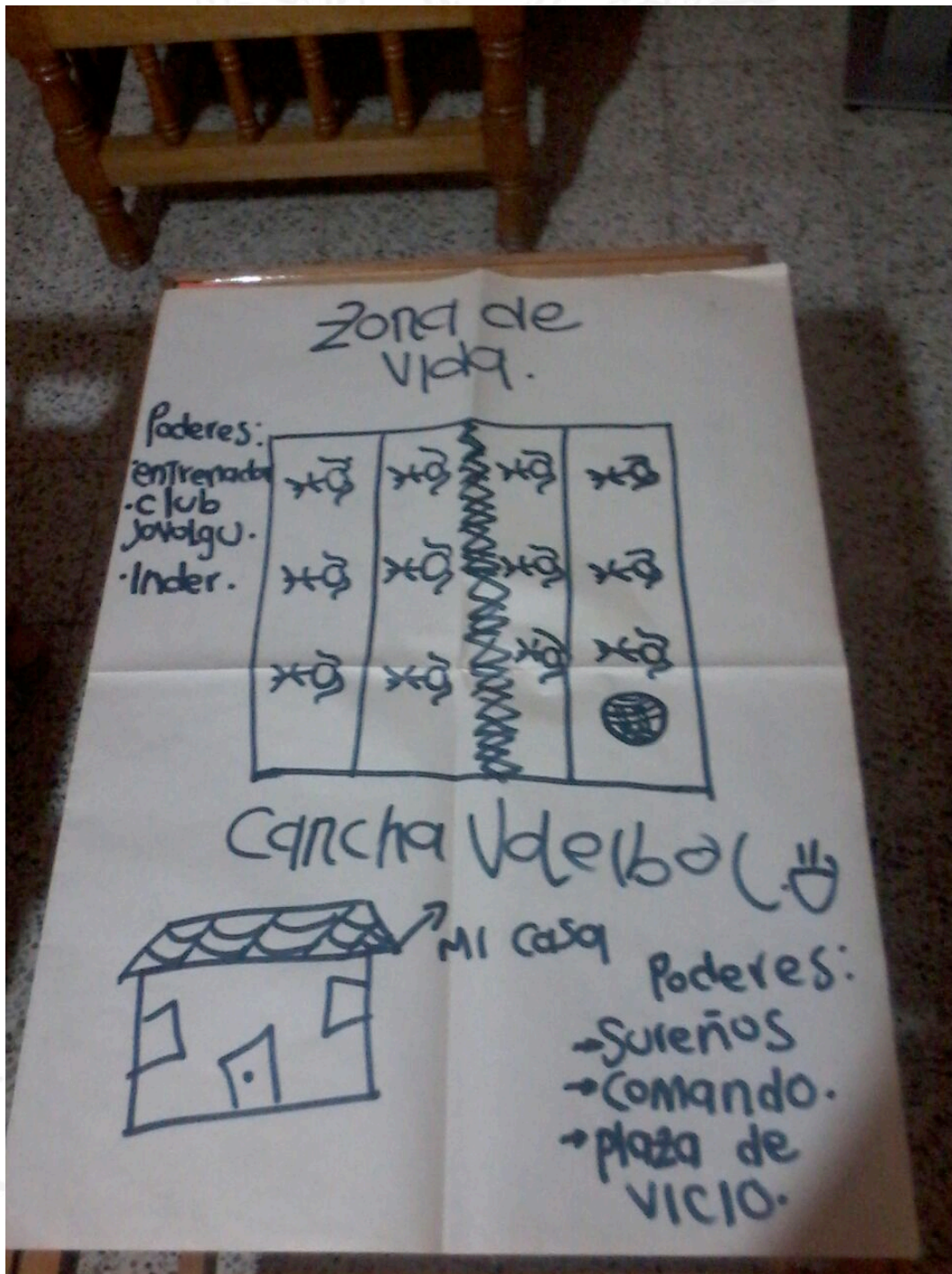


Cartografía realizada por estudiante de la Institución Inmaculada Concepción. Octubre 2014





