



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO COMO UN AULA VIVA QUE EDUCA: UNA
MIRADA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO EN UN
CONTEXTO DE ESCUELA NUEVA.**

VÍCTOR ALFONSO OSSA SALAZAR

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES ADSCRITO A LA
LÍNEA DE FORMACIÓN:**

ESCUELA ABIERTA Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

ASESOR

HADER DE JESÚS CALDERÓN SERNA

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

MEDELLÍN

2018 – 01

Tabla de contenido

Tabla de ilustraciones	4
RESUMEN.....	5
CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN	7
1.1. Contextualización.....	9
1.2. Antecedentes.....	12
1.3. Problematización.....	17
1.4. Propósitos.....	22
1.4.1. Propósito General	22
1.4.2. Propósitos Específicos	22
1.5. Justificación.....	22
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	25
2.1. Hacia una definición del concepto de territorio.	25
2.1.1. Maneras de apropiar y significar el territorio.....	30
2.2. La pertinencia de la práctica pedagógica en el reconocimiento y la resignificación del modelo de Escuela Nueva.....	33
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	37
3.1. Tipo de investigación.	37
3.2. Enfoque investigativo.....	37
3.3. Método de investigación.....	38
3.4. Población participante.....	38
3.5. Ruta metodológica.	39
3.6. Proceso de análisis de la información.....	42
3.7. Consideraciones éticas	42
CAPITULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	46

4.1. <i>¡Re-conociendo a mí tierra!:</i> Procesos de apropiación y significación del territorio de los y las estudiantes de los grados tercero y cuarto, tejidos en el contexto inmediato donde se sitúa su escuela rural.	46
4.2. <i>¡Huellas en el camino!:</i> una propuesta pedagógica basada en las potencialidades pedagógicas del territorio que permite la resignificación de la práctica pedagógica del maestro en el modelo de Escuela Nueva.....	50
4.2.1. <i>¡Encontrando el camino del maestro!:</i> resignificando la práctica pedagógica.	51
4.2.2. <i>¡Transitando el territorio!:</i> un paso a paso de cómo se construyó la propuesta pedagógica.	56
<i>¡Los primeros pasos!:</i> una mirada del antes.....	57
<i>¡Siguiendo el rastro!:</i> lo que aconteció en el durante.	58
<i>¡Abriendo caminos!:</i> transformaciones del maestro, los y las estudiantes que vinieron después del ejercicio investigativo.....	60
4.3. <i>¡Leyendo huellas!:</i> descubriendo las potencialidades pedagógicas del territorio.....	61
CAPITULO 5. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS.....	77
Anexo 01. Guía de preguntas problematizadoras.	77
Anexo 02. Guía de elaboración de mapa.....	79
Anexo 03. Guía de Salida de Campo N° 1.....	80
Anexo 04. Guía de Salida de Campo N° 2.....	82
Anexo 05. ESTUDIO DE CASO N° 1. Lectura crítica y preguntas problematizadoras.	84
Anexo 06. Formato de Diario Pedagógico del docente.....	86
Anexo 07. Guía de Salida de Campo N°3.....	87
Anexo 08. ESTUDIO DE CASO N° 2. Lectura crítica y preguntas problematizadoras.	89
Anexo 09. Guía de Salida de Campo N° 4.....	90
Anexo 11. Elaboración de cartas.	92
Anexo 12. Bitácoras de los estudiantes.....	93

Anexo 13. Elaboración de mapa itinerante.....	94
Anexo 14. Matriz de análisis general.....	95
Anexo 15. Matriz de análisis del diario pedagógico del docente.....	96

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1 La escuela, la praxis y el territorio (situación actual).....	19
Ilustración 2 La escuela, la praxis y el territorio (situación ideal)	20
Ilustración 3 La escuela, la praxis y el territorio (el maestro como eje articulador).....	21
Ilustración 4 Identificación de cultivos, ejercicio de cartografía social	47
Ilustración 5 Primer ejercicio de cartografía social.....	58
Ilustración 6 Salida de campo N° 3 Reconociendo los lugares de la vereda.....	59
Ilustración 7 Puesta en común, salidas de campo.	60
Ilustración 8 Salida de Campo N° 4. Ejercicio de historización a partir de la interpretación de fuentes primarias	66
Ilustración 9 Estudio de Casos N° 3. Análisis de los cultivos de coca	69
Ilustración 10 Dialogo de saberes	70

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

RESUMEN

Reconocimiento del territorio como un aula viva que educa: una mirada desde la práctica pedagógica del maestro en un contexto de escuela nueva” es el resultado de un ejercicio investigativo que se llevó a cabo en una institución educativa del contexto rural en el municipio de Campamento (Ant.) y se centró en torno a la reflexión por el hacer pedagógico y el papel operante de la escuela, donde el territorio se ha configurado en clave de quien enseña y el modelo de escuela nueva, al configurarse como un aula viva, pensante y cambiante de acuerdo a las necesidades de quien se está educando.

La realización de este ejercicio investigativo en un contexto rural, posibilitó para el maestro en formación y recién nombrado en el ejercicio docente, un desafío de proporciones monumentales, toda vez que puso a prueba la formación universitaria a la par de lo que el contexto inmediato le demandaba. El resultado de ello fue sin duda que al final de todo este proceso, emergió un docente que no solamente estaba empoderado de su rol formador, sino que también lo que allí realizó, lo transformó enormemente, puesto que al vincular el accionar pedagógico con la comunidad, se fueron rompiendo esquemas preestablecidos por la misma sociedad frente a la manera de ser y enseñar y se demostró que hay otras maneras de hacer escuela, diferentes a las convencionales de las que ya no queda más por decir, pues representan un pasado que no debe repetirse.

Vincular el territorio a los procesos diarios de la enseñanza, deja para los y las estudiantes que vivieron este proceso, una posibilidad muy amplia de concebir de ahora en adelante la manera en la que se forman, pues gracias a todo lo que ellos y ellas pudieron experimentar de primera mano, lograron despertar del letargo que los libros de texto representaron en el pasado, logrando de esta manera ser más críticos y razonables con su entorno inmediato y todo lo que a partir del estudio de éste derive para la reflexión interdisciplinaria que posibilita el trabajar articuladamente los contenidos de una y otra asignatura, directamente en el territorio que se habita y dota de sentido.

PALABRAS CLAVES:

Significación y Apropiación del Territorio - Potencialidades Pedagógicas del Territorio – Escuela Abierta - Práctica Pedagógica – Escuela Nueva.

SUMMARY

Recognition of the territory as a living classroom that educates: a view from the pedagogical practice of the teacher in a context of a new school "is the result of an investigative exercise that was carried out in an educational institution of the rural context in the municipality of Campamento (Ant.) And was centered around the reflection by the pedagogical making and the operant role of the school, where the territory has been configured in the key of the one who teaches and the model of a new school, by configuring itself as a living classroom, thinking and changing according to the needs of who is being educated.

The realization of this research exercise in a rural context, made it possible for the teacher in training and newly appointed in the teaching, a challenge of monumental proportions, since he tested the university education at the same time as the immediate context I demanded. The result of this was undoubtedly that at the end of this process, a teacher emerged who was not only empowered by his formative role, but also what he did there, transformed it enormously, since by linking the pedagogical action with the community , they were breaking pre-established schemes by the same society against the way of being and teaching and showed that there are other ways of doing school, different from the conventional ones that there is no more to say, because they represent a past that should not repeat.

Linking the territory to the daily processes of teaching, leaves for the students who lived this process, a very broad possibility to conceive from now on the way in which they are formed, because thanks to everything they and they could experience first-hand, they managed to wake up from the lethargy that textbooks represented in the past, thus achieving to be more critical and reasonable with their immediate environment and everything that from the study of it derives for the interdisciplinary reflection that makes possible the work articulately the contents of one and another subject, directly in the territory that is inhabited and gives meaning.

KEYWORDS:

Significance and Appropriation of the Territory - Pedagogical Potentialities of the Territory - Open School - Pedagogical Practice - Escuela Nueva.

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN

“Reconocimiento del territorio como un aula viva que educa: una mirada desde la práctica pedagógica del maestro en un contexto de escuela nueva” es el resultado de un ejercicio investigativo que se llevó a cabo en una institución educativa del contexto rural en el municipio de Campamento (Ant.) y se centró en torno a la reflexión por el hacer pedagógico y el papel operante de la escuela, donde el territorio se ha configurado en clave de quien enseña y el modelo de escuela nueva, al configurarse como un aula viva, pensante y cambiante de acuerdo a las necesidades de quien se está educando.

Para llegar a construir tal elaboración fue necesario resolver una serie de conflictos personales, que en el plano emocional ponían de manifiesto un descontento frente a las maneras en las que se llevaba a cabo la práctica pedagógica en aquel centro de prácticas, donde el puente entre quien se educa y quien pretende educarse, estaba condicionado por el trabajo que se realizaba a partir de la elaboración de las guías presentes en los diferentes libros de texto y no por los ambientes de aprendizaje que desde las necesidades del contexto pudieran enriquecer la formación académica de quienes allí asistían y responder así ante los estándares y competencias que desde el MEN se espera que desarrolle un estudiante en un determinado grado académico. Todo esto, sumado al displacer que generó evidenciar las formas del ser, habitar y dotar de sentido al territorio en donde se situaba la comunidad a la que prestaba sus servicios esta escuela, generó un malestar que, al contrastarse con las elaboraciones propias, distaban significativamente de la realidad y desdibujaban completamente la construcción social construida a través de la experiencia en otros contextos.

En consideración con este y otros panoramas similares que fueron objeto de investigación, desde el colectivo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con

Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, quienes bajo la modalidad de práctica investigativa hemos venido realizando el trabajo de grado inscrito en la línea de investigación de *escuela abierta y formación para las ciudadanías*, se ha venido indagando precisamente en la función de la formación en otros contextos, en donde las tensiones entre lo rural para este caso en particular, son elementos que se entretajan para configurar nuevos escenarios para la reflexión.

El territorio aparece entonces como ese campo del saber que se enclava como eje articulador de la propuesta al permitir desde sus potencialidades pedagógicas, construir la respuesta a esa indagación por todas aquellas prácticas que acontecen en el contexto de la escuela, la cual para el momento en el que se comienza a llevar a cabo la propuesta pedagógica, proyectaba una imagen vacía, toda vez que ésta, se imponía como una figura ausente que no realizaba reflexiones profundas y conscientes de su accionar pedagógico, sino que se cerraba en un espacio físico hegemónicamente construido sin abrirse a la posibilidad de vincular a su praxis formativa, todas y cada una de esas formas de ser y estar en aquel espacio habitado al cual prestaba su servicio social y que hacían cuestionar día a día la voz de quien allí trató llevar a cabo su labor docente con prácticas transformadoras y dotadas de aprendizajes significativos construidas durante su formación académica.

Al pensarse más desde y para la formación académica de los y las estudiantes, el proyecto investigativo pretendió rescatar la experiencia del trabajo en otros escenarios, a partir de la comprensión del contexto inmediato donde a partir de los estudios del territorio, se configurara el anclaje perfecto para darle un sentido más vivencial a la praxis y la escuela misma como formadora de ciudadanos conscientes del mundo que les rodea, partiendo del trabajo cooperativo para lograrlo. Allí la participación constituyó el espacio ideal para permitirle al estudiante

mediante la palabra, el hacer presente eso que siempre estuvo allí, pero que se hallaba invisibilizado por falta de procesos y experiencias innovadoras en la enseñanza que no les permitían construir y deconstruir una nueva realidad por sí mismos.

1.1. Contextualización.

La institución en donde se llevó a cabo el ejercicio de práctica pedagógica se encuentra al norte del departamento de Antioquia, aproximadamente a unos 149 kilómetros de Medellín, en una zona de frontera con el vecino municipio de Anorí, donde las actividades económicas de una y otra región convergen en un híbrido que posibilita unas maneras de habitar y dotar de sentido a ese territorio, pues si bien el municipio hace parte de la región norte, la tradición panelera y minera que allí se ha ido acentuando es más representativa en el nordeste antioqueño.

Esta sede atiende a un total de 42 estudiantes repartidos en todos los grados desde preescolar hasta quinto de básica primaria para el año 2016 y la población con la que se trabajó específicamente corresponde a 11 estudiantes repartidos entre los grados tercero y cuarto respectivamente. La comunidad educativa que atiende este centro formativo es rural y sus dinámicas sociales están ligadas a las potencialidades que la tierra les posibilita, siendo el factor agropecuario el principal modo de sustento de la economía local, la cual depende en gran medida de la producción y el procesamiento de la caña de azúcar, seguido de lo que aportan los cultivos de café y coca. Es a partir de allí donde se desprenden las relaciones y tejidos sociales que sus habitantes van estableciendo, donde la escuela queda inmersa, puesto que los y las estudiantes deben cumplir con ciertas obligaciones domésticas relacionadas con lo anteriormente descrito que muchas veces trastocan con las académicas y suelen interrumpir su proceso, bien sea por algunas horas o incluso por momentos más largos que contemplan semanas o incluso todo un periodo académico.

En consideración con estas dinámicas sociales, el modelo de enseñanza que se ha venido trabajando para no perjudicar los procesos del educando, atiende al de “*Escuela Nueva*”, el cual se implementa a nivel nacional desde la década de los años 70`s, y la metodología mediante la que se rige, consiste en fomentar el trabajo autónomo de cada estudiante, quien individualmente responde a su ritmo mientras avanza en su proceso sin importar cuánto se demore. Éste es apoyado por unas guías de trabajo que se han estructurado a partir de los lineamientos y estándares propuestos por el MEN, pero en la mayoría de los casos se encuentran completamente descontextualizadas de la realidad y aunque es tarea de quien enseña hacer las adaptaciones correspondientes, en el ejercicio de la práctica docente se evidencia que son los educandos quienes responden a los cuestionamientos que allí se plantean sin que se evidencie tal proceso, dejando ver que quien enseña no es precisamente el maestro, sino que todo recae sobre el libro de texto que en la mayoría de los casos lo desdibuja convirtiéndolo en un acompañante que certifica el progreso académico de quien se forma y no ejerce prácticas que transformen y sean de impacto para la comunidad en donde llega a prestar su servicio.

En consideración con lo anterior, García Palacio (2012), reflexiona sobre el papel que el modelo de Escuela Nueva desempeña en la actualidad y cuáles deberían ser sus aciertos para aplicarse de manera exitosa en un contexto rural. Este docente investigador realiza un aporte sobre la necesidad de crear vínculos donde primen los valores ciudadanos y se forme comunidad, para lo cual el papel del maestro resulta siendo el engranaje principal, en la medida en que sea él quien gestione la manera de llevar a su contexto, las diferentes intervenciones pedagógicas dotadas de un sentido y claridad que sean lo suficientemente motivadoras para que el cúmulo de agentes sociales presentes en la comunidad participen de ellas. Él defiende la idea de que los cambios que se gestan en el campo educativo y que se piensan desde y para la comunidad deben

tomar fuerza desde la praxis docente, en todo momento reconociendo y respetando las diferentes maneras del ser y estar presentes allí, pues quien enseña es la misma representación de la escuela que *“abre sus puertas para buscar respuestas, [...] como una institución social que aprende, desaprende, se recrea y piensa en situaciones y fenómenos educativos mucho más allá de los tradicionales bancos escolares”* (p. 7).

En este modelo, el aula está pensada como un centro de aprendizaje que le permite al estudiante dinamizar más su conocimiento de manera significativa, con experiencias diversas que le obliguen a pensarse en función de su contexto inmediato mientras adquiere las competencias que se piensa el MEN, pero la realidad es que en la praxis el panorama cambia circunstancialmente, puesto que al momento de hacer escuela, la manera de poder evidenciar un *“progreso académico”* había estado ligada al cumplimiento de las actividades de las guías de trabajo, lo cual generó un estado de dependencia de los y las estudiantes en donde se pudo evidenciar que los procesos básicos de pensamiento que deberían desarrollar para estos grados académicos resultaron muy incipientes por no decir que nulos y ante los cambios propuestos metodológicamente ha sido lento el proceso de adaptación.

Esto tiende a suceder porque el modelo es mal aplicado o por el poco control que sobre la ruralidad se puede ejercer desde las diferentes entidades encargadas de auditar el servicio educativo, por ello, desde mi experiencia, al situarme en aquel centro de prácticas, lo que me encuentro es que el docente cooperador fácilmente opta por seguir año tras año las mismas actividades que recomiendan las guías y no va más allá, pues así lo ha venido realizando y le ha dado buenos resultados, entendiendo como tales, la transcripción y muy rara vez, la comprensión de lo abordado más allá del espacio físico destinado para tomar las clases.

Piedrahita Jiménez (2016), reflexiona sobre la praxis del maestro en el modelo de escuela nueva y deja entrever un panorama en el que se presentan discordancias frente a la manera en que los y las docentes llevan a cabo su práctica pedagógica bajo este modelo, el cual se les dificulta comprender, toda vez que suelen confundirlo y no diferencian bien si es una metodología o una corriente educativa. Ella plantea que debido a una inadecuada manera de hacer escuela de quienes deben planear, ejecutar y evaluar sus clases en instituciones educativas rurales, los ambientes de aprendizajes para los educandos terminan por convertirse en escenarios vacíos donde estos no logran establecer el puente que les permita aprehender conocimientos y ante la poca comprensión que logran frente a un determinado tema, en muchos casos tienden a desertar, lo cual, visto desde el área de gestión escolar, representa un alto índice que evidencia el decaimiento de los estándares de calidad de la institución, razón por la que plantea que para mitigar esto, se hace necesario volcarse sobre el maestro y volver nuevamente sobre la manera en la que éste concibe su labor docente, de manera que la resignifique y vincule los preceptos del modelo de escuela nueva, priorizando sobre las necesidades del contexto y la relación entre la escuela y la comunidad.

1.2. Antecedentes.

Cuando se toma como punto de partida el contexto rural sobre el cual se sitúa la escuela, las experiencias que desde allí se pueden tejer resultan enriquecedoras para todos los actores implicados en este proceso, pues no solamente el trabajo del aula se dinamiza, sino que la comunidad entera se transforma al conocer las realidades con las que han vivido siempre. Trabajar precisamente desde las potencialidades que para este caso brinda el territorio al vincularse a los procesos de enseñanza – aprendizaje de quien pretende educar y de quienes allí van a formarse, posibilita a la escuela abrirse más allá de los extramuros que ocupa su espacio

físico al tomar este concepto de la geografía y configurarlo como un aula viva que educa y transforma el pensamiento de quien decide dejarse permear, puesto que los estudios del territorio permiten “*desarrollar procesos de enseñanza creativa en el aula y fuera de ella, al permitir la investigación formativa y contribuir a la formación de la identidad cultural a nivel local, regional y nacional mediante su reconocimiento*” (Pulgarín Silva, 2011, p. 11).

Situándome en este plano entonces y considerando esos primeros acercamientos con quienes de una u otra manera han ido abordando contextos similares a partir de su experiencia docente, encuentro cómo algunas investigaciones en el panorama de la práctica pedagógica del maestro y el territorio, han transformado significativamente la manera en la que se lleva el conocimiento a los educandos.

Teniendo claro este panorama, comienzo con referenciar aquellas prácticas que las instituciones van diseñando para abrirse a problematizar los diferentes sucesos que diariamente la atraviesan, o también esos vacíos que por un accionar hegemónico aislado de una formación incluyente se niegan a atender, situándose en posturas cerradas que no tienen coherencia con la función social educadora. Considero entonces señalar, cómo algunas prácticas de trabajo en campo han permitido resignificar el papel de la práctica pedagógica y la han volcado hacia una postura donde el educando y el territorio en el que lleva a cabo su función social educadora son los protagonistas de unos ambientes de aprendizaje que van más allá de la comprensión de un estándar de competencia y les privilegia a sus estudiantes una posición más crítica frente al mundo que conocen a partir de la experiencia.

En el trabajo investigativo realizado por Manco Durango, Murillo Úsuga & Vélez Giraldo, titulado “*la minería como problema socio-territorial: un análisis desde las voces de los estudiantes de dos instituciones educativas del occidente antioqueño*”, el panorama que estos

maestros referencian se sitúa sobre la incapacidad de la escuela por abrirse a las necesidades del contexto sobre el que se ve inmersa, en donde las prácticas mineras han crecido de manera desmedida en los municipios de Giraldo y Buriticá, configurando una serie de dinámicas sociales que no son tenidas en cuenta desde el currículo, el cual se sigue manteniendo inquebrantable y tradicional, lo cual condiciona lo que aprenden y cómo lo aprenden quienes allí se forman y deben interactuar en el día a día con todos estos actores sociales que acaban a pasos agigantados con su entorno.

En el trascurso de su investigación ellos descubren cómo el territorio sufre una transformación exponencial que para términos ilustrativos, convierte a los pueblos objeto de estudio en lugares de paso, donde la prostitución y las drogas como principal actividad económica derivada de las explotaciones mineras indiscriminadas, se encargan de alterar la geografía de la percepción de quien ha vivido allí toda su vida y termina por configurar un no lugar que de paso genera una des-territorialización.

Para llegar a tal resultado, se realizó un trabajo de campo con los y las estudiantes, quienes dieron su punto de vista y afloraron su sentir mediante el desarrollo de diferentes actividades y estrategias como la cartografía social, los relatos y las salidas de campo, lo cual rompió con las maneras de conocer, trascendiendo más allá del aula de clases para vincular cada espacio de sus municipios a la comprensión crítica de las Ciencias Sociales donde la voz de quien conoce es la que dota de sentido todo ese saber y lo pone en circulación de una manera bidireccional, logrando así que el maestro sea un mediador de ese proceso, más no el único actor social que lo lleva a la problematización.

Continuando con la revisión de antecedentes, me encuentro con otra investigación llevada a cabo esta vez en la región del oriente antioqueño titulada “*percepciones sobre el territorio real*”

pensado y posible: una posibilidad de enseñanza de la geografía en la escuela” realizada por Pérez Larrea (2014), quien se preguntó por esas formas del ser y reconocerse en un espacio geográfico de frontera situado en la vereda San Ignacio otrora perteneciente al corregimiento de Santa Elena y hoy en día al municipio de Guarne, lugar donde no sienten conexión alguna, toda vez que a lo largo de su historia local sus habitantes habían configurado su identidad a la tradición silletera y bajo esa premisa derivaban sus dinámicas sociales. A partir de esta desterritorialización el mayor impacto se sintió en la Institución Educativa de la vereda, quien perdió los apoyos económicos de los programas de la Secretaría de Educación de Medellín y su función social educadora enmarcada en la gratuidad ya no pudo seguir funcionando, ante lo cual la deserción escolar aumentó, pues los padres de familia optaron mejor por trasladar sus hijos a otra institución del corregimiento de Santa Elena que si les brindaba estos servicios y los prestaba con mayor calidad a los que ofrecían desde Guarne.

Ante esta panorámica, Pérez se piensa entonces en la escuela como ese espacio que sirve para la resignificación del territorio en donde cada estudiante resulta inserto en esos procesos de apropiación y pone de manifiesto su sentir en la construcción de ese conocimiento. Ella, desde la didáctica de las Ciencias Sociales, reflexiona sobre la importancia no solo de la escuela de pensarse desde y para el contexto, sino que también explica cómo a partir de la geografía se puede hacer esa transversalización en los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo cual logra con su propuesta pedagógica al vincular a la comunidad educativa en cada momento que se piensa para lograr comprender cómo se ha reconfigurado ese espacio ante las ultrajanzas jurídicas que los separaron de Medellín.

Otra investigación que pone de manifiesto las prácticas pedagógicas del maestro donde la escuela se transforme y pueda entender el contexto al que pertenece es la de Cardona González

(2009) titulado “*El barrio: un aula abierta que se vive. Propuesta pedagógica para la formación en pertinencia ciudadana desde las Ciencias Sociales*”, en donde se reflexiona sobre el barrio como espacio de ciudad que también cuenta una historia y educa en y para la civilidad. Entre los hallazgos preliminares que se encuentran al momento de comenzar con la intervención pedagógica, se tiene que los y las estudiantes a pesar de vivir en un contexto de ciudad no la conocían, lo cual se evidenció en el momento de utilizar diversas estrategias de campo en donde la cartografía que ellos realizaban no era consecuente con el espacio real y denotaba un desdibujamiento de su espacio geográfico. Aquí las salidas de campo permitieron romper con esas barreras mentales y abrir la Institución Educativa al barrio, que fue partícipe del papel activo de cada estudiante y volvió a brillar por el reconocimiento de sus espacios.

Gaviria Salazar (2014) reflexiona en su investigación titulada “*comprender la experiencia territorial*”, acerca de cómo su praxis puede llegar a ser posibilitadora de nuevos espacios para construir aprendizajes significativos en sus estudiantes cuando se vinculan al territorio las diferentes temáticas abordadas desde las Ciencias Sociales. Tomando como base las salidas de campo y las narrativas, este investigador de la práctica pedagógica logró que se problematizara de una manera más vivencial su clase retomando el concepto de la experiencia y lo amplía más al vincularlo al contexto inmediato, resultando entonces la propuesta que da nombre a su trabajo de campo.

Lo que se rescata de su obra es que logró darle un papel protagonista a su quehacer pedagógico y consideró al contexto como el engranaje de su propuesta, trascendiendo más allá de lo que se teoriza muchas veces desde el aula de clases y dinamizando todo aquello que está implícito en el territorio que se habita, lo cual lo convierte en un escenario que aporta a la educación, un aula abierta y con sentido pedagógico.

Mena Martínez (2016), realiza un acercamiento similar y su trabajo investigativo titulado *“lectura crítica del territorio: un camino hacia el nacimiento de nuevas subjetividades”* da cuenta de ello, pues este maestro realiza su práctica pedagógica desde el aporte que propician las narrativas, lo cual, acompañado de técnicas de cartografía social, lo lleva a hacer una lectura a conciencia del territorio que día a día permea en la construcción del sujeto que lo habita y a partir del ejercicio que tejió de la mano de sus estudiantes de una institución educativa del barrio Santander en la ciudad de Medellín, pudo dar cuenta de cómo esa semantización de ese espacio geográfico ayuda en la construcción de subjetividades y permite además, poder hacer transformaciones significativas en los procesos de acompañamiento pedagógico al poner de manifiesto la necesidad de la escuela, en cabeza de quien lleva su praxis, de adaptarse a los contextos en los que se crean y llevan a cabo los diferentes ambientes de aprendizaje y tomar de viva voz la experiencia de quienes hacen de ellos su aula viva que les dota de experiencia, para que de esta manera medie el conocimiento.

1.3.Problematización.

La tarea del educador del siglo XXI debe trascender más allá del lugar que sirve como su espacio laboral y todo lo que allí hace debe contextualizarse en ese escenario en el que se vincula la escuela. En ese sentido y en consideración con la realidad que encuentro al situarme en el campo de la enseñanza rural, tomando como referentes los antecedentes anteriormente citados, considero que mucho de lo que se teoriza en el aula ha estado desligado de las realidades del contexto inmediato, razón por la que los y las estudiantes de la institución en la que se llevó cabo la práctica pedagógica, desconocen el territorio que habitan, o más bien han elaborado una construcción de éste, ligado a las potencialidades económicas que les brinda, lo cual se logra evidenciar en un acercamiento diagnóstico al constatar no solamente en el discurso, sino también

en la observación directa que proporcionan los recorridos veredales, donde se ve que las prácticas que realizan día a día han estado supeditadas a la explotación de sus recursos naturales de manera intensiva y desordenada, expandiendo cada vez más las zonas de cultivo a los espacios que le pertenecen al bosque, lo cual vulnera todo el tejido ambiental al degradar los recursos que sostienen la vida y por ende su bienestar.

Esto en definitiva es una clara muestra de que la escuela ha estado desligada de los problemas que acontecen a su alrededor y que no se ocupa de atender y problematizar otros asuntos que estén directamente repercutiendo sobre ella. Merino Fernández (2009), reflexiona sobre este distanciamiento y plantea que:

[...] el mal endémico característico de esta tendencia de la escuela a cerrarse sobre sí misma, y, ya dentro de sus muros, a circunscribirse en la función más rutinaria de la tarea educativa, cual es el currículum, significa un fuerte freno para el replanteamiento y cambio exigido en la sociedad actual (P, 35)

La escuela ocupa un papel importante dentro del contexto sobre el cual se sitúa, pero ésta se mantiene al margen al centrarse en dar cumplimiento a esos estándares de calidad que señala Merino y frente a las exigencias que demanda una sociedad contemporánea, lo que se alcanza a evidenciar es que sólo preparando al estudiante desde los estándares y competencias que dispone el MEN, su función social y por ende la responsabilidad que tiene con el colectivo de personas que allí matriculan a sus estudiantes siguen vigentes, pero la realidad es que al estar desconectada de su realidad inmediata, el espacio ocupado por quien pretende enseñar, termina por asemejarse a un laboratorio que de la manera más aséptica se ocupa por resolver lo que acontece dentro y toma distancia de lo que hay por fuera; de este modo, el docente se configura como un agente excluyente que se cierra sobre su práctica pedagógica para llevar un saber a sus estudiantes que en muchas ocasiones no está en concordancia con las necesidades del contexto y

acrecienta más la brecha en donde la escuela no logra establecer una relación y vínculo con el territorio sobre el cual se halla.

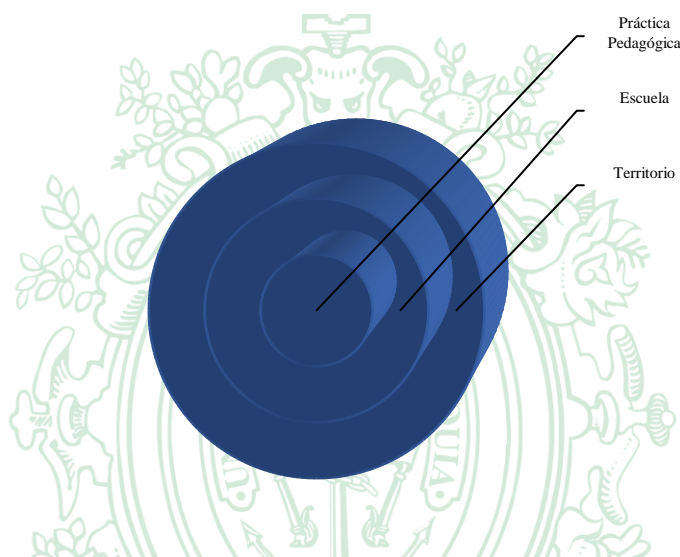


Ilustración 1 La escuela, la praxis y el territorio (situación actual)

Ante esta situación, emerge un problema en esta investigación que está estrechamente relacionado con la triada en donde la escuela, la práctica pedagógica y el territorio convergen en un escenario donde no hay un lazo evidente en donde los tres aporten para la formación con sentido de quienes se pretenden educar, puesto que ambas aparecen desligadas una de la otra, a pesar de que en conjunto cumplirían con las condiciones necesarias para lograr la construcción de experiencias altamente significativas en pro de la formación de las generaciones del mañana. La práctica pedagógica entonces se circunscribe únicamente a la escuela y deja de lado el contexto al cual pertenece y sobre el cual se ancla para llevar a cabo su función social.

Los niños y las niñas asisten regularmente a una escuela que les brinda la posibilidad de aprender y comprender el mundo que habitan, pero en el centro de prácticas este trabajo no

concuera con lo que al salir se encuentran, pues esa realidad que muchas veces no alcanza a ser trabajada desde la metodología de los libros de texto que propone el modelo de Escuela Nueva, queda sin abordarse por el maestro quien debería realizar las adaptaciones curriculares necesarias, problematizando así la enseñanza y generar ambientes de aprendizaje que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes. Aquí el territorio podría ser visto como esa aula abierta, viva y mutante que se vincula como elemento dinamizador de ese proceso para tomar la voz del estudiante como protagonista de todo lo que allí acontece y no solo logre comprender de una manera más dinámica las temáticas de la escuela, sino que también reconozca en ese espacio socialmente construido, nuevas maneras de sentirlo y significarlo, pues éste se configura como una categoría articuladora principal a todo este proceso, dado que es allí donde esas relaciones que han configurado a una comunidad se pueden abordar desde el trabajo docente, además, al salir a la luz todas esas dinámicas del ser, la escuela estará en posición de anclarse plenamente a su contexto para pensarse en verdaderas situaciones de aprendizaje significativo y con sentido social.