*Cartografía realizada por estudiante de la Institución Inmaculada Concepción. Septiembre 2014*

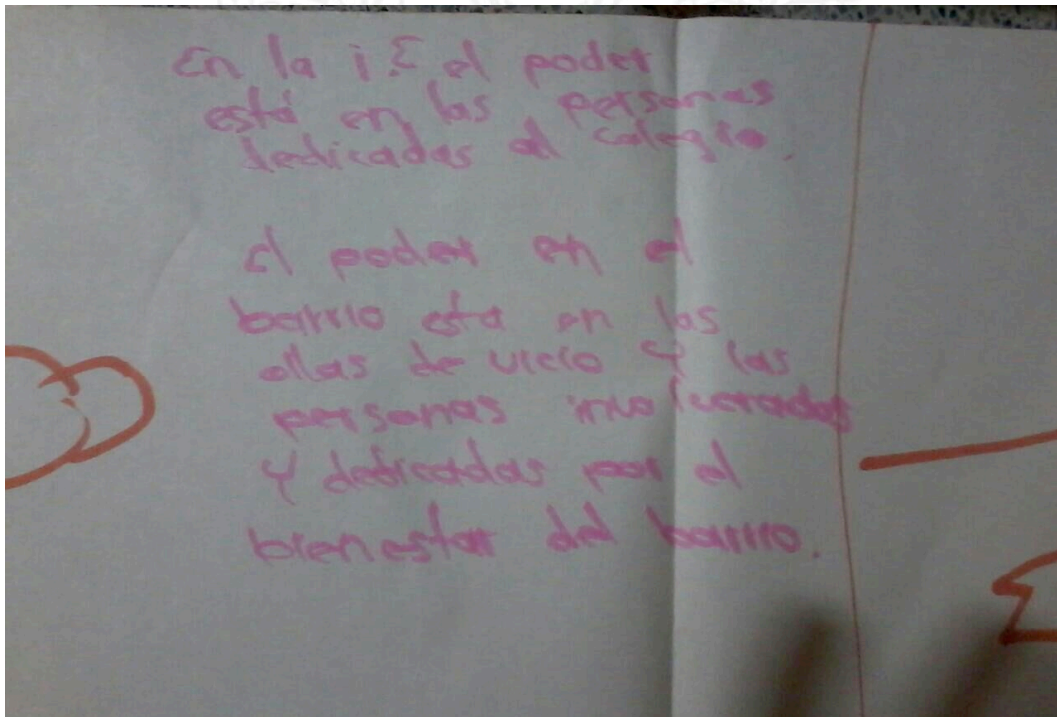


Cartografía realizada por estudiante de la Institución Inmaculada Concepción. Septiembre 2014



*Cartografía realizada por estudiante de la Institución Inmaculada Concepción. Septiembre 2014*





*Cartografía realizada por estudiante de la Institución Inmaculada Concepción, Septiembre 2014*





Cartografía realizada por estudiante de la Institución Inmaculada Concepción. Septiembre 2014

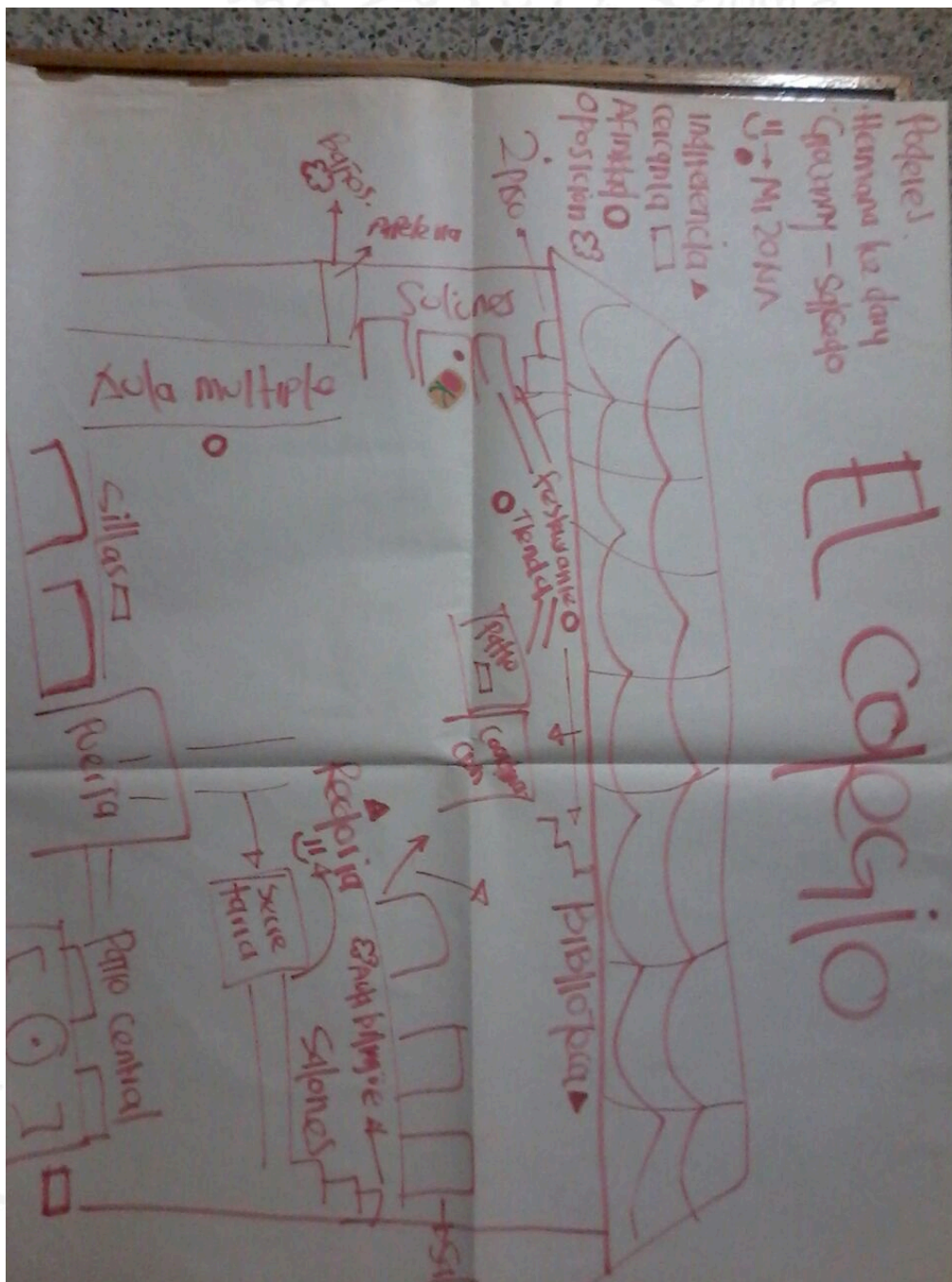


Cartografía realizada por estudiante de la Institución Inmaculada Concepción. Septiembre 2014





*Cartografía realizada por estudiante de la Institución Inmaculada Concepción. Septiembre 2014*



Cartografía realizada por estudiante de la Institución Inmaculada Concepción. Septiembre 2014



## **Manejo ético de la información**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON  
ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

#### **PROYECTO INVESTIGATIVO:**

Reterritorialización de la escuela, una indagación por las formas de apropiación del territorio. (Nombre que tenía el proyecto durante los meses que se aplicaron los instrumentos)

#### **INVESTIGADORES:**

Manuel Alejandro Cadavid Gallego, Oscar Arboleda Pineda y Brayan Galeano Pérez

#### **OBJETO DE INVESTIGACIÓN:**

Problematizar cómo inciden las múltiples clases de territorialidades que existen dentro de la escuela en los procesos de subjetivación de los maestros.