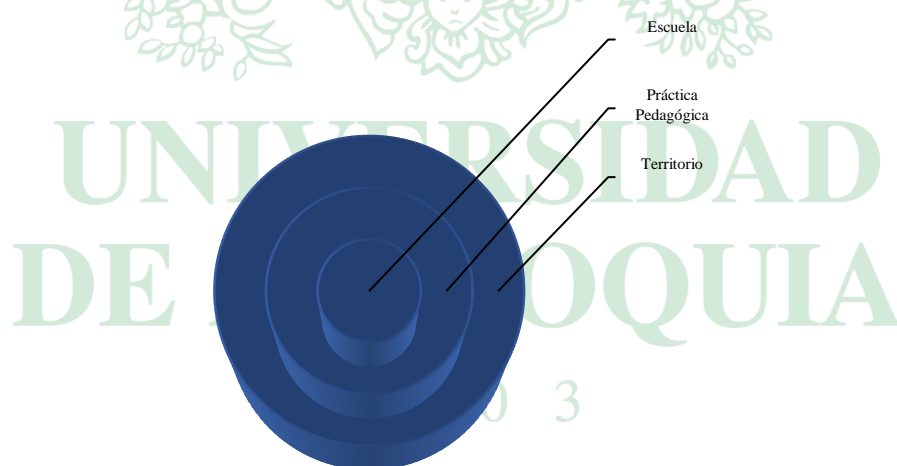


Ilustración 2 La escuela, la praxis y el territorio (situación ideal)

Es entonces el maestro quien con sus prácticas pedagógicas, debería hacer de puente y conectar la escuela con el territorio o es a eso a lo que debería apuntar esta tríada, pues es algo que se logra identificar al momento de hacer análisis o caracterización del contexto y cuya mejora para la prestación óptima del servicio educativo no se debe hacer esperar más; de esta manera, la escuela, la praxis y el territorio hasta ahora desarticulados, tienen una posibilidad articuladora reflejada en ese docente que se piensa en las maneras en las que su hacer pedagógico pueda transformar y formar estudiantes para la vida y no para el momento.

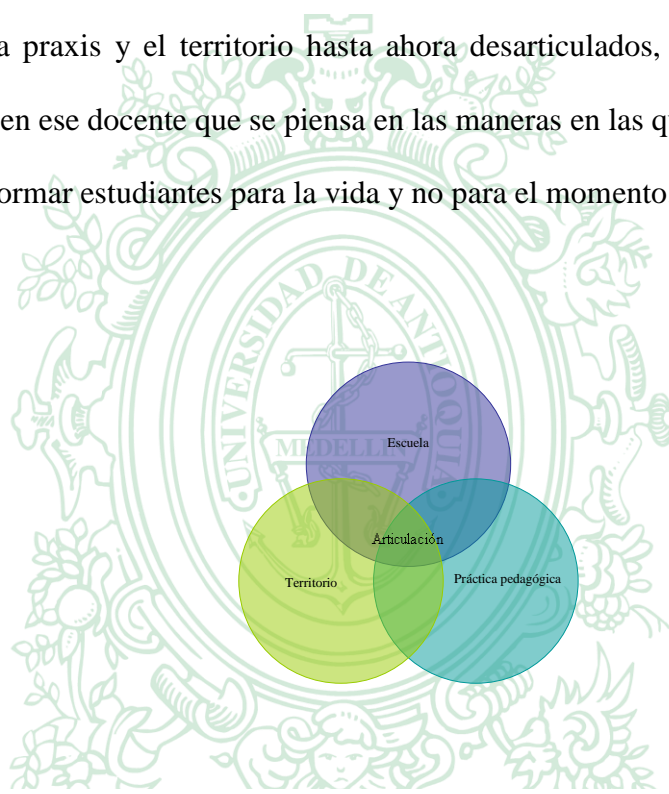


Ilustración 3 La escuela, la praxis y el territorio (el maestro como eje articulador)

En consideración con ello se presenta la siguiente pregunta movilizadora de la investigación:

¿Cómo reconocer el territorio como un aula viva que educa, en las experiencias de aprendizaje de estudiantes, maestros y comunidad educativa a partir de la práctica pedagógica en un contexto de Escuela Nueva?

1.4. Propósitos

1.4.1. Propósito General

- Reconocer el territorio como un aula viva que educa a partir de la práctica pedagógica en un contexto de Escuela Nueva, con estudiantes y comunidad educativa de un centro educativo rural del municipio de Campamento, Antioquia.

1.4.2. Propósitos Específicos

- Identificar los procesos de significación y apropiación del territorio que los niños y niñas de los grados tercero y cuarto han tejido en el contexto inmediato donde se sitúa su escuela rural.
- Construir una propuesta pedagógica basada en las potencialidades pedagógicas del territorio, derivando reflexiones sobre cómo esto resignifica la práctica pedagógica del maestro en el modelo de Escuela Nueva.

1.5. Justificación.

El espacio físico que ocupa la escuela muchas veces se ve cerrado a ese contexto al que atiende y en tal sentido lo que allí se construye está completamente ausente de lograr un puente que vincule a la comunidad educativa, en donde no solo los estudiantes hacen parte, sino que sus padres y el resto de personas que se relacionan de una u otra manera con la institución, deben tener su aporte en la elaboración de tal constructo, toda vez que en el modelo de Escuela Nueva es fundamental el fortalecimiento de las relaciones entre ésta y la comunidad (García Palacio, 2012, p. 10), las cuales se deben situar incluso por encima de sus otros principios rectores.

Consciente de que la *“idea de escuela abierta posibilita permear y re-significar pedagógicamente los lugares, tiempos y procesos de la educación y la escuela, vinculándolos con el mundo de la vida, la cultura y los territorios”* (Calderón Serna, 2011, p. 1), surge la necesidad de vincular en el aula todo ese cúmulo de experiencias de los estudiantes, maestros y el contexto, para que aflore el conocimiento de una manera mucho más vivencial y sobre todo coherente a las necesidades que allí acontecen, sin que se violente la historia particular de todos los que hacen parte de la comunidad educativa. El aula se convierte así, en una mediación que además de comprender cómo se estructura una comunidad en un determinado contexto, posibilita salirse del espacio tradicional que ha ocupado hegemónicamente para irse más allá de los extramuros y hacer escuela en otros espacios socialmente construidos como lo es el territorio.

Tomar consciencia de ello se ha convertido en la motivación para buscar la manera de comprender desde mi experiencia docente, cómo esas formas en las que algunas comunidades se entrelazan para construir socialmente un espacio habitado, se pueden llegar a comprender desde la formación académica para así ir estructurando una propuesta de trabajo que apunte a la vinculación de la escuela y el contexto inmediato, transformando paulatinamente ciertos hábitos que tienden a degradar el territorio que se habita, vive y se siente. Solo así, al tener pleno conocimiento de qué ha acontecido, podría saldar ese error hegemónico de la escuela al permanecer al margen de su realidad inmediata y sentar nuevos escenarios en donde ese constructo de cada práctica pedagógica tenga un mayor protagonismo y pueda resignificar la función social de la enseñanza.

El generar propuestas desde la escuela que se articulen con el contexto al que ésta pertenece, permite afianzar su relación con la comunidad educativa a la que pertenece y este acercamiento va en la vía también de potencializar los compromisos sociales de lo educativo que

trasciende más allá de la teorización y contenidos referidos a la formación de quienes allí se pretenden educar, razón por la que existe reciprocidad en la propuesta que se presenta, de ahí que se resalte la importancia y pertinencia, en la medida en que a partir de los saberes propios y las experiencias previas del estudiante, se establece un puente que permite el enlace con otros conocimientos más técnicos y pueda entre otras cosas, institucionalizar otro tipo de manejos que se le dan al territorio como escenarios que educan.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En el ejercicio anterior de problematización han emergido tres objetos de estudio en donde sus puntos de encuentros y desencuentros crean las tensiones que serán abordadas en esta elaboración teórica para su comprensión, de manera que los hallazgos de la investigación puedan leerse en clave de éstas, a partir de las diferentes construcciones que han realizado diferentes académicos respecto a ello. Por ser el más englobador, lo que aquí se defina de territorio será en enlace para tratar de comprender cómo se establecen las relaciones entre éste, la escuela y la práctica pedagógica.

2.1. Hacia una definición del concepto de territorio.

Cuando se habla de territorio, las elaboraciones que surgen remiten a diferentes campos de estudio que abordan las Ciencias Sociales, puesto que su comprensión resulta compleja y la manera en la que se ha llegado a la definición contemporánea de este concepto ha estado ligada por lo que las necesidades de cada tiempo histórico han ido demandando y lo que cada exponente le ha podido aportar. Santos (1995), quien no habla propiamente de este concepto, realiza un acercamiento al teorizar acerca del espacio geográfico el cual define como *“el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima, la sociedad en movimiento”* (p. 25). Bajo esta definición, el espacio es visto entonces como el escenario en el que se producen todo el cúmulo de interacciones en las que los sujetos van tejiendo su diario devenir y a partir de ello le van otorgando tal reconocimiento, lo habitan y transforman a sus necesidades e intereses; lo semantizan.

A partir del discurso de Santos se han venido elaborando reinterpretaciones de su teoría en función del territorio, de manera que las nuevas definiciones ponen de manifiesto un análisis permanente que sigue trascendiendo a los tiempos actuales. Justamente Bozzano (2009), uno de los geógrafos contemporáneos de nuestra época, realiza un estudio a profundidad apropiando el discurso de lo que Santos dijo en su tiempo y trae a la luz la siguiente definición de territorio:

[...] un lugar de variada escala (micro, meso, macro), donde actores (públicos, privados, ciudadanos, otros) ponen en marcha procesos complejos de interacción (complementaria, contradictoria, conflictiva, cooperativa) entre sistemas de acciones y sistemas de objetos, constituidos estos por un **medio geográfico** integrado por un sinnúmero de técnicas (híbridos naturales y artificiales) e identificables según instancias de un proceso de organización territorial en particulares acontecimientos (en tiempo – espacio) y con diversos grados de inserción en las relaciones de poder local-meso-globales (p. 94)

Esta interpretación de Bozzano (2009) se circunscribe bajo el reconocimiento de cuatro ejes vitales en el pensamiento de Santos: el medio geográfico y sus técnicas como hibridaciones naturales–artificiales; los sistemas de objetos y sistemas de acciones; los acontecimientos en proceso en tiempo–espacio; y el poder, en sus relaciones local-meso-globales; lo cual está muy en concordancia con una visión política tradicional en los estudios del territorio, en donde las relaciones de poder entre el hombre y el espacio que habita están mediadas por la dominación, transformación y/o pertenencia que se ejerce sobre éste, pero a su vez instaaura un híbrido en el concepto, el cual vincula de manera inherente con la definición de lugar, en la medida en que ambos están en constante proceso de transformación mediada por lo que las sociedades que los habitan instauran a medida que van apropiando y dotando de sentido ese espacio habitado; en palabras de Bozzano (2009), es la representación que la persona construye a partir de su historia personal en determinada localización lo que va tejiendo una identidad y maneras de significar ese espacio, lo cual a su vez lo liga a un territorio, de ahí que sean conceptos indisolubles y permanentemente ligados.

Aquí cobra sentido y vale la pena puntualizar acerca de la visión de este concepto como el producto de una construcción social, lo cual para efectos de este proyecto investigativo, se convierte en el sustento articulador mediante el cual se teje el análisis posterior; de esta manera, la definición emergente de territorio es aquella en donde *“el espacio terrestre socialmente construido, (...) es un híbrido entre naturaleza y sociedad; por lo tanto no es la naturaleza, ni el sustrato físico natural y/o construido, tampoco es la sociedad en acción”* (Bozzano, 2009, 84).

Bajo esta línea, Sosa Velásquez (2012) presenta una definición en donde este concepto emerge como el producto de *“la representación, construcción y apropiación (...), así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico”* (2012; 7), esto apunta a que el territorio sea un constructo que va más allá de los factores físicos que describe la geografía y sea permeado bajo parámetros que transitan por la línea de la construcción social, en donde las sociedades lo atraviesan histórica, económica, social, cultural y políticamente.

Desde su postura, Sosa Velásquez (2012) plantea que en esta definición acontecen relaciones de poder entre lo natural y lo social, en tanto si bien estos han sido conceptos tratados de manera autónoma por diferentes ciencias que los abordan, al hacer conjunción, ambos resultan íntimamente ligados a lo que sus interacciones le posibiliten al territorio, bien sea desde las potencialidades que aporte o desde la degradación producto de las prácticas que tienden a transformarlo de manera irremediable.

A partir de esta definición, establece entonces que el territorio se circunscribe bajo una dimensión geo-eco-antrópica donde este espacio socialmente construido, habitado, semantizado es transformado, delimitado y controlado por quienes han establecido en éste, todo el cúmulo de relaciones que los representan como sociedad; lo que en síntesis lo constituye como *“un*

complejo de interconexiones, en donde las relaciones, eventos, fenómenos, dinámicas y procesos son todos recíprocamente interdependientes y se retroalimentan” (P; 17). Aquí las relaciones de poder son las que en última instancia terminan por legitimar la relación entre el hombre y el espacio que ocupa, lo cual hace que cada configuración resultante sea única e irrepetible, razón por la cual se habla entonces de la existencia de múltiples territorios en un mismo espacio geográfico y no de uno solo que lo englobe.

En esencia, llegar a entender el territorio desde una perspectiva de construcción social, implica que prime un discurso en donde la voz de quien lo habita sea quien dote de sentido a ese entorno. Al respecto, Higuera (2008), realiza un ejercicio exhaustivo donde rastrea las diferentes concepciones que frente a la construcción de este concepto se han realizado y desde lo que ella plantea, se puede establecer una definición que va desde dos vías; la primera, desde el reconocimiento político que otorga el Estado, donde se entiende que hay alguien que hace usufructo de un espacio y se realizan contribuciones que permiten seguir ejerciendo la soberanía de este y, desde ese significante que le imprimen las personas que lo habitan donde este espacio geográfico es producto también de la apropiación, pero aquí *“los hombres, los bienes y las ideas que circulan por los territorios son portadores de una información y, así, comunican alguna cosa a los territorios, lo significan”*. (p. 392).

Considerando esto, no se puede entender al territorio como un elemento unifuncional, puesto que el sentido de este radica precisamente en la impronta que le dan quienes lo habitan y a diario tejen un sinnúmero de relaciones de ese entorno, pues es allí donde toda su vida la han edificado, transformando lo existente, acomodándolo a las nuevas configuraciones que se van estableciendo. Entonces ¿qué es el territorio? Retomando a esta compiladora *“el territorio es objeto continuo de transformación, a medida que incorpora nuevas propiedades y condiciones*

resultantes de acciones sociales que imprimen registros en la existencia general” (Higuera, 2008, p. 399).

El territorio no es entonces el espacio que se habita, sino que su construcción es un devenir de las múltiples interacciones que la comunidad realiza en su diario acontecer, de manera que al naturalizar esos hábitos y comportamientos se va institucionalizando un sentir propio que hace que ese lugar sea único e irrepetible frente a otros escenarios con los que estos habitantes tengan relación en determinado momento; a eso se le llama territorialidad y para comprenderla se debe *“dar cuenta del modo en que las personas utilizan el territorio, cómo lo apropian y organizan y cómo lo significan cultural y simbólicamente”* (Higuera, 2008, p. 393).

Desde esta definición, las prácticas diarias toman mayor fuerza en lo que constituye la construcción social del territorio y allí cualquier hábito de vida por pequeño que sea, puede llegar a crecer de tal manera, que lo que se desprenda de ello puede ser un detonante que cambie circunstancialmente la calidad de vida de toda una comunidad. Sometiendo en consideración esto con las realidades que en la actualidad se presentan en algunas comunidades rurales alejadas, en donde si bien hay presencia estatal que apoye con lo básico en atención a esos ciudadanos, existen dificultades para consensuar otros hábitos y por ende se ve un desequilibrio que va desde el componente ambiental, permea en las personas que allí conviven a diario deteriorando sus relaciones personales e incluso fomenta el distanciamiento entre las instituciones que prestan sus servicios sociales, como lo son las escuelas y los centros de salud, quienes quedan inmersos bajo unas representaciones sociales que les restan valor comunitario, quedando así completamente desarticulados de ese territorio y terminan por ser escenarios configurados como no lugares.

2.1.1. Maneras de apropiarse y significar el territorio.

Tomando como referencia la definición donde el territorio es una construcción social producto de las múltiples interacciones ente el entorno físico que lo compone y quien lo habita dotándolo de sentido, es necesario precisar acerca de cómo se van gestando aquellos procesos, mediante los cuales este se va semantizando e historizando en el plano cultural; significar y apropiarse, son entonces dos maneras en las que el espacio va tomando representación simbólica y contribuye a la configuración de una identidad territorial.

La *significación* alude a la representación que se tiene sobre algo y ésta suele englobar diferentes concepciones, puesto que son muchas las interpretaciones que pueden tejerse sobre un mismo territorio, en función de que cada persona tiene una experiencia de vida completamente diferente a la de otra, sin importar que tanto compartan en un mismo espacio y que sus vivencias estén inmersas en el mismo plano temporo-espacial. Estas maneras de significar están mediadas por matices religiosos, culturales, económicos, políticos, etc., y son las que definen quiénes somos y el papel que venimos a ocupar dentro de una sociedad. Así lo afirma Sergio Mendizábal citado por Sosa (2008) al plantear que la significación de los territorios “*son parte del conjunto de representaciones colectivas que dan a las conciencias étnicas y son marcos, no solo físicos sino también simbólicos, para la experiencia grupal*” (Mendizábal, 21), y es a partir de ello que en un mismo territorio, se pueden configurar diferentes maneras de sentirlo, en donde unas personas sentirán agrado, otras desapego, algunas lo pueden configurar como un no lugar, ligando algunos acontecimientos de un pasado que no quisieran recordar y para otros podría significarlo todo y ello genera conflictos en las relaciones de poder que se establecen para apropiarlo, controlarlo y deconstruirlo.