**LUGARES:** Institución Educativa Inmaculada Concepción del Municipio de Guarne, Institución Educativa Diego Echavarría Misas del Municipio de Itagüí e Institución Educativa Baldomero Sanín Cano del Municipio de Medellín

Los maestros de las instituciones mencionadas, se encuentran en un proceso investigativo en el marco de las Prácticas Pedagógicas del Pregrado Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Para este fin se ha invitado a participar del proceso investigativo a varios estudiantes de los grados 4º, 8º y 10º en el proceso investigativo y quienes estarán bajo la orientación de los maestros

investigadores. Además se sugiere el acompañamiento de los directores de grupo y el apoyo de los directivos docentes.

Cabe resaltar que la información suministrada será confidencial y sólo se utilizará con fines investigativos.

*Por favor lea cuidadosamente todo este documento.*

#### **PARTICIPANTES DEL ESTUDIO:**

El estudio es completamente voluntario. Usted puede participar o abandonar el proceso investigativo en cualquier momento y sin consecuencias.

#### **PROCEDIMIENTO:**

Para la recolección de los datos se solicitará a los participantes; estudiantes de los grados 4º, 8º y 10º (Un grado por cada institución), que respondan a cada uno de los instrumentos investigativos, a saber: cartografía social y mural de situaciones.

#### **BENEFICIOS E INCONFORMIDADES:**

En ningún momento se obligará a suministrar datos; ni se juzgarán las respuestas de los participantes. Del mismo modo las respuestas no tendrán consecuencias para las funciones de los participantes en la muestra investigativa.

No se obtendrá ningún beneficio económico por su participación, se entiende que están contribuyendo a un proceso para construcción de conocimiento.

#### **PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD:**

Los datos que se facilitarán a nuestros investigadores en este proceso, permanecerán en confidencialidad y no serán proporcionados a ninguna persona diferente a usted y bajo ninguna circunstancia.

Los resultados de esta investigación son de uso netamente académico y serán mostrados en los espacios de socialización y evaluación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Eventualmente pueden ser publicados o ser presentados en reuniones académicas, pero la identidad suya no será divulgada.

Agradecemos la colaboración que nos pueda brindar al respecto.

Anexamos carta para su firma:

### **CARTA CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Medellín, 12 de Octubre de 2014

**Estudiantes Grados cuarto, octavo y decimo**

Instituciones Educativas:

**Institución Educativa Inmaculada Concepción del Municipio de Guarne, Institución**

**Educativa Diego Echavarría Misas del Municipio de Itagüí e Institución Educativa**

**Baldomero Sanín Cano del Municipio de Medellín**

Municipio de Medellín

Cordial saludo:

Nos dirigimos a ustedes con el objetivo de solicitar colaboración mediante la información requerida en relación con el proyecto investigativo: *“Reterritorialización de la escuela, una indagación por las formas de apropiación del territorio.”* En el marco de las prácticas pedagógicas y el trabajo de investigación del programa académico Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

Les reiteramos, que la información aportada se tratará dentro de los términos éticos y según “El consentimiento informado”, que contempla la previa autorización de ustedes y sus familias para grabaciones, fotografías, entrevistas o uso de información como diarios de campos, notas, etc.

De igual modo les comunicamos que les mantendremos informados sobre el curso de la información relacionada con productos como ponencias, publicaciones, socializaciones, evaluaciones y participación en eventos educativos; obtenidos con el reporte de investigación, entre otros. También les incluiremos en la construcción del texto final y en la revisión previa a la entrega.

Con el objetivo de analizar, prever y minimizar los posibles efectos del registro, estaremos dispuestos a modificar estrategias o instrumentos para la recogida de los datos, cuando la situación lo amerite o cuando ustedes así lo consideren.

Si están de acuerdo con lo anterior les rogamos firmar el comunicado con el acompañamiento de sus padres de familia o acudientes.

Atentamente,

Manuel Cadavid Gallego, Practicante de la Institución Educativa Inmaculada Concepción;  
Oscar Arboleda Pineda, practicante de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas y  
Brayan Galeano Perez, practicante de la Institución Educativa Baldomero Sanín Cano.

### CONSENTIMIENTO

**Fecha:** \_\_\_\_\_

Firma Estudiante \_\_\_\_\_

Identificación \_\_\_\_\_

Teléfonos contacto \_\_\_\_\_

Firma Padres de familia o acudiente \_\_\_\_\_

Identificación \_\_\_\_\_

Teléfonos de contacto \_\_\_\_\_

Firma investigador \_\_\_\_\_

Identificación \_\_\_\_\_

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA





| Categorías Principales                 | Grupo 1 (Estudiantes)   | Grupo 2 (Profesores)   | Sub-Categorías   |
|--|---|--|--|
| <b>Territorialidades en la Escuela</b> | <p>-“Como estructura el colegio en verdad <i>parese</i> (sic) una cárcel, es decir no eres libre si no puedes salir del lugar cuando quieras.” (Inf. 2 I.E.I.C)</p> <p>-“El colegio a mi manera de verlo es sólo una estructura, solo me interesan las personas que conforman la comunidad educativa” (Inf. 20 I.E.I.C)</p> <p>- "Para mí la escuela tiene mucho significados y mucho poder, porque después de nuestros papás, ellos también nos educan. (Inf. 1 I.E.B.S.C)</p> <p>-“La Escuela para mí significa muchas cosas como: mi segunda mi casa donde me educan y me enseñan cosas muy importantes...” (Inf. 2 I.E.B.S.C)</p> | <p>-“ese territorio cambio este año, donde ya hay un poco más de tranquilidad en lo social, igual se ve reflejada esa tranquilidad, cierto”(Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)</p> <p>-“En si la escuela es democrática, porque por ley y por... como institución, como parte de una formación el estudiante crece en un entorno democrático, por eso se realizan elecciones de representantes de grupo, de representantes académicos, de representantes de los estudiantes, personero estudiantil, contralor, entonces si miramos, en si la escuela refleja lo que es una... una nación, una institución donde se eligen personas que hablen o que tengan voz en las administrativas, en lo académico, tenga voz para los estudiantes, la dificultad está en la apropiación del estudiante de esos</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Prácticas colonizadoras.</li><li>• Prácticas de resistencia</li><li>• Prácticas de sumisión</li><li>• Territorialidades de fuera</li></ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>-“La escuela es muy importante porque uno puede aprender muchas cosas gracias a la escuela” (Inf. 3 I.E.B.S.C)</p> <p>-“Es un lugar que sirve para aprender, que nos prepara para la vida, que nos enseña qué debemos hacer y que nos demuestra que todo se puede lograr con trabajo y dedicación” (Inf. 5 I.E.B.S.C)</p> <p>-“Para mí el colegio es un lugar donde deberías de aprender cosas buenas y educativas pero no es así, porque hay muchos problemas internos como el Bullying, el irrespeto de los profesores a los estudiantes, hasta la drogadicción” (Inf. 6 I.E.I.C)</p> <p>-“Solo que a veces uno se siente</p> | <p>personajes, el estudiante no se apropia o no se da cuenta, o no mira a un personero o a un contralor estudiantil o a un representante como la persona que cumple la función de llevar sus ideas, llevar sus opiniones, llevar sus disgustos, llevar sus sugerencias a... otras jerarquías, entonces no aprovechan esas circunstancias democráticas, la escuela en si es democrática, el estudiante es el que hay que formarlo en que es un sujeto en democracia, es un sujeto que hace parte de una institución y que tiene esa forma de, de ser escuchado”(Inf. 1 I.E.I.C. Doc.)</p> <p>- “El año pasado principalmente, se reflejó en la institución esa problemática de territorialidad del municipio de Itagüí, cierto!!! Donde eran conflictos entre barrios, entre bandas, entre combos, como lo llaman ellos, he... fronteras invisibles y eso se vio reflejado principalmente el año pasado en la institución, donde... digamos</p> |
|--|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>encerrado por no poder salir cuando uno quiere” (Inf. 12 I.E.I.C)</p> <p>-“...Significa un lugar donde consigo muchos amigos y amigas” (Inf. 2 I.E.B.S.C)</p> <p>- Casi no me gustan las mesas porque cada que uno pasa por allá los de 11° lo humillan a uno (Inf. 3 I.E.I.C.)</p> <p>-Lo que menos me gusta son los baños porque ay (sic) esta [Estudiante de grado superior] y me quita la plata (Inf. 4 I.E.B.S.C)</p> <p>-“Aprendo a respetar, a hacer amigos, a compartir, a hacer las cosas en equipo y a escuchar a los demás” (Inf. 4 I.E.D.E.M)</p> | <p>que toda la ciudad, todo el municipio de Itagüí se centro aquí en la Diego Echavarria y tuvimos los mismos problemas de de conflictos, de peleas, de... amenazas en su parte... pero, como ese... ese contexto social, esa... ese entorno”(Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)</p> <p>-“Considerablemente el muchacho o el estudiante todo eso lo que tiene en el territorio, todo ese contexto, todo esa idiosincrasia, toda esa cultura, todo lo que ve lo trae a la institución”(Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)</p> <p>-“Cuando uno mira a los muchachos que hay que analizar desde el origen, desde la casa, desde el territorio.”(Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)</p> <p>- ‘La escuela es parte y hace parte del territorio del muchacho, porque aquí está 6,</p> |
|--|--|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>-“Momento donde puedes tener libre expresión con algunos profesores porque según ellos tú no sabes nada” (Inf. 1 I.E.I.C)</p> <p>-“El barrio es donde utilizamos como base la violencia para así conseguir respeto o fama al igual que el colegio” (Inf. 3 I.E.D.E.M)</p> <p>-“El barrio es un lugar donde la gente juzga porque otro piensa distinto, porque tiene otro color de piel o por sus preferencias sexuales”(Inf. 3 I.E.D.E.M)</p> <p>-“En mi barrio manifiesto el poder en la policía, pues una zona muy cuidada y en el colegio manifiesto el poder desde Rectoría y estudiantes de 11 e incluso de algunos profesores” (Inf. 4 I.E.I.C)</p> <p>-“Pero en general está bien, puedo</p> | <p>8 horas al día, he... entonces... toda su vida o toda, toda la vida, todos los momentos, todas las experiencias que tiene fuera de la casa las refleja dentro de la institución porque hace parte del territorio, está el territorio de la casa, de los amigos, del barrio, y luego en cierta parte del día, en gran parte del día su territorio es la escuela y el muchacho no puede cambiar el caset del territorio, el vive como su territorio, como sus territorios lo han formado”. (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)</p> <p>-“Cómo incide el territorio de la casa, la casa de él, que a veces les da dificultad seguir la norma porque en la casa no hay normas. Eh! La calle les ofrece una visión de la autoridad y en el colegio se encuentran una totalmente diferente y eso a veces chooca.” (Inf. 1 I.E.I.C. Doc.)</p> <p>- “Todos esos problemas se originan en la</p> |
|--|--|--|