Por su parte, la *apropiación* es un proceso que sobreviene a la significación y depende de las prácticas sociales que comiencen a tejerse en ese territorio; es la manera en la que una comunidad comienza a satisfacer una necesidad lo cual se puede dar como una:

[...] práctica que emana de múltiples e interrelacionados dispositivos: mitos que recuperan el origen ligado a la tierra y al territorio, sacralización por medio de ritos, festividades, costumbres y tradiciones, reconocimiento de mojones, ciclos vitales de producción o de reproducción social, reivindicaciones y resistencias, expolio o despojo, así como formulaciones y estrategias políticas cuando representan intereses y proyectos diferenciados, contradictorios y/o antagónicos en torno al territorio como totalidad o parcialidad (Sosa, 2012; 23).

Entre significación y apropiación se van creando los lazos que configuran la manera de ser y estar en los territorios, de dotarlos de sentido e incluso de contextualizarlos en el acto educativo, de manera que sea posible diseñar situaciones de aprendizaje lo suficientemente acertadas que estén directamente ancladas a lo que proporciona su devenir histórico, de ahí la necesidad de conocer y diferenciar estos conceptos.

2.1.2. Potencialidades pedagógicas del territorio.

Cuando se debate en torno al territorio generalmente los aportes que aquí convergen se ven enriquecidos desde lo que otras disciplinas de las ciencias sociales pueden aportar e incluso, cada vez hay otro tipo de acercamientos que desde el campo educativo le apuestan a los contextos como ejes formadores en la formación académica de los educandos, razón por la que se plantea que el cúmulo de experiencias que sean creadoras de ambientes de aprendizajes, estén permeadas por el espacio socialmente habitado, pues de esta manera el estudiante está en capacidad de aprehender con mayor habilidad cualquier contenido, pues lo estaría relacionando directamente con su realidad local. No solo desde las Ciencias Sociales, sino que a partir de las narrativas, las matemáticas, los estudios naturales y en general desde cualquier campo del saber,

se puede hacer una lectura crítica del territorio lo cual desde los postulados de Pulgarín Silva (2010) lo constituye en:

[...] una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente, donde los estudiantes interpreten y comprendan las realidades -físicas y sociales- que les rodea, y para que asuman un papel activo, crítico y cooperativo frente a ellas. En la lectura del territorio con fines didácticos, este se convierte en medio dinamizador de la comprensión del accionar humano, es decir no es solo un concepto a aprender sino un recurso que otorga pertinencia a los contenidos geográficos que se enseñan y que facilita relacionar la teoría con la cotidianidad (p.140)

Pero en la gran mayoría de casos, la realidad con la que se encuentra el docente es aquella en la que los currículos de las instituciones educativas, muchas veces se presentan rígidos y ante tal situación, lo que se lleva a cabo en la praxis no corresponde precisamente con lo que ha venido construyendo la persona que se educa a lo largo de la vida, razón por lo que se hace *“importante plantear una educación que permita un diálogo transversal (escuela-comunidad-entorno), para así facilitar la formación de sujetos que se piensen las dinámicas de sus territorios y procuren una cohesión y desarrollo social”* (Sepúlveda Álzate, 2015; 8)

El territorio es uno de los conceptos de la geografía que más potencial pedagógico posee, debido a su capacidad de ser leído desde otras categorías tales como: lugar, paisaje, región, geosistema, etc. (Pulgarín Silva; 2011, 7), todas estas maneras de interpretar el espacio geográfico pueden ser transversalizadas no solamente con las Ciencias Sociales, sino con cualquier otra área del currículo escolar, lo cual enriquece mucho más la tarea docente, más si se vincula a los modelos de Escuela Nueva que se tejen en el plano rural y que ofrecen mayor flexibilización pedagógica para el alcance de los aprendizajes. Cuando se toman en cuenta las potencialidades pedagógicas que nos ofrece el territorio, es posible realizar intervenciones pedagógicas en donde este concepto se ve permeado por *“una lectura situada tanto a nivel geográfico como histórico, pero también posibilita el desarrollo de habilidades del pensamiento,*

como la observación, la identificación, la comparación, la inferencia de hechos” (Pérez Larrea; 2014, 44), de ésta manera el estudiante se vuelve el protagonista de su progreso académico y sobre él se volcan las transformaciones que se establezcan frente al territorio que habita, es decir, es éste quien lo altera en la medida que lo conoce, significa y apropia de una manera más consciente.

Es por ello que trabajar en clave de lo que el territorio pueda aportar a la praxis pedagógica, supone que gran parte de las situaciones de aprendizaje que se diseñan, estén contextualizadas a lo que día a día el estudiante y toda la comunidad académica vienen experimentando; de esta manera los referentes que se tengan respecto a lo que se conoce se van transformando, en la medida en que la práctica pedagógica vaya develando lo que siempre ha existido, pero que lejos de una adecuada contextualización permanecía invisible a los ojos del otro, lo cual influye directamente en las maneras de significar y apropiar ese mismo espacio, toda vez que cuando se tiene conciencia sobre algo, se gesta un cambio que ya no es posible deshacer, logrando que ocurran *“vinculaciones y desvinculaciones que activan lo sociocultural, toman forma y se nutren -o debilitan- de acuerdo con las continuas relaciones entre los elementos del contexto”*. (Gutiérrez; 2010, 142), esto implica que haya altos niveles de participación que en última instancia aportan a una comprensión plena del espacio socialmente habitado e incluso a la resignificación del papel de la escuela en la sociedad a la que pertenece.

2.2. La pertinencia de la práctica pedagógica en el reconocimiento y la resignificación del modelo de Escuela Nueva

Pensarse en la práctica pedagógica permite reflexionar sobre una oportunidad de trascender más allá de lo que se puede llevar a cabo en un espacio físico como lo constituye la escuela, para establecer un cúmulo de conexiones en donde todo lo que se piense vaya en

función de la comunidad educativa, de manera que ésta tome un papel protagónico no solo en el campo de la enseñanza, sino también en el restablecimiento pleno de sus derechos que históricamente han estado en un ultraje permanente, no solo en la manera en cómo se han llevado las políticas públicas, sino también desde el desconocimiento de todos esos hábitos y prácticas hegemónicamente construidas que deberían ser el punto de partida de todo acto socioeducativo.

El modelo de Escuela Nueva que se ha venido aplicando en los territorios rurales de Colombia, ha estado sujeto a las múltiples interpretaciones de quien lo utiliza y en ese sentido su aplicación es legítima, en cuanto evidencia resultados aceptables con respecto a lo que se lleva a cabo en el aula por el personal docente, lo cual responde a unos estándares nacionales, pero al mismo tiempo en la práctica se alcanza a percibir que lejos de ser un modelo abierto, este reproduce patrones anclados en lo tradicional y se cierra a las comunidades que les han abierto las puertas, lo cual deja ver que este importante pilar en el que se sustenta este modelo educativo, trasciende a un segundo plano o muchas veces solo se retoma cuando los libros de texto empleados para el aprendizaje los contextualizan.

Partiendo de que el maestro es la primera referencia que tienen las comunidades rurales, Núñez (2004) citando a Giroux, plantea que allí es el profesor quien termina por ejercer la mayor cantidad de roles para lograr hacer de puente entre la escuela y la comunidad, estos, en su quehacer educativo son quienes *“deben desarrollar la capacidad de descifrar los modos de producción cultural para determinar y comprender las oportunidades y limitaciones que conduzcan al “pensamiento crítico, al discurso analítico y las nuevas formas de apropiación cultural”*, en pocas palabras, son quienes leen el contexto, lo problematizan en la escuela y lo dotan de significado en la cotidianidad. Aquí la cultura toma importante relevancia, debido a que esta es la que configura los modos del ser y de cómo comportarse de acuerdo a la realidad que se

construye en tal marco, de ahí que sea necesario que el maestro esté tan al pendiente del contexto en el que se encuentra y no cometa actos que vayan en contra de lo que se ha venido haciendo en las comunidades donde trabaja.

La escuela no puede estar al margen de lo que acontece en el contexto en el que está inmersa, puesto que justamente desde allí es que se pueden dar los primeros pasos para lograr que las maneras de ser y habitar, se transformen y dinamicen, potenciando no solo el empuje económico, sino dignificando ante la sociedad a las personas más vulnerables en la historia de nuestro país; los campesinos. Para ello debemos entender primero que nuestras comunidades han tejido otro tipo de relaciones con la tierra que trabajan, lo cual muchas veces los sitúa en una posición de desventaja, pues las formas en las que se llevan a cabo las labores agrícolas son agrestes y poco amigables con el medio ambiente, que en última instancia es lo que sustenta la vida y la viabilidad de los cultivos; se puede plantear entonces que los territorios están enfermos y para que esto cambie y pueda haber un cambio sustancioso, el trabajo docente toma el protagonismo, principalmente con la manera en que se lleve a cabo la educación de las generaciones del presente.

Cuando se entiende que la práctica pedagógica puede lograr grandes transformaciones en el contexto en el que se lleva a cabo, es posible repensarse en función de lo que el trabajo colaborativo posibilita; aquí el modelo de Escuela Nueva se convierte en el engranaje que permite resignificar los espacios y migrar el aula a todos y cada uno de los lugares que permiten problematizar la enseñanza, es decir, los rincones de aprendizaje se rompen y se toman cada lugar del contexto sobre el cual se sitúa la escuela, las salidas de campo toman gran valor donde los recorridos veredales por simples que parezcan, posibilitan aprendizajes más significativos y tejen redes en donde el trabajo del aula se refleja en las maneras en las que las comunidades

comienzan a sentirse parte de un proceso en el que son también partícipes y actores sociales de un aula abierta.

La Escuela Nueva desde su concepción inicial, considera los espacios libres como ejes de transformación social, los cuales no solamente sirven de lugares para el encuentro, sino también como portadores de conocimiento que educan. Ferreyro y Stramiello, (2007) proponen que los espacios sobre los cuales la escuela pueda tener incidencia dejen de ser lugares de paso, o rincones vacíos olvidados o en desuso, para convertirlos en espacios sociales diseñados por los propios estudiantes y docentes. En el plano de Escuela Nueva bajo el cual se sitúan la mayoría de instituciones rurales por no decir que todas, esto significa la oportunidad perfecta para situarse sobre los territorios, de esta manera se educa en y para la vida respetando el conocimiento como una práctica social y entendiendo que *“éste se produce desde opciones, emociones y reacciones que mueven a la pregunta, a la problematización y transformación de los modos de comprender, explicar, expresar y construir lo social desde una perspectiva humana”*. (Ghiso 2013, 125)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación.

La presente investigación es de corte cualitativo, definida por Pérez Serrano (1994) “*como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio*” (p. 46), lo cual posibilita a quien realiza esta labor, poder ser uno más con el contexto en el cual desarrolla su práctica investigativa y comprender lo que acontece de manera más vivencial.

Frente a la investigación cualitativa, Colmenares & Piñero (2008) plantean que ésta “*radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos*” (p. 98), lo cual va muy de la mano con el ejercicio propuesto en donde no solo quien investiga se pregunta por un objeto de estudio, sino que en aras de buscar esa respuesta, involucra a los sujetos participantes del proceso en la ardua tarea de conocer las realidades y construir conocimiento.

3.2. Enfoque investigativo.

La presente investigación se realiza desde un enfoque *crítico social*, que en palabras de Cifuentes Gutiérrez (2011), “*cobra sentido en la medida en que busca facilitar la creación de condiciones propicias para el desarrollo humano y social de las y los sujetos involucrados*” (p. 36), lo que en consideración con el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, permitió conocer a la comunidad educativa y generar maneras cooperativas de conocer e interpretar la

realidad inmediata que les acontecía. Asumir una mirada crítico social en la investigación implica también “*construir individual y colectivamente, de forma progresiva, propuestas para generar espacios de reflexión, problematización, empoderamiento de la palabra, la escritura y la transformación*”. (P. 36).

3.3. Método de investigación.

En este proyecto se optó por el método de Investigación – Acción, en tanto “*permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica*” (Colmenares & Piñero; 2008, 104), lo cual se ajusta al ejercicio reflexivo de la práctica que se ha propuesto y se incorpora “*como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de los ciclos de acción y reflexión*” (Latorre; 2005, p 24).

3.4. Población participante.

La investigación se llevó a cabo con once estudiantes entre los 9 y los 14 años de una institución rural del municipio de Campamento (Antioquia), pertenecientes a los grados de tercero y cuarto, quienes vincularon a este proceso investigativo a sus padres y otros miembros de la comunidad, mientras iban desarrollando las diferentes actividades derivadas de las situaciones de aprendizaje que se llevaron a cabo en la realización de la práctica pedagógica.

Por tratarse de un centro de prácticas que está inmerso en el modelo de Escuela Nueva, tres de los estudiantes que se vinculan a la investigación están en condición de extra edad y otros

cuatro avanzan al ritmo que su asistencia a clases les permite ir desarrollando las actividades propuestas por las guías de aprendizaje, toda vez que el territorio que ocupa la vereda es bastante amplio y no todos sus habitantes están concentrados en cercanías de la institución educativa, razón por la que se ven forzados a faltar a clases cuando las condiciones climáticas impiden el libre tránsito por los caminos circundantes. Sin embargo, esto no representó inconveniente alguno al momento de realizar las actividades correspondientes, pues para estos encuentros su asistencia fue recurrente. Esporádicamente los estudiantes del grado quinto se vincularon en algunos ejercicios propuestos, pero para la muestra solo se consideran los anteriormente mencionados por estar presentes durante todo el proceso.

3.5. Ruta metodológica.

El proceso de investigación estuvo marcado por tres momentos principales: del primero de ellos, se desprende el ejercicio de contextualización y problematización, el cual consistió en realizar aproximaciones al contexto, empleando para ello la realización de un taller con preguntas orientadoras (Anexo 01), seguido por un ejercicio de cartografía social (Anexo 02), cuya intencionalidad consistía en develar un aproximado del territorio sobre el cual se situaba la población que participó del proyecto de investigación y cuáles eran las dinámicas que allí se llevaban a cabo. A partir de los hallazgos preliminares que arrojaron estas técnicas, se llevaron a cabo dos salidas de campo con su respectiva guía de trabajo (Anexos 03 y 04), las cuales permitieron evidenciar y contrastar los diferentes territorios (rurales y urbanos), que los y las estudiantes conocían o tenían referencia hasta ese entonces, pero aun no señalaban de manera consciente en sus discursos, puesto que nunca antes habían estado inmersos en actividades que propiciaran el aprendizaje de una manera más vivencial y precisa.

En consideración con lo anterior, para problematizar lo que hasta entonces los estudiantes habían encontrado en sus pesquisas, se abrió un espacio para la reflexión mediante un primer estudio de casos (Anexo 05), en el que se consignaban ciertas problemáticas claramente identificadas y que hacían necesario su abordaje. Los cambios y/o transformaciones que sobre la práctica pedagógica iban aconteciendo, quedaron registrados en el diario pedagógico (Anexo 06), que posteriormente sería el insumo principal sobre el cual se tejió el análisis y sistematización de la experiencia.

A partir de estos resultados se desprendió el segundo momento, en el cual se estructuró y se fue ejecutando la propuesta pedagógica, la cual fue un constructo derivado de los aciertos y desaciertos que diariamente acontecieron durante el ejercicio de docencia, lo cual permitió edificar ese puente entre la escuela y la comunidad instaurada en un territorio, resignificando la labor docente. Aquí, nuevamente las salidas de campo y los estudios de caso, fueron el engranaje que permitió debatir y construir conocimiento de manera participativa, mientras la investigación seguía su curso.

Así las cosas, con el estudio de los lugares que configuraban la vereda sobre la cual se llevó a cabo la práctica pedagógica (Anexo 07), se buscó que los y las estudiantes dieran cuenta de esos espacios construidos en y para la comunidad y su relación directa con las maneras en los que cada uno de ellos han ido generando procesos de apropiación y significación de los territorios que habitan. Esta salida se contrastaba con otro estudio de casos (Anexo 08), donde se consignaban asuntos propios sobre los cuales era necesario reflexionar, evidenciados en los recorridos. Ésta dinámica se repitió una vez más con una última salida de campo (Anexo 09) que desde el componente histórico también buscó la manera de aportar a lo que se quería indagar y

otro estudio de casos (Anexo 10) que iba muy de la mano con lo que sobresalía con los resultados preliminares de esa actividad.

Como complemento de estas actividades planteadas, se diseñó un ejercicio de narrativas en donde los y las estudiantes a partir de la elaboración de las bitácoras del recorrido (Anexo 11) y la escritura de cartas (Anexo 12) a estudiantes de la ciudad de Medellín, donde narran su experiencia de vivir en el campo, complementaban más acerca de lo que hicieron y cómo lo lograron, narrando de cuenta propia, las maneras de ser y estar inmersos en el contexto inmediato sobre el cual se sitúan. Cabe aclarar que, tanto para el primer, como para el segundo momento, las técnicas utilizadas fueron similares, sin embargo, la finalidad con la que fueron empleadas, permitió dar cuenta de uno y otro objetivo de manera independiente, puesto que permitieron hacer el análisis de manera integral, articulando en todo momento las categorías de análisis emergentes.

Finalmente, en el momento de cierre, se realizó una segunda cartografía social itinerante (Anexo 13) en donde se incluyeron aquellos elementos que en el primer ejercicio de abordaje no se tuvieron en cuenta, puesto que con cada salida de campo realizada, se fue teniendo un mayor panorama del territorio que se habitaba y permitía conocer una realidad en donde se dejaban ver muchas cosas que para cada estudiante en su momento no llegaron a considerar. Una vez finalizado este asunto, se tejió el análisis, la reflexión de la información, las conclusiones y consideraciones finales, para quienes consideren pertinente continuar con el proceso investigativo. De esta manera la ruta seguida estuvo guiada por el modelo de investigación – acción que contempla el diseño de un plan de acción, seguido de la acción, la observación de la acción, su respectiva reflexión para finalmente llegar a un nuevo plan de acción y continuar con el ciclo.

3.6. Proceso de análisis de la información.

Para el análisis de la información recolectada durante el proceso de ejecución del proyecto investigativo se definieron cuatro categorías: Apropriación del territorio, Significación del territorio, potencialidades pedagógicas del territorio, y práctica pedagógica. Posteriormente, se construyó una matriz de análisis (anexo 14), en la que se vació la información de cada actividad pedagógica realizada a lo largo del ejercicio investigativo y se ubicó según la categoría que correspondiera, para dar respuesta principalmente al primer objetivo y tener los insumos necesarios para la escritura reflexiva del segundo objetivo, en el que también se vinculó la matriz de análisis del diario pedagógico (anexo 15), pues por tratarse de un resultado producto de la vivencia personal, este instrumento tomó importante protagonismo que dio soporte a las evidencias y transformaciones que frente a la práctica docente y las potencialidades pedagógicas del territorio, arrojó la propuesta pedagógica producto de la sistematización de la experiencia.

3.7. Consideraciones éticas

Para el trato de la información en lo que respecta a la investigación realizada, los datos y demás aportes son tomados de manera anónima, toda vez que no se cuenta con el consentimiento informado de la comunidad participante, a pesar de haber sido informados de ello y tomaran parte activa de este proceso.

Con referencia a lo anterior, la confidencialidad de la información aquí suministrada se evidencia en la no suministración de nombres propios de personas y/o lugares y el trato de quienes hicieron parte de este proceso en lo que respecta a registros fotográficos se hace respetando en todo momento su integridad, de ahí que no sean expuestos sus rostros.

TABLA METODOLÓGICA.

RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO COMO UN AULA VIVA QUE EDUCA: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL MAESTRO EN UN CONTEXTO DE ESCUELA NUEVA.					
OBJETIVO GENERAL <i>Reconocer el territorio como un aula viva que educa a partir de la práctica pedagógica en un contexto de Escuela Nueva, con estudiantes y comunidad educativa de un centro educativo rural del municipio de Campamento, Antioquia.</i>					
OBJETIVO ESPECÍFICO N° 1	PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN	MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INSTRUMENTOS
<i>Identificar los procesos de significación y apropiación del territorio que los niños y niñas de los grados tercero y cuarto han tejido en el contexto inmediato donde se sitúa su escuela rural.</i>	Diseño de un plan de acción.		Conducta de entrada. Taller acerca de cuánto conozco sobre mi vereda.	Significación del territorio	Guía de preguntas problematizadoras.
	Acción.		Mapeo general de la vereda donde se sitúa la escuela. (Cartografía social)	Apropiación del territorio	Guía de elaboración de mapa.
	Observación de la acción.	Primer momento Contextualización y problematización.	Salida de campo N° 1 Reconocimiento de la flora y la fauna presente en nuestro territorio. Registro y reflexión de actividades pedagógicas.	Potencialidades pedagógicas del territorio	Guía de Salida de Campo. Diario pedagógico del docente.
	Reflexión.		Salida de campo N° 2 El encuentro entre lo rural y lo urbano. Estudio de casos N° 1 Territorios reales VS territorios posibles.	Práctica pedagógica	Guía de Salida de Campo. Lectura crítica y preguntas problematizadoras.

OBJETIVO N° 2	PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN	MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INSTRUMENTOS
<p><i>Construir una propuesta pedagógica basada en las potencialidades pedagógicas del territorio, derivando reflexiones sobre cómo esto resignifica la práctica pedagógica del maestro en el modelo de Escuela Nueva.</i></p>	Diseño de un plan de acción.		Salida de campo N° 3: territorio desde los lugares que lo componen y lo dotan de sentido.	Significación del territorio	Guía de Salida de Campo.
	Acción.		Estudio de casos N° 2 Análisis de los sistemas de producción primarios a partir de los cultivos que se producen en la vereda. El caso del café y la caña de azúcar.	Apropiación del territorio	Lectura crítica y preguntas problematizadoras.
	Observación de la acción.	<p>Segundo momento</p> <p>Diseño y ejecución de propuesta pedagógica.</p>	Salida de campo N° 4: historicidad del territorio. Estudio de casos N° 3 Transformaciones en el territorio asociadas a los sistemas de monocultivo y los cultivos ilícitos. El caso del cultivo de la coca.	Potencialidades pedagógicas del territorio	Guía de Salida de Campo Lectura crítica y preguntas problematizadoras.
	Reflexión.		Ejercicios de narrativas Registro y reflexión de actividades pedagógicas.	Práctica pedagógica	Bitácoras de los estudiantes. Diario pedagógico del docente

OBJETIVO N° 2	PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN	MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INSTRUMENTOS
<p><i>Construir una propuesta pedagógica basada en las potencialidades pedagógicas del territorio, derivando reflexiones sobre cómo la práctica pedagógica del maestro en el modelo de Escuela Nueva.</i></p>	<p>Diseño de un plan de acción.</p> <p>Acción.</p> <p>Observación de la acción.</p> <p>Reflexión.</p>	<p>Tercer momento</p> <p>Ejercicio de cierre, análisis de la información, conclusiones y consideraciones finales.</p>	<p>Mapeo final de la vereda evidenciando el reconocimiento del territorio como un aula viva que educa.</p>	<p>Significación del territorio</p> <p>Apropiación del territorio</p> <p>Potencialidades pedagógicas del territorio</p> <p>Práctica pedagógica</p>	<p>Mapa itinerante. Elaboración en tela creada a partir de los recorridos por los diferentes lugares que se recorrieron en la vereda donde se llevó a cabo el proyecto de investigación.</p> <p>Matriz de análisis general.</p> <p>Matriz de análisis de Diario Pedagógico.</p>



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

CAPITULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. *¡Re-conociendo a mí tierra!*: Procesos de apropiación y significación del territorio de los y las estudiantes de los grados tercero y cuarto, tejidos en el contexto inmediato donde se sitúa su escuela rural.

El desarrollo del ejercicio investigativo propuesto para hacer del territorio un aula viva que educa, permitió revelar de qué manera los y las estudiantes que hacen parte activa de esa comunidad, conocen y semantizan su territorio, a partir de las múltiples interacciones que a lo largo de su cotidianidad tuvieron con todo lo que les aconteció allí. Cada acción que surgía en el aula de clase, aportaba los insumos necesarios para que la siguiente experiencia de aprendizaje pudiera arrojar un panorama más amplio, que conforme se anexaba a lo que las otras actividades propuestas desarrollaron, posibilitó la interpretación de esa realidad, como quien consigue hallar todas las piezas de un rompecabezas y descubre finalmente la figura que trataba de armar. Así pues, los procesos de significación y apropiación que fueron evidenciados en aquel contexto, son el fruto no solo de las experiencias de los pequeños, sino un reflejo de lo que los adultos han tejido allí hegemonícamente en pro de definir su identidad territorial.

Entender el territorio desde lo que los procesos de significación y apropiación que los y las estudiantes van evidenciando en sus discursos, permite diferenciar tres posibilidades en las que fueron perfilándose las maneras de comprender su espacio geográfico: el territorio como una despensa gigante que ordena la economía local, el territorio como un conjunto de interacciones ambientales, y finalmente, el territorio construido históricamente.

En un primer momento los ejercicios de contextualización arrojan un panorama en donde el territorio es concebido desde lo que sus tierras pueden aportar para el sostenimiento familiar, es decir, el primer reconocimiento que emerge en quienes participan de las actividades propuestas, es aquel en donde lo que les rodea es una despensa gigante cultivada por sus habitantes sin considerar que allí hay presentes otros factores que requieren cuidado para que sea sostenible. Así pues, la primera lectura emergente acerca de las significaciones territoriales, excluye el tejido ambiental, precisamente porque los intereses económicos son tan fuertes, que incluso se encuentran anclados a lo que las nuevas generaciones expresan en lo que Mendizábal (2008) define como representaciones colectivas. *"No quiero vivir en el pueblo porque uno tiene que comprar yuca, frijol, plátano y pagar dormida"*, *"no me gustaría vivir en el pueblo porque tenemos que comprar las frutas mientras en la vereda hay de todo para comer y así no tenemos que comprar"* (Estudiantes grado cuarto, salida de campo a la zona urbana del municipio de Campamento)

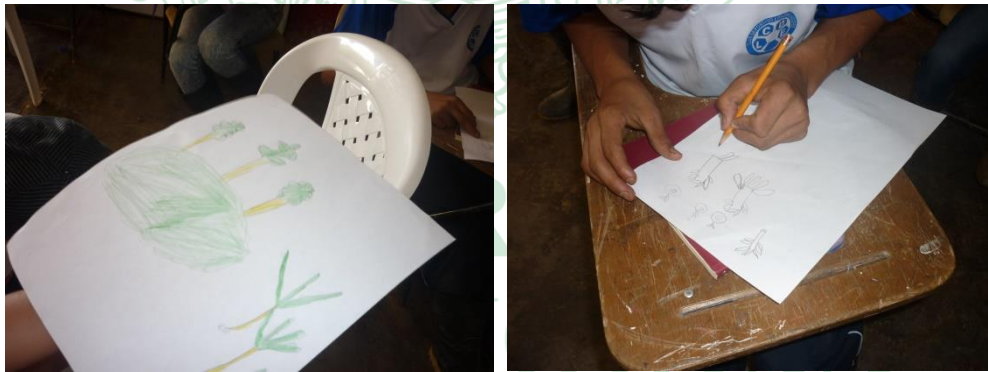


Ilustración 4 Identificación de cultivos, ejercicio de cartografía social

El territorio se significa desde el potencial económico que aporta y en esa medida predominan más las zonas de cultivo por encima de otros factores, donde éstos se expanden de manera exponencial para brindar el sustento diario a quienes han elegido la opción de depender explícitamente de una sola actividad económica. Esta es la apropiación que, en la

misma vía de la significación, está ligada a una concepción económica y los y las estudiantes de manera indirecta son conocedores de ese asunto. Hay un reconocimiento de que se puede cultivar algo más, pero aún no se hace, pues la actividad económica principal abarca el 90% de las tierras destinadas para el cultivo. Esto es algo que Gutiérrez (2012) plantea cuando señala que el territorio “*es semantizado conforme la dinámica entre los sujetos que lo usan y la materialidad que les abriga*” (P. 142), es decir, ese tipo de conexiones que se van creando allí, dependen en gran medida de lo que sus habitantes a través de su propia historia personal, van asumiendo como ese significativo al que posteriormente dotan de sentido cuando se crean esos procesos de apropiación, lo cual para este caso configura explícitamente al territorio como un agente económico y no se miran desde otras posturas como lo puede ser lo socioambiental. Así lo describe un estudiante al explicar cómo se procesa el cacao: “*el cacao se pone a vinagrar por tres días y se saca al sol y luego se puede vender en el pueblo y la carga está valiendo 500.000 pesos*” (Estudiante grado tercero. Ejercicio de conducta de entrada)

Si bien hay una connotación del territorio que apunta a significarlo y apropiarlo desde lo económico, a lo largo de las actividades desarrolladas es posible ver cómo la población participante comienza a reflexionar sobre su contexto y apunta a otro tipo de reflexiones que dan cuenta de cómo ellos se piensan el asunto de la territorialidad y miran problemáticas que siempre han estado presentes, pero que la escuela no les había permitido problematizar, precisamente porque su accionar hegemónico había estado anclado a modelos más tradicionales que no daban pie a la crítica; de ésta manera, cuando a los y las estudiantes se les da la posibilidad de verbalizar lo que sienten y van aprehendiendo de su realidad, es posible abrir una mirada más amplia que vincula la historicidad de los

territorios, al tiempo que relacionan lo ambiental a esa construcción social y ello quedó demostrado con la realización de los ejercicios de cartografía social que se complementaron con los recorridos por la vereda, puesto que se llegó al reconocimiento de lo ambiental presente allí, pero también se hicieron derivaciones de lo que acontecía para que este espacio se encontrara en las condiciones que describen, lo cual es un señalamiento claro del impacto negativo que algunos procesos de apropiación han dejado como marcas que de no corregirse podrían ser indelebles: *"para venirme para la escuela el camino es muy empantanado y con plásticos en todos los lados y huele mal"* *"aquí no hay bosque porque cortaron los árboles para leña y para construir las casas"*, *"en los caminos hay mucha basura"* (Estudiantes grado cuarto, ejercicio de cartografía social)

Cuando los habitantes adquieren una serie de bienes y servicios ligados a la transformación de su espacio geográfico, el cual van apropiando en la medida que las actividades agropecuarias expanden las zonas cultivables y explotan otras maderables, se alteran los ecosistemas, cambia el microclima y condiciona otras maneras de ser y estar en aquel territorio en el que se habita y dota de sentido al crearse las normas para vivir en comunidad. Los y las estudiantes coinciden en señalar la basura como algo que no encaja en aquellos lugares por los que se ha realizado el recorrido de la vereda. Esto es un claro desequilibrio que va en contra de la armonía que un espacio natural como este debería tener, pero de igual manera, permite leer al territorio como un espacio enfermo y maltratado, uno que para sus pobladores no representa algo que va más allá del potencial económico que explotan y, por ende, todo aquello que va en detrimento de la armonía y/o equilibrio natural de esas tierras, es algo que pasa a un segundo plano y no se considera. Cultivos, caminos y fuentes de agua, hacen parte de la lista de espacios en donde

predomina la basura y cada vez es más recurrente esta práctica que incluso comienza a naturalizarse en las nuevas generaciones.

Conforme se iban realizando nuevas aproximaciones al contexto, cada estudiante comenzaba a comprender de manera distinta lo que le rodeaba y ello conllevó a que se hicieran conscientes nuevas maneras de llevar a cabo apropiaciones y significaciones que llevaron a la comprensión de que su territorio de una forma en la que antes no se había llegado a contemplar, pues éste se leyó desde los afectos y cuando esto sucede es porque hubo movilizaciones mediadas por las múltiples actividades que trataron de aportarle a ello. *"Llegamos a la bodega [...] es un lugar donde guardan mercados. Esto es como un pueblo chiquitico, venden muchas cosas, es un lugar de paso obligado"* (Estudiante grado cuarto, Salida de Campo N° 3).

4.2. ¡Huellas en el camino!: una propuesta pedagógica basada en las potencialidades pedagógicas del territorio que permite la resignificación de la práctica pedagógica del maestro en el modelo de Escuela Nueva.

A partir de la experiencia mediante la cual fui dando cuenta de los procesos de apropiación y significación del territorio presentes en los y las estudiantes objeto de investigación, noté que la intencionalidad de lo que allí construía, me arrojaba los insumos necesarios para ir elaborando una propuesta pedagógica sólida, coherente y articulada a las necesidades del contexto la cual fue un engranaje que le dio al modelo educativo de Escuela Nueva un aire renovador, pues vinculó a la práctica pedagógica del maestro, aquellos componentes que en materia curricular están inmersos en las realidades que viven a diario quienes van en búsqueda del saber, dotando de sentido su quehacer pedagógico,

permitiendo un mejor empoderamiento del rol docente y por ende una transformación integral de todo su ser.

De ahí surgió el nombre de la propuesta pedagógica *¡Huellas en el camino!*, precisamente porque en todo este devenir, estuvieron siempre presentes los pasos que sobre la marcha, marcaron una diferencia en la manera de hacer escuela, que incluso implicó volver en el tiempo y así develar lo que aconteció en el pasado para comprender el presente vivido por la comunidad educativa del contexto sobre el cual se situaba la escuela rural.