|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>molestar personas y a veces me siento importante o dominante” (Inf. 12 I.E.I.C)</p> <p>–“El poder en el barrio está en las ollas de vicio y las personas involucradas y dedicadas por el bienestar del barrio” (Inf. 14 I.E.I.C)</p> <p>–“Al colegio se va a aprender, pero más que todo yo <i>Boy</i> (sic) a molestar con los amigos, a vender mecato, a relacionarme y a socializar con los compañeros” (Inf. 14 I.E.I.C)</p> <p>–“Es un buen lugar, no me quejo porque no me importa lo que pase.” (Inf. 16 I.E.I.C)</p> <p>–“Me gusta venir porque cada día aprendo algo así no me lo transmite el</p> | <p>formación del chico en la formación de la casa, en la imagen que tiene de autoridad en la casa, cuando esa imagen se pierde como digo, he... el chico refleja eso aquí”(Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)</p> <p>–“...y el afuera, lo que se vive en el entorno son grupos de poder que también inciden en la institución” (Inf. 1 I.E.I.C. Doc.)</p> <p>–“A parte de las directivas, de los maestros, están los grupos o subgrupos que se forman en cada grupo o dentro de la misma institución, puede que no sean del mismo grupo sino de diferentes grupos” (Inf. 1 I.E.I.C. Doc.)</p> |
|--|--|--|