4.2.1. *¡Encontrando el camino del maestro!:* resignificando la práctica pedagógica.

Lo que más añoraba era ser un maestro rural, tener mi propia escuelita y hacer de ella mi pequeña república independiente, en donde pudiera llevar a cabo actividades transformadoras y acordes al contexto donde me situaba. Lo que nunca me llegué a pensar es que las cosas no son como las pintan.

Desde pequeño siempre había estado en estrecha relación con el campo, pues mi padre me llevaba a su casa materna en una vereda del municipio de Guarne y aunque la experiencia vivida no fue la misma que tuvieron mis otros familiares que incluso vivieron allí y pasaban vacaciones con los abuelos, la sensación de paz y tranquilidad que me suscitaba estar en aquel lugar, alimentaron por años mi deseo de radicarme en el sector rural e incluso hacer de ello mi estilo de vida.

La vida siguió su curso y cuando recién estuve titulado como maestro en Pedagogía Infantil, opté por esperar pacientemente a que llegara una oportunidad laboral que me permitiera estar inmerso en la ruralidad y esta llegó cuando en el 2015 me vinculé con el magisterio en una plaza de un centro educativo rural. La felicidad era embriagadora, pues

aparte de iniciar labores en un espacio soñado, comenzaba las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales que cursé durante el tiempo de espera, lo cual posibilitaría que mi desempeño en aquel centro de prácticas estuviera enriquecido por los aportes permanentes que me brindaba mi asesor, en referencia al trabajo en un modelo educativo que había sido teorizado en la academia, pero que pocas veces se pudo llevar a la práctica, precisamente porque en las ciudades y centros urbanos existe otro tipo de dinámicas que mueven a la población estudiantil.

El primer choque o acercamiento a la realidad, llegó en el mismo momento en el que comencé labores, puesto que al llegar me encuentro con un lugar que trastocaba con todos los referentes de ruralidad que construí a lo largo de la vida. La escuela se hallaba anclada en medio de un cañaveral en donde era completamente inexistente encontrar otro tipo de flora y fauna que me permitiera por lo menos considerar un símil entre las ruralidades cercanas a la capital; a eso, le sumo el estado de abandono en el que encuentro el aula de clases que era un vivo reflejo de las maneras en las que la comunidad mantenía su vereda y daba cuenta de que aquel espacio se había convertido en un rincón olvidado para alojar lo que no se usa frecuentemente, el desván, el cuarto útil, la bodeguita o cualquier otro calificativo con el que se le quiera nombrar, pero jamás un lugar para el encuentro, la discusión y construcción de saberes. *“El polvo era un elemento que hacía de este lugar un completo abandono, pero en cuestión de horas, estuvo habitable y presto para dar inicio a la labor docente”* (Diario pedagógico del 03 al 06 de agosto de 2015, P. 01).

Allí me encuentro con unos estudiantes pasivos, cuya manera de estudiar radicaba principalmente en la resolución de las preguntas que les facilitaban las guías de texto,

muchas de ellas completamente descontextualizadas a lo que ellos desde su realidad conocían. Conforme iban pasando los días, eran más los momentos de displacer que los que disfrutaba, puesto que no hallaba en los libros de texto un aliciente que permitiera justificar su uso y cuando intentaba algo nuevo, no había una respuesta que permitiera ir soltando aquella vieja práctica de una educación tradicional, sentía que el libro de texto era el que enseñaba y yo estaba ahí para supervisar lo que hacían e indicar que más debían transcribir y/o responder. *“Cuando veo a un estudiante transcribiendo de una cartilla, siento que no está haciendo nada, puesto que es más el tiempo que pasa distraído con sus compañeros que en lo que realmente le obliga hacer”*. (Diario pedagógico del 18 al 21 de agosto de 2015, P. 10).

Evidentemente me hallaba perdido y sentía que mis pasos no tenían fuerza, sentía que sería uno más que transitaba por allí sin posibilidades de dejar huella en sus estudiantes porque allí ya estaban implantadas unas maneras de ser y estar en las que no había cabida para algo fresco, renovador y con sentido pedagógico, así que hubo un momento en que me dejé llevar por “la norma” y traté de hacer las cosas de la mejor manera posible, no la correcta, sino la que por años había sido la que marcaba un único camino a seguir.

La Escuela Nueva representa para mí un territorio desconocido, pero no por ello voy a dejarme intimidar, pues a fin de cuentas hay que lograr que los estudiantes logren tener las mismas competencias que una persona que estudia en cualquier institución del contexto urbano también puede lograr obtener, así que por ahora lo más importante es saberme acomodar a ello y estar en igualdad de condiciones con los chicos y saberles guiar en la adquisición del conocimiento. (Diario pedagógico del 10 al 13 de agosto de 2015, P. 06)

Esto continuaba y solo cuando le narraba al asesor la situación, sentía el apoyo que nunca encontré en aquel lugar, pues gracias a sus optimistas consejos, encontré la ruta para romper de una vez y definitivamente con aquellas prácticas hegemónicas, algo radical en su

momento que no fue recibido por los y las estudiantes, pero que fue el detonante de la transformación que me permitió empoderarme de mi rol como maestro forjador de caminos y a la vez vincular a la población estudiantil con un proceso educativo más pertinente y enmarcado en las necesidades de su contexto.

El día jueves 20 sentí que el ciclo debía romperse, pues era una manera en la que podría comenzar a aplicar todas las herramientas que la universidad me había dado en los años de formación, además porque de esa manera podría atender a toda la población de manera homogénea, incluyendo a los tres estudiantes que cursan tercer grado (Diario pedagógico del 18 al 21 de agosto de 2015, P. 09)

A partir de este momento me llené de una completa seguridad y comencé a ver que el cierre al cambio era más de mi parte, diferente a lo que ellos pudieran reflejar, pues si bien hay resistencia a lo nuevo, el traer algo diferente bajo el brazo todos los días, hacía que poco a poco se fuera cambiando esos esquemas de pensamiento. Toda esta situación comenzó a cambiar desde la primera intervención, cuando las actividades que se dispusieron en lo que terminó siendo los primeros ejercicios de contextualización, rompieron con la monotonía y forzaron a los presentes a dar respuesta a lo que se les preguntaba. Cabe anotar que el trabajo con ellos fue algo que comenzó desde lo que estaban acostumbrados a realizar, por esta razón el empalme se dio precisamente desde el trabajo con las mismas guías que ellos trabajaban, pues de esta manera el impacto frente a lo nuevo no sería tan evidente y los resultados podrían ser evidenciables con mayor prontitud. Aquí fue cuando comencé a hallar el camino que terminó por ser la ruta más acertada de trabajo

Cabe anotar que el panorama con el que me encuentro al final de este primer momento, para mí era bastante desconsolador, toda vez que siempre había considerado el entorno rural como una especie de paraíso en donde predominaba la vida en armonía y la sana convivencia, pero allí experimento una serie de desencuentros, principalmente con el

manejo ambiental que llevaban a cabo en toda la vereda, el cual era completamente agreste y sin ningún tipo de consideración por el otro; sin embargo, lejos de desmotivarme, comencé a ver en ese territorio, los insumos para hacer de mi práctica pedagógica una experiencia muy enriquecedora tanto de mi profesión docente, como del curso de Ciencias Sociales, puesto que a donde quisiera que mirara, encontraba elementos para fundamentar un trabajo de calidad con y para los y las estudiantes que estaban involucrados en este proceso.

Conforme iba pensando en lo que encontraba, llegaban a mi cabeza formas diversas de ir habitando aquel territorio e incluso, comenzaron a perfilarse la enseñanza por fuera del aula de clases, lo cual fue un acierto muy grande, dado que, de otra manera, hubiera sido más difícil pensarme como un agente de cambio.

Llevar el aula de clases al territorio donde estaba anclada e inerte, fue sin duda alguna, uno de los más grandes aciertos que he podido tener, puesto que con cada momento que iba llevando a cabo, sentía que potenciaba mi sentir de ser maestro, le daba un aire renovador a la práctica pedagógica en los contextos rurales y marcaba la pauta para el trabajo colaborativo que promulga el modelo de Escuela Nueva, en donde se marcaba un diálogo permanente entre la escuela y la comunidad. ¡Había hallado el camino para encontrarme conmigo mismo y comprender esta agreste ruralidad en la que me hallaba ejerciendo mi práctica pedagógica!

Es a partir de la experiencia que voy adquiriendo en el ejercicio de mi práctica docente que puedo dar cuenta de lo que saben los estudiantes, cómo conocen el mundo y lo significan. Solo así, puedo tomar parte activa de ello para fortalecer conocimientos y/o

encausarlos cuando sea pertinente. El poder hacer reflexión de ello, me permitió configurar un modelo de maestro que se piensa por la educación de quienes tiene a su cargo, pero más allá de ello, logra apuntar a modelos en donde priman las enseñanzas que los y las estudiantes logran adquirir para la vida, pues es allí, a partir de esas experiencias, donde se tendrá que poner en evidencia todo lo que se aprende dentro y fuera de la escuela, donde a diario deben enfrentarse con la realidad que los evalúa constantemente teniendo las herramientas para hacerle frente de la mejor manera. Así lo expresa Merino (2011) al afirmar que a *“nadie se le oculta que este proceso de desarrollo [...] que llamamos educación, es un proceso necesario que dura toda la vida, [...] y en el que cada individuo que se educa es el protagonista del propio proceso”* (P.4), y lo reafirmo en las reflexiones que derivaron del proceso investigativo en cada uno de sus momentos de planeación, ejecución y reflexión.

Me he dado cuenta de que más que enseñar contenidos, el trabajo de un maestro consiste en brindar experiencias para la vida que le permitan a una generación ir más allá de los aprendizajes y llevarse un recuerdo de su infancia ligado a la educación para a vida, pues son esas pequeñas cosas que por insignificantes que parezcan para un adulto, resultan convirtiéndose en tesoros inigualables. Es allí donde debo fortalecer mi quehacer pedagógico, pues también en ocasiones me dejo limitar del contexto y olvido que tengo infinidad de herramientas para llevar desde la ciudad que me puedan hacer entre otras cosas, salir de la monotonía que representa el trabajo con cartillas (Diario pedagógico del 15 al 20 de febrero de 2016. P. 10).

4.2.2. *¡Transitando el territorio!:* un paso a paso de cómo se construyó la propuesta pedagógica.

Transitar el territorio me hace dar cuenta de que éste no es un espacio físico e inmóvil, sino que las personas hacen parte de éste y con sus constantes interacciones lo van dotando de sentido. A continuación, se muestra de qué manera fue posible que este objeto de estudio se volviera el epicentro de la experiencia que permitió a estudiantes y profesor a

cargo, comprender las lógicas mediante las cuales se ordenaba aquel contexto y frente a este poder hacer escuela.

¡Los primeros pasos!: una mirada del antes.

Iniciar con algo nuevo no es fácil, pues hay que romper y cambiar esquemas viejos y generalmente, cuando un hábito ya está arraigado, es difícil modificarlo en tiempos cortos. Con los y las estudiantes del centro de práctica este proceso fue un poco más llevadero, toda vez que al estar ellos inmersos en su territorio, tendrían los insumos para hacerle frente a los diferentes encuentros que vincularían esos espacios.

El primer paso se dio el día en el que se cerraron definitivamente los libros de texto y se crearon las condiciones necesarias para que la transcripción de párrafos se transformara en escritura reflexiva y con sentido, puesto que consideraba que el modelo de Escuela Nueva como se supone que está concebido, no debe limitarse a este tipo de actividades que lejos de formar, van en detrimento de los tiempos que cada estudiante se supone debe ir llevando en pro de su formación académica. Resulta *“deprimente que en pleno siglo XXI se siga viendo a la escuela como esa institución concreta que reduce su accionar a la transcripción de libros de texto”*. (Diario pedagógico del 29 de febrero al 04 de marzo de 2016, P. 17)

De esta manera, se motivó al educando para que, a partir de un tópico generador, se pensara en función de éste y comenzara a aflorar lo que desde su conocimiento personal conocía acerca de su realidad inmediata, su espacio habitado. Ver entonces como las cartografías emergentes representaban un espacio que yo mismo desconocía, me abrió el panorama a lo que pedagógicamente podría ir trabajando en una salida de campo, pues aquellos gráficos evidenciaban puntos focales que se podían llevar a la enseñanza y problematizarlos

mediante ejercicios que demandaran el empleo del pensamiento crítico. "*me sueño con una vereda grande, bonita y que fuera muy especial para mí*" (Estudiante grado cuarto, Conducta de entrada)



Ilustración 5 Primer ejercicio de cartografía social.

***¡Siguiendo el rastro!:* lo que aconteció en el durante.**

Esos primeros pasos fueron cruciales para que de ahí en adelante, cada estudiante estuviera en sintonía con lo que su entorno inmediato le tenía para mostrarle, mientras que por mi parte, al tomar esa realidad, se me abrió un sinnúmero de posibilidades para problematizarlas desde las áreas curriculares que se integraron a esta propuesta, logrando así que hubiera reciprocidad entre lo que cada estudiante aprendía, de la misma manera en la que yo también me iba apropiando de lo que ellos de manera directa me iban enseñando, aún sin ser conscientes de ello.

Aquí fue posible de manera literal, leer los rastros que conforme se iba conociendo el territorio, emergían para facilitar su entendimiento y reflexión. Los estudiantes a medida que realizaban diferentes recorridos, realizaban aportes pertinentes que daban cuenta de cómo ellos comenzaban a tener un empoderamiento de aquellos espacios y mediante la palabra, emitían juicios valorativos muy pertinentes y en concordancia con la

intencionalidad pedagógica que se había propuesto para uno y otro momento de exploración del medio. *"Cuando nos vinimos de donde Yessica, cambiamos de clima porque estábamos en el caliente y pasamos al frío, pasamos otra vez al caliente y vamos para la casa de Emilio"* (Estudiante grado cuarto reflexionando acerca de cómo los árboles cambian el clima. Salida de campo N° 3)



Ilustración 6 Salida de campo N° 3 Reconociendo los lugares de la vereda.

El ejercicio de ir tras los rastros que están presentes en los territorios, llegó a otras esferas en donde las familias abrieron paso a lo que desde la historicidad pudiera aportarle a la lectura de contextos; ésta estuvo mediada por el estudio de las fuentes primarias, tales como la tradición oral y el análisis de fotografías, lo cual permitió reforzar la relación entre la escuela y la comunidad, al vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo que fue el resultado de esta experiencia colaborativa en donde adultos y niños fueron la unión para dar cuenta de cómo la historia también los permea a ellos como habitantes de esos espacios que a lo largo de su propia historia personal han ido construyendo, apropiando y dotando de sentido. Todo ello lo señalaban con expresiones tales como: *"habían árboles y ahora desaparecieron unos y se veían muchas culebras y ahora no se ven casi y primero había*

mucho rastrojo y ahora no hay casi y primero habían tigres y ahora no" (Reflexión de estudiante de cuarto grado, Salida de campo N° 3)



Ilustración 7 Puesta en común, salidas de campo.

***¡Abriendo caminos!:* transformaciones del maestro, los y las estudiantes que vinieron después del ejercicio investigativo.**

Hacer momentos de cierre no necesariamente implica que lo que se haya construido llega hasta ahí para archivarse y eso fue precisamente a lo que más énfasis se le trabajó durante todas las fases en las que se llevó a cabo este ejercicio investigativo. Al hacer del territorio un aula viva, dinámica y constante que moviliza permanentes procesos de aprendizaje en quien se adentra en él y se deja sorprender por experiencias sensoriales, sobreviene un acto de consciencia en donde las reflexiones que se suscitaron dejan como resultado a unos sujetos que se han empoderado plenamente de sus espacios, se piensan en función de éstos y crean relaciones en donde prima el respeto por el todo, entendiendo a éste último como el engranaje que sustenta también a quienes han hecho de él su nicho ecológico en donde sobrevienen las interminables relaciones que propician la misma vida y la sostenibilidad.