|                                      |  |   |  |
|--------------------------------------|--|---|--|
|                                      | <p>aprendizaje un docente, porque creo que aprendo más de la forma de ser de las personas” (Inf. 20 I.E.I.C)</p> <p>-“Es el lugar donde podemos ir a ampliar nuestros conocimientos y ser juzgados por alguien que sabe más que nosotros” (Inf. 1 I.E.D.E.M)</p>   |   |  |
| <p><b>Aplicación de la Norma</b></p> | <p>-“Para mí el barrio es el lugar donde se violan los derechos de cada individuo” (Inf. 2 I.E.D.E.M)</p> <p>-“Momento donde te toca quitarte el buzo de otro color, el buzo que te daba calor. Momento que te tienes que despiantar las uñas y si no lo haces te suspenden pero los profesores si pueden venir como se les dé la gana” “¿Quisiera aprender muchas cosas, pero que</p> | <p>-“Yo creo que la norma... Como poder no se podría tomar, más bien es como una guía... Como una... manera de hacer valer la autoridad, porque en toda institución debe haber una... una... escala o una jerarquía...” (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)</p> <p>-“El colegio les da una norma pero en la casa hay otra. En la calle la jerarquía de poder es una y en el Colegio hay otra y eso choca, choca; de hecho los muchachos dicen: ¡es que a veces no me manda ni mi</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturalización de la norma</li> <li>• Lucha de poderes</li> </ul> |



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>educación tan mala!” (Inf. 1 I.E.I.C)</p> <p>-“No me gusta la autoridad que ejercen algunos maestros” (I3 I.E.I.C)</p> <p>-“No me gusta porque hay profesores que saben que tienen el poder y se aprovechan de ello” (Inf. 6 I.E.I.C)</p> <p>-“No me gusta mucho la parte de aguantar como los profesores en ocasiones lo atropellan a uno y es mejor no decir nada” (Inf. 19 I.E.I.C)</p> <p>-“Es un lugar para cumplir normas, pero por otra parte es un lugar en donde da pereza asistir, es como una cárcel en donde tenemos que cumplir normas y también deberes, al principio era bueno asistir cuando uno era pequeño y estaba en primaria, en ese entonces todo era diferente. Es un lugar donde uno va a</p> | <p>mamá! ¡No me dice mi mamá! ¡No me dice tal cosa!” (Inf. 1 I.E.I.C. Doc.)</p> <p>- Es que el estudiante entiende que cuando uno habla mucho más fuerte de lo normal es el momento en el que se hace lo que el profesor dice, sin ninguna salida (Inf. 1 I.E.B.S.C. Doc.)</p> <p>-“He...todo, todos esos factores del territorio, de la formación en la casa, de los medios de comunicación, de las tecnologías, todo eso incide definitivamente en como el estudiante se apropia de la norma y su cumplimiento”(Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)</p> <p>-“para el estudiante si puede ser tomada la norma como un poder que se le otorga a un docente, a un administrativo como un coordinador, para ellos puede tener esa concepción porque directamente son los</p> |  |
|--|--|--|--|