Para llegar a este punto fueron necesarios varios intentos en donde cada salida de campo iba aportando y reforzando la idea al estudiante de que conforme se divertía, también aprendía y estas elaboraciones eran un constructo para toda la vida, más no para el momento; de esta manera emergen argumentos que dan a entender que lo que teorizaban en el aula de clases, lo llevaron al contexto sobre el cual se hicieron las salidas de campo y comprendían mejor los conceptos a partir de ello. "*¡Hay sombra! los árboles cambian el clima*", "*todo esto por acá era bosque, luego lo fueron tumbando para coca, para caña, pa´ muchas cosas*", "*El río Nechí baja muy sucio porque está muy contaminado; muchas basuras, mercurio de por allá arriba esas minerías pa´ arriba*" (Reflexiones de estudiantes grado tercero. Salidas de campo)

Para mí como profesor esta experiencia también me permitió redescubrirme en función de toda una comunidad con sus necesidades particulares y no desde mi propia concepción egocéntrica en la que solo cabía un único modelo de ruralidad en donde todo era absolutamente perfecto y estaba ordenado como la más impecable de las vitrinas. Realizar esta propuesta pedagógica me permitió entender que los territorios no se estructuran de la misma manera y ello depende de quienes están allí, viviéndolos, recorriéndolos, dotándolos de sentido a partir de lo que su diario devenir les permite ir construyendo. (Bozzano, 2009). Tuvo que ser de esta manera y no de otra, en la que yo me diera cuenta de ello, pues la mejor manera de hacerle frente a la resistencia es precisamente enfrentándola para finalmente comprenderla.

4.3. ¡Leyendo huellas!: descubriendo las potencialidades pedagógicas del territorio.

Escuela y territorio hacen parte de una sola unidad en la medida en que ambos están concebidos para educar y en conjunto conforman una sola escuela. El territorio contempla

un sinnúmero de potencialidades que bien aprovechadas son un engranaje de peso que podría incluso soportar a toda una comunidad y allí el maestro es el puente que logra que todo esto sea posible porque con sus actos, logra dinamizar la enseñanza de quienes tiene a su cargo.

Considero que más que llenar de contenidos a un estudiante, la formación de estos debe apuntar hacia la convivencia y el respeto por el otro en donde el entorno también juegue un papel importante, pues constituye su nicho ecológico y si este no es valorado, entonces la vida misma se compromete al hacerse insostenible y cada vez más agreste, por ello es que se debe problematizar la enseñanza, para que desde la cotidianidad de sus actos se lleven a cabo ese tipo de reflexiones que despierten conciencia y ante todo los vuelva seres críticos de su realidad y en ese mismo orden de ideas puedan exigir la garantía de sus derechos como ciudadanos. (Diario Pedagógico del 16 al 20 de mayo de 2016. P. 44)

Cuando se vincula el territorio con los procesos de enseñanza – aprendizaje de la escuela, es posible pensarse en una formación integral para los educandos, misma que parte de sus realidades inmediatas y que educa en función de lo que éste tiene para hacer conscientes esos procesos de apropiación y significación, permitiendo semantizarlo y dotarlo de sentido. Así pues, a través de la puesta en marcha de la propuesta pedagógica realizada en el contexto rural, el territorio pudo ser leído en clave de sus aportes para la educación, develando las maneras en las que se puede aprovechar pedagógicamente en pro de brindar experiencias que marquen un hito en la manera en la que se conlleva la enseñanza de las Ciencias Sociales y otras áreas del saber en los tiempos modernos.

Para entender al territorio como currículo, es necesario pensarse en función del ejercicio docente y dimensionar que lo que debe llevarse a cabo en la escuela, puede ser abordado desde la experiencia que brinda recorrer y empoderarse del contexto. Gutiérrez (2012) señala que al hacer de éste un objeto de enseñanza es posible “*esbozar esquemas que permitan avanzar en la comprensión de su continua reorganización*” (P. 143), lo cual

apunta a que se incorpore a la práctica pedagógica y posibilite a quien lo aborda, conocer las bases necesarias para su entendimiento y posterior semantización de manera que se piensen en función de lo que los territorios pueden aportar en la medida en que se construyen conscientemente, pues estos se encuentran en constante transformación.

En el ejercicio llevado a cabo por los y las estudiantes de los grados tercero y cuarto, el currículo fue tomando sentido en la medida en que cada intervención arrojaba los insumos para ir teorizando y complementando la formación acorde al grado que cursaban; de esta manera, fue posible leer al territorio en clave de los sectores de la economía, la biodiversidad, el tiempo como regulador de los procesos que conlleva un cultivo, el clima y sus manifestaciones en determinado contexto, procesos de historicidad, violencias, construcción de comunidades, lectura crítica de paisajes e incluso pensarse en la construcción de territorios posibles a partir de las realidades que refleja el presente. *“El bosque de acá debería ser como el de allá (señalando hacia otra vereda) porque por allá no tumban los montes para sembrar coca”* (Reflexión de estudiante de grado cuarto en la salida de campo N° 3)

Comprender entonces que lo que hacemos deja huellas indelebles en el territorio, conlleva a repensarse acerca de lo que éste también nos habla desde el silencio, pues con nuestros actos transformadores, apuntamos de una u otra manera hacia la degradación y si no leemos críticamente lo que está visible para teorizarlo en la escuela, luego será demasiado tarde porque los hábitos que no se logran fomentar en un estudiante, luego serán imposibles de corregir en el adulto.

El territorio entonces al leerse como currículo, permitió sentar las bases para que los y las estudiantes desarrollaran procesos de significación y apropiación que desde la

estimulación de varias habilidades del pensamiento como la observación, la identificación, la comparación y el pensamiento crítico, forjaron un precedente para la reflexión articulada y con sentido pedagógico, reflejada en la articulación de los diferentes procesos de la enseñanza que apuntaban hacia el empoderamiento de quienes participaron de este ejercicio investigativo y se logró gracias a que lo que se teorizaba era producto de lo que en las salidas de campo y en los estudios de caso se iban evidenciando.

“El cementerio lo cerraron porque los soldados dormían ahí y lo minó la gente del monte para matarlos”, “no me gusta el cementerio porque es muy enrastrado, eso deberían de limpiarlo y mantenerlo bien organizado”, “esta casa tiene 70 años, está hecha de tapia. ¡Esta es mi casa! tenemos palos de plátano, limón sapote. Es un lugar importante para la vereda porque acá se muele panela y la gente gana dinero” (Aporte realizado por estudiante de grado cuarto, salida de campo N° 3)

Didactizar el territorio implica pensarse sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que te permitan llevar a cabo la mediación pedagógica necesaria, de tal manera que él y los estudiantes vinculen todo el cúmulo de experiencias en la construcción de nuevos conceptos. Aquí es fundamental pensarse sobre lo que deben aprender y para qué hacerlo, así como también lo que se pretende enseñar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo el intercambio de saberes.

En términos ilustrativos, el territorio visto desde la didáctica, se convierte en el medio idóneo para que la comunidad académica comprenda de una mejor manera todo lo que les rodea a partir de las experiencias que conecten los sentidos y las emociones, logrando así un aprendizaje más vivencial; para ello:

[...] vale la pena pensarse en las estrategias que permitan movilizar a los estudiantes, de manera que, al salir del aula, se lleven todo ese conocimiento a sus casas, a la cancha, a los puntos de acopio y demás lugares que habitan, para que la escuela cumpla con su función social y trascienda las fronteras que la misma comunidad le ha impuesto al confinarla en un espacio corpóreo de ladrillos, tiza, tablero y borrador (Diario pedagógico del 07 al 11 de marzo de 2016. P 24 – 25)

La escuela tiene todo el potencial para transformarse en función del contexto al que atiende, de manera que lo que allí se vaya pensando en pro de brindar ambientes de aprendizaje para los y las estudiantes, puedan ser lo más acertados posibles, surgiendo así una relación en donde ésta sea percibida como parte viva de la comunidad y no como aquel espacio de frías paredes en donde un estudiante realiza ejercicios que muchas veces están descontextualizados y sin posibilidad de debatir críticamente más allá de lo que le permiten las actividades que un docente le impone para que cumpla con un estándar según su grado académico.

Al pensarse en función de los procesos de enseñanza – aprendizaje necesarios para entender al territorio de la manera en que se llevó a cabo en este ejercicio investigativo, es posible evidenciar como se materializaron procesos dinámicos que estuvieron mediados inicialmente por las salidas de campo que se pensaron didácticamente, vinculando a ellas los espacios, las familias y la intención pedagógica con la que se diseñó cada recorrido, donde cada una de las estrategias empleadas potenció crear, fortalecer y consolidar los espacios de aprendizaje. La cartografía social, el análisis histórico a partir de las evidencias fotográficas de la familia de cada estudiante, los análisis de casos derivados de los hallazgos encontrados en cada intervención y las narrativas como ejercicios de escritura reflexiva, son solo una muestra de lo que apuntó a narrar la experiencia de ver en el territorio un aula viva que educa a partir de lo que sus múltiples interacciones le proporcionan a quienes se deciden estudiarlo de una manera más consciente y crítica.



Ilustración 8 Salida de Campo N° 4. Ejercicio de historización a partir de la interpretación de fuentes primarias

Comprender que el territorio trasciende en todas las esferas del conocimiento, posibilita que se diseñen espacios de trabajo que medien la interdisciplinariedad pedagógica; es decir, que desde diferentes ángulos se pueda apuntar a la comprensión de un mismo concepto o tema. Así lo entendí cuando trabajé colaborativamente los estudios territoriales vinculando varios campos del saber que se articulaban con los contenidos de Ciencias Sociales y fue posible dedicar más tiempo a ello, puesto que desde los contenidos curriculares de los otros cursos se daba respuesta a la pregunta problematizadora que movilizó la intervención pedagógica.

Apuntarle a la transversalización de la enseñanza fue un acierto, en la medida en que los y las estudiantes estaban en sintonía permanente con el objeto de estudio de la investigación y a través de sus intervenciones en una y otra área del saber, poco a poco

fueron llegando a la comprensión global del concepto, derivando reflexiones acerca de las maneras en las que han ido semantizando los lugares que lo componen e incluso proponiendo alternativas que fueran tendientes al cuidado y la preservación del territorio. A manera de ejemplo, una carta dirigida a la Junta de Acción Comunal elaborada por los mismos niños y niñas:

Campamento, junio 01 del 2016. Señores de la junta de Acción Comunal del Bosque. Cordial saludo. La presente es para informarles cómo está la vereda. Encontramos en la vereda muchas basuras, que están haciendo quemadas y están cortando los árboles y por eso estamos sufriendo por el agua. Proponemos sembrar más árboles y compartir los alimentos y no contaminar las aguas” (Ejercicio de escritura derivado del primer ejercicio de estudio de casos).

En el marco del diseño y ejecución de la propuesta pedagógica, durante todo un periodo académico del calendario escolar, se trabajó bajo un macro concepto y este era el de abordar a Colombia desde todas las perspectivas posibles. Para tratar de comprender y dar respuesta a lo que inicialmente evidenciaba al situarme en aquella escuela rural, esta temática se prestaba muy bien, toda vez que los estudios territoriales también aportan en la construcción de país, al definir incluso unas nuevas maneras de construir ciudadanías Gutiérrez (2012). Gracias al aporte de las otras áreas del conocimiento, se pudo dar el estudio a la temática señalada, haciendo conciencia de lo que a partir del contexto inmediato se situaba para llegar a la elaboración de los conceptos.

Así pues, desde el estudio de las Ciencias Sociales, la pregunta movilizadora fue clave para aprender en función del y para el territorio, pues abría el objeto de estudio a los y las estudiantes y permitía que desde otras asignaturas se hiciera el vínculo que enriqueciera la elaboración del concepto. *¿De qué manera los colombianos somos tan diversos si habitamos el mismo territorio?* Mientras se desarrollaba un ejercicio que permitiera la comprensión, desde las Ciencias Naturales se trabajó la diversidad precisamente desde los

factores biológicos, lo cual brindaba la posibilidad de estudiar in situ aquellos elementos presentes en la territorialidad en donde se encontraba inmersa la escuela *¿Qué hace a Colombia un país tan mega diverso en materia ambiental?* Esto permitió también trabajar colaborativamente estas dos áreas que hegemónicamente han tratado de separar, pero que se compenetran muy bien la una a la otra, cuando se vinculan apropiadamente los conceptos y se interrelacionan, logrando así que quien los estudie tenga una concepción más global y crítica al pensarse en asuntos que no tienen como separarse del contexto sobre el cual se sitúan.

Sobre este tópico, la reflexión que emergió por parte de los y las estudiantes estuvo asociada a lo que han construido a partir de lo que los cultivos ilícitos han traído para el desarrollo económico de su vereda, mientras que se van aumentando las zonas deforestables y vulnera la sostenibilidad ambiental al acabar exponencialmente con los ecosistemas. Todo esto emergió de sus saberes previos, pero lo que se resalta acá son las reflexiones que permitieron hacer de ese conocimiento algo más crítico y reflexivo, lo cual indicaba que el ejercicio de empoderamiento propuesto para que los estudiantes aprendieran del contexto sobre el cual se hallaban, estaba dando buenos resultados y transformaba paulatinamente formas de ser y estar en aquel territorio. *"todo esto por acá era bosque, luego lo fueron tumbando para coca, para caña, pa´ muchas cosas"* (estudiante grado cuarto, estudio de casos N° 3. Análisis del cultivo de coca)



Ilustración 9 Estudio de Casos N° 3. Análisis de los cultivos de coca

Al tomar en cuenta a las familias de los y las estudiantes, fue necesario también comprender que en materia territorial somos el constructo de lo que la cultura nos va perfilando y para dar cuenta de ello, desde las humanidades la pregunta movilizadora estuvo mediada a partir de lo que la tradición oral permitía ir dotando de sentido a los espacios socialmente construidos por los habitantes de aquella vereda *¿Cómo desde la tradición oral se ha construido la cultura colombiana y que tan bien conservado está ese folclore en nuestros días?*

Esta pequeña muestra constituye un ejemplo de cómo ese dialogo de saberes permitió articularse a la definición de territorio, comprenderlo y volcar sobre él, todo el cúmulo de experiencias, a las que los participantes de la investigación tuvieron acceso para llegar a comprender críticamente su realidad inmediata, aquella misma que desde lo cotidiano se volvió tan importante para comprender lo que los libros de texto no logran problematizar y posibilitó empoderamientos que de otra manera no fueran posible llevarlos a cabo, justamente porque la mejor manera de conocer es a partir del disfrute de las experiencias que los ambientes de aprendizaje propician y en este caso, el territorio fue la vía posibilitadora de aquellas reflexiones porque con cada actividad, la capacidad crítica de

cada estudiante iba en aumento y los constructos derivados de ello apuntaban a la comprensión y la toma de consciencia frente al espacio habitado. *"Hoy salimos a las 9:30 a.m, nos encontramos tres cañadas, un nacimiento de agua, llegamos a la ramada de Gatillo, nos sentimos mal porque huele maluco", "A pesar de que estoy en la vereda, no había llegado a venir por acá", "Nos vinimos de donde Isbelia y los caminos están muy enrrastrojados y pantanosos"* (Bitácora de estudiante de grado cuarto que relata lo acontecido durante sus salidas de campo)

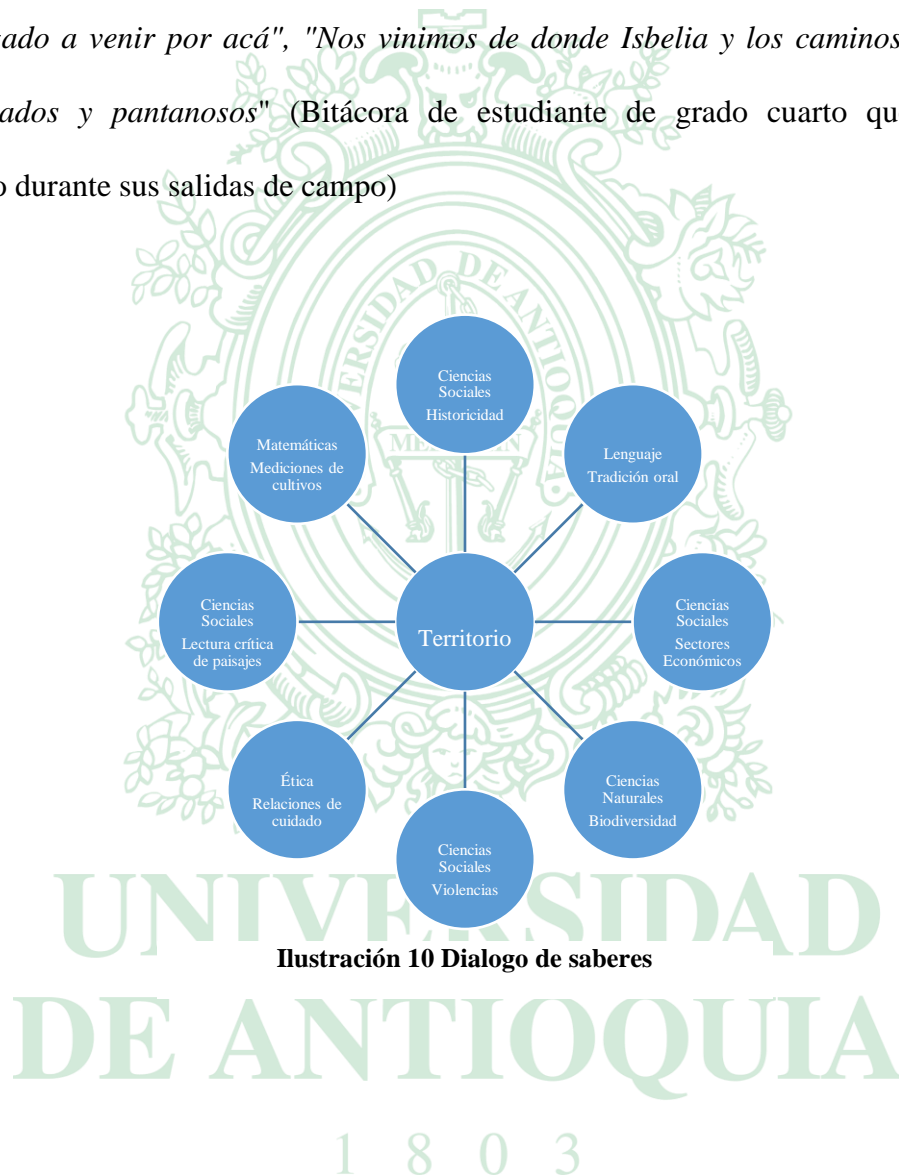


Ilustración 10 Diálogo de saberes

CAPITULO 5. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

La realización de este ejercicio investigativo en un contexto rural, posibilitó para el maestro en formación y recién nombrado en el ejercicio docente, un desafío de proporciones monumentales, toda vez que puso a prueba la formación universitaria a la par de lo que el contexto inmediato le demandaba. El resultado de ello fue sin duda que al final de todo este proceso, emergió un docente que no solamente estaba empoderado de su rol formador, sino que también lo que allí realizó, lo transformó enormemente, puesto que al vincular el accionar pedagógico con la comunidad, se fueron rompiendo esquemas preestablecidos por la misma sociedad frente a la manera de ser y enseñar y se demostró que hay otras maneras de hacer escuela, diferentes a las convencionales de las que ya no queda más por decir, pues representan un pasado que no debe repetirse.