|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p>compartir con los amigos y distraerse un rato” (Inf. 15 I.E.I.C)</p> <p>-Es que así como uno bravea un tombo sin que se lo lleven a uno, así puede uno braviar (sic) un profe pa (sic) que el grupo vea que uno no se la deja montar. (Inf. 4 I.E.D.E.M.).</p> <p>-No tengo afinidad con ningún lugar, me gusta mucho el segundo piso, pero no puedo subir en los descansos, siempre toca peliar (sic) con el profe que este cuidando, depronto (sic) son las escalas, porque siempre nos hacemos ai (sic) así (sic) el profe que cuida nos haga quitar (Inf. 6 I.E.D.E.M.)</p> <p>-[El coordinador] es simplemente quien hace cumplir las cosas, que el buso, que las uñas, él es solo el que lo suspende a</p> | <p>encargados en el acuerdo de convivencia de cumplirla”(Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)</p> <p>- hay docentes que toman la norma como una simple guía para la formación del muchacho, es decir, he... se realiza un dialogo, una reflexión, una conversación informal con el muchacho para... para asesorarlo a través de su proceso formativo, hay quienes toman la norma como ley sagrada, entonces el muchacho hizo esto y no hay espacio para la... para el dialogo, no hay espacio para la reflexión, sino que hay que cumplir la norma” (Inf. 1 I.E.D.E.M. Doc.)</p> <p>-“en la Diego Echavarría de por si la norma digámoslo que es democrática, hablo democrática porque la norma tiene un debido proceso, cuando el chico comete una</p> |  |
|--|---|--|--|



|  |                              |   |  |
|--|------------------------------|---|--|
|  | <p>uno (Inf.12 I.E.I.C.)</p> | <p>falta hay un debido proceso, en nuestra institución es que primero y está escrito así en el acuerdo primero hay un dialogo entre el estudiante y... y el docente” ( Docente I.E.D.E.M)</p> <p>-“Para el estudiante si puede haber una jerarquía de poderes porque dentro del contexto, dentro de la psicología del estudiante, he... hay en cierta parte un conflicto de autoridad, un rechazo a la autoridad que se puede entender como, como un poder” (Docente I.E.D.E.M)</p> <p>-“Hay de todos los casos, el caso del muchacho que quiere ser el centro de atención del grupo, hay quien no quiere aceptar la norma, hay quien simplemente lo hace por una ocasión por una circunstancia que lo llevo a... a no acatar la norma, eso tiene muchos factores, muchas causas” (Docente I.E.D.E.M)</p> |  |
|--|------------------------------|---|--|



|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>-“dentro de las dificultades entre maestro y estudiante que como lo digo muchas veces es por la problemática de... de... asimilar la norma, porque el estudiante muchas veces ve reflejada una... un sujeto de autoridad en el profesor o también ve reflejado un sujeto de autoritarismo que... lo puede tener en la casa entonces lo está reflejando en el docente” (Docente I.E.D.E.M)</p> <p>-“Sí, porque si usted no impone la norma después, o sea, va a tener un alumno que es totalmente... &lt;&lt;mmm... no se qué palabra&gt;&gt;... cuando entre a un trabajo ya no le importa, porque es una persona que <i>“se la paso siempre por la galleta”</i>”(Docente I.E.I.C)</p> <p>-“problemas serios no he tenido, he tenido la dificultad, yo creo que tiene todo</p> |  |
|--|--|---|--|



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p>docente, y es el momento de algunos chicos asimilar la norma, he... donde, se alteran, se... la rechazan, contestan, pero yo creo que es un problema que viene desde la casa, que viene desde el territorio, desde su... desde sus vivencias, porque cuando al chico le hace falta esa identidad, esa imagen de autoridad en la casa le cuesta mucho mucho mucho interiorizar la norma y toda norma la ve como una... como un poder" (Docente I.E.D.E.M)</p> <p>-“una causa efecto, y en esa causa efecto no hay una... un medio, una... un espacio para el dialogo, sino que esta la circunstancia y está el castigo” (Docente I.E.D.E.M)</p> <p>-“¡La voz la tienen!, la tienen a través de un consejo de estudiantes, a través del dialogo, democratizar, imposible democratizarla más, creo yo, en mi opinión, es imposible democratizarla más, porque se democratiza</p> |  |
|--|--|--|--|

mas, entonces se van rompiendo esas  
fronteras entre la autoridad y el libertinaje.”  
(Docente I.E.I.C)