Vincular el territorio a los procesos diarios de la enseñanza, deja para los y las estudiantes que vivieron este proceso, una posibilidad muy amplia de concebir de ahora en adelante la manera en la que se forman, pues gracias a todo lo que ellos y ellas pudieron experimentar de primera mano, lograron despertar del letargo que los libros de texto representaron en el pasado, logrando de esta manera ser más críticos y razonables con su entorno inmediato y todo lo que a partir del estudio de éste derive para la reflexión interdisciplinaria que posibilita el trabajar articuladamente los contenidos de una y otra asignatura, directamente en el territorio que se habita y dota de sentido.

El llevar a cabo este tipo de propuestas de la mano de quienes se forman, hace que el camino recorrido sea más transitable, pues éste se alimenta del deseo de los y las estudiantes posibilitando los espacios para la reflexión y el empoderamiento de la palabra,

pues a partir de lo que ellos y ellas conocen, van haciendo de su tránsito por la escuela, algo más dinámico y verdaderamente significativo, pues es desde esa realidad que se conoce, de donde se toma lo verdaderamente necesario para que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se queden en la hegemónica vía del maestro – alumno, sino que sean interdependientes entre si y se vayan nutriendo sobre la marcha, para que al final del proceso, sean estos dos los protagonistas de lo que han ido construyendo mutuamente.

Para la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, es un acierto poder formar profesionales tan integrales que puedan llevar propuestas de cambio a cualquier contexto en el que se desempeñen, siendo el rural uno de los escenarios más olvidados, el cual se puede beneficiar con este tipo de propuestas que fortalecen la enseñanza y los aprendizajes, en tanto los hace más vivenciales y propicia incluso una mejoría de las relaciones interpersonales

Finalmente, cuando la práctica pedagógica de quienes trabajamos en el plano rural apunta hacia un mismo fin, es posible pensarse para un futuro inmediato en la emergencia de nuevas ciudadanías en donde la persona que habita su territorio lo dota de un sentido mayor y comprende que él al igual que los demás elementos allí presentes, hacen parte de un mismo sistema que debe ser respetado, esa es la apuesta por la que se debe ir perfilando cada institución educativa en estos contextos en donde se configure ese ciudadano a través de la experiencia y apunta a la construcción de una ciudadanía para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bozzano, H. (2009). Territorios posibles: Procesos, lugares y actores. Buenos Aires, Lumiere.
- Calderón Serna, H. (2011). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa. En: Uni-pluri/versidad, vol. 11 N° 2.
- Cardona González, A. F. (2009). El barrio: un aula abierta que se vive. Propuesta pedagógica para la formación en pertinencia ciudadana desde las Ciencias Sociales.
- Cifuentes, G. Rosa M. Enfoques de investigación. En: Diseño de proyectos de Investigación cualitativa. 2011. Editorial Noveduc Libros. Argentina. 168. p.
- Colmenares E, Ana M; PIÑERO M, María. L. La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Ferreyro, J. Stramiello, C. (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. En: Revista iberoamericana de Educación, N° 42. 5 – 25 de abril.

- García Palacio, J. (2012). Pertinencia e intencionalidad de escuela nueva para pensar la educación en un contexto de nueva ruralidad.
- Gaviria Salazar, E. L (2014). Comprender la experiencia territorial.
- Ghiso C. A. Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, Vol. 4 N° 1 (enero-junio, 2013). 121-134.
- Gutierrez, T. A. L. Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio. Ciudadano territorial: fundamento de la democracia. 2012. 426 p.
- Higuera, L. A. (2008). Reflexiones acerca del territorio en tiempos de globalización. En: Boletín geográfico. Año XXX N°31 – pp. 389 - 404. Departamento Geografía. Edición especial: VII Jornadas Patagónicas de Geografía. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- Latorre, Antonio. La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, Barcelona. 2005

- Manco Durango, Y. A. Murillo Úsuga, S. T. Vélez Giraldo, E. (2014). La minería como problema socio-territorial: un análisis desde las voces de los estudiantes de dos instituciones educativas del occidente antioqueño.
- Mena Martínez, R. (2016) Lectura crítica del territorio: un camino hacia el nacimiento de nuevas subjetividades.
- Merino Fernández, J. M. (2009) La Escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. En: Revista complutense de educación. Vol. 20. Nº 1. Universidad complutense de Madrid.
- Merino Fernández, J. M. (2011) La educación a lo largo de la vida. Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social. En: Revista complutense de educación. Vol. 22. Nº 14. Universidad complutense de Madrid.
- Nuñez, J. (2004) Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. Investigación y Postgrado v.19 n.2 Caracas jul.
- Pérez Larrea, P. A. (2014). Percepciones sobre el territorio real pensado y posible una posibilidad de enseñanza de la geografía en la escuela.
- Pérez, Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación-Acción. Tomo I. Madrid: Muralla.

- Piedrahita, Jiménez, A. D. (2016). Escuela Nueva, prácticas pedagógicas y gestión escolar: un estudio de caso único.
- Pulgarín, Silva, M. R (2010). Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En: Revista itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad. Medellín, Colombia. (pp. 133-154).
- Pulgarín, Silva, M. R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. En: Revista geográfica de América Central, número especial EGAL – Costa Rica. P 1 – 14
- Santos, M. (1995). La metamorfosis del espacio habitado. Barcelona, Oikus. Tau
- Sepúlveda, Álzate, J. D. (2015). Enseñanza crítica del territorio para el desarrollo del pensamiento social: una alternativa desde la lectura del paisaje cultural.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Anexo 01. Guía de preguntas problematizadoras.

CONDUCTA DE ENTRADA

¿CUÁNTO CONOZCO DE MI VEREDA?

OBJETIVO: reconocer aspectos clave de la vereda sobre la cual se sitúa la sede El Bosque, léidos a través de lo que sus estudiantes conocen y comparten.

Apreciado(a) estudiante: a continuación encontrará una serie de preguntas en las que se indaga a cerca del lugar donde ha vivido. Responda con naturalidad, pues quien mejor que usted para contar lo que ya conoce. Al final de la actividad, construiremos un mapa en donde podamos mostrar todo eso por lo que se le está preguntando. ¡Disfrute de la experiencia!

1° ¿Cómo es tu vereda? ¿Grande, pequeña? ¿Tiene muchos árboles o poquitos? ¿Cómo la describirías?

2° ¿Cómo es el estado de los caminos?

3° ¿Cómo es el estado de las fuentes de agua?

4° ¿Cuál es el estado del bosque?

5° ¿Qué tan limpio o sucio se encuentra el camino?

6° ¿Qué animales me encuentro en el camino?

7° ¿Qué personas viven en cercanías al camino que yo recorro?

8° ¿Qué plantas veo en el camino que pueda utilizar en la preparación de bebidas o remedios?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 02. Guía de elaboración de mapa.

¡MAPEANDO ANDO!

OBJETIVO: reconocer aspectos clave de la vereda sobre la cual se sitúa la sede El Bosque, léidos a través de lo que sus estudiantes conocen y comparten.

Apreciado(a) estudiante: a continuación vamos a realizar un mapa, en donde usted en compañía de sus compañeros y compañeras ubicará las casas, caminos y demás elementos que se le pida. Para ello tenga en cuenta el taller que acaba de responder. ¡Disfrute de la experiencia!

En un pliego de papel periódico y tomando como punto de referencia la escuela, ubique allí los siguientes elementos que se le piden:

- 1° las casas donde vive cada uno
- 2° los caminos desde las casas hasta la escuela
- 3° los cultivos que hay en la vereda
- 4° los potreros que hay en la vereda
- 5° los árboles que hay en la vereda
- 6° las quebradas y/o fuentes de agua que hay en la vereda

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 03. Guía de Salida de Campo N° 1.**SALIDA DE CAMPO N° 1. RECONOCIMIENTO DE LA FLORA Y LA FAUNA PRESENTES EN NUESTRO TERRITORIO.****GUÍA DE OBSERVACIÓN – RECORRIDO VEREDA EL BOSQUE DEL MUNICIPIO DE CAMPAMENTO, ANTIOQUIA.**

Apreciado estudiante: a continuación, encontrará una serie de preguntas que lo guiarán en su recorrido por la vereda que habita, lo cual le será muy fácil de responder. Tenga en cuenta que en esta actividad prestaremos especial atención a las fuentes de agua, la comunidad, los puntos de encuentro que hay en la vereda, la fauna y la flora. Al final de esta aventura compartiremos con nuestros compañeros lo que descubrimos y como nos sentimos.

1° ¿Qué tipo de fauna silvestre puede ver?

2° ¿Qué tipos de cultivos ve con mayor frecuencia y cuanto territorio de la vereda cree usted que están ocupando?

3° ¿Qué puede notar usted que ha cambiado en la vereda en los últimos años?

4° ¿Qué elementos que no son naturales puede ver durante este recorrido y dónde están ubicados?

5° ¿Cómo ves el estado de las fuentes de agua que hay en la vereda?

6° Teniendo en cuenta lo que se consume en tu casa y es traído desde el pueblo ¿Cuáles de esas cosas creerías que se podrían cultivar en la vereda?

7° ¿Qué habitantes de la vereda cultivan su propio alimento en huertas?

8° Dentro de lo que la comunidad llama “*rastrojo*” hay plantas que son importantes para el equilibrio de los ecosistemas ¿Qué tipos de plantas puede identificar?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 04. Guía de Salida de Campo N° 2.

SALIDA DE CAMPO N° 2. EL ENCUENTRO ENTRE LO RURAL Y LO URBANO GUÍA DE OBSERVACIÓN – RECORRIDO ZONA URBANA DEL MUNICIPIO DE CAMPAMENTO, ANTIOQUIA.

Apreciado estudiante: a continuación encontrará una serie de preguntas que lo guiarán en su recorrido por las calles de la zona urbana del municipio de Campamento. Tenga en cuenta la información que le suministrarán las diferentes personas que va a conocer durante este día, para que responda oportunamente a los interrogantes que encontrará. Al final de esta aventura compartiremos con nuestros compañeros lo que descubrimos y como nos sentimos.

1° El municipio de Campamento es llamado “La Cuna de la Independencia de Antioquia” ¿Por qué?

2° ¿Cómo se llama el Alcalde del municipio y qué funciones tiene que cumplir?

3° ¿Qué otras dependencias hay en la alcaldía y para qué sirven? Mencione por lo menos 3 de ellas.

4° ¿Cómo se llama el párroco de la iglesia y qué tipo de ceremonias se realizan allí?

5° Mencione que tipo de establecimientos hay en el parque.

6° ¿Te gustaría vivir en la zona urbana del municipio?

7° ¿Qué tipos de alimentos se comercializan en la plaza de mercado y de donde provienen?

8° Pregúntele a alguien del pueblo la razón por la que ha elegido vivir en la zona urbana del municipio y no en la rural. Escriba lo que le digan.

9° Pídale el favor a alguien del pueblo que le cuente algún relato de un personaje que para él sea muy importante dentro de la historia del municipio sin importar que sea alguien vivo o muerto.

10° Marque en el mapa anexo, los lugares tenidos en cuenta en el recorrido que ha estado realizando toda la mañana. Al final del ejercicio le serán de suma importancia para realizar un ejercicio final.

Anexo 05. ESTUDIO DE CASO N° 1. Lectura crítica y preguntas problematizadoras.

Territorios reales VS territorios posibles.

ESTUDIO DE CASO N° 1

Carolina es una niña que habita en la zona rural de un municipio antioqueño, tiene 12 años y vive con sus papás en una parcela de tierra que no es muy grande, pero le brinda el alimento a toda su familia, además de producir algo que se puede vender o intercambiar con otros vecinos. Allí cultivan maíz, papa, frijol y coles; también tienen gallinas ponedoras y una vaca de la que extraen leche para hacer mantequilla y quesos, además de un pequeño cultivo de moras que venden en el pueblo.

En la vereda donde vive Carolina, todos los vecinos suelen cultivar su propio alimento y lo que a uno le falta, lo puede cambiar por algo que le sobre a otro; por ejemplo, si en la casa de Natalia cosechan Yuca y tienen más de lo que se van a comer, entonces van donde Carolina y allí les dan un poco de esa leguminosa y a cambio ella les da papa... ¡Eso se le llama trueque y es una de las maneras de comerciar que se mantiene vigente con el paso de los años!.

Cuando todos los vecinos obtienen lo que necesitan para su sustento, lo que les queda lo van a vender al pueblo y de esa manera reúnen el dinero para pagar los servicios públicos, comprar ropa y otros alimentos que como el arroz, no se cultivan tan fácilmente en su vereda, pues este grano es de tierra caliente y ella vive en una tierra tan fría como Yarumál.

Entre todos los vecinos montaron una pequeña fábrica de arepas con el maíz que les sobró de la cosecha, lograron vender 200 paquetes en las veredas cercanas y como les quedaron tan buenas, todos los compradores les han sugerido que sigan produciendo más, razón por la que emplearon el dinero de las ganancias en comprar maíz tierno de otros productores. Actualmente venden 2000 paquetes a la semana, contando con los que venden en las veredas y las que venden también en el pueblo donde son muy apetecidas por su sabor fresco.

Aunque los vecinos de Carolina saben que su negocio les está dejando rentabilidad, se niegan a cultivar expresamente el maíz, pues saben que si dejan de producir otras cosas, el

dinero que ganen con la venta de las arepas va a ser insuficiente para sostenerse, pues tendrían que traer más cosas del pueblo y ni dinero para comprar ropa les quedaría.


La comunidad es tan organizada que allí no se ve una sola basura en las parcelas, lo que es plástico lo dejan dentro de los eco ladrillos, las latas de atún y otras conservas las pintan para que no se oxiden, para luego ser usadas en cercamientos en sus casas, las cáscaras de huevo son molidas y se usa ese calcio para fortalecer la salud de los habitantes y las aves de corral, al igual que las frutas son arrojadas a un lombricultivo comunitario con el que alimentan a sus gallinas, logrando así disminuir los costos de mantenimiento de estas y un manejo ambiental intachable que es armónico con su territorio.

Teniendo en cuenta lo anterior responda a las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿En que se parece o diferencia la vereda que habitamos con la que aparece en la descripción? Dibuja ambas veredas y expone tu trabajo a todos.
2. ¿Qué acciones se podrían hacer en la vereda para mejorarla y hacerla semejante a la de Carolina?
3. ¿Qué puedes hacer como miembro de tu vereda para cuidar ese territorio que habitas y te da de comer?
4. ¿Cómo era nuestra vereda antes? ¿Qué había antes y qué hay ahora? Dibuja todos esos cambios que has podido evidenciar en los años que llevas viviendo en tu vereda.
5. Elabora con tus compañeros una carta dirigida a la Junta de Acción comunal en donde le expliques cual es el estado actual de la vereda y que se puede hacer para mejorarla.

Anexo 06. Formato de Diario Pedagógico del docente.

Fecha
Hora
Descripción de la actividad
Reflexión pedagógica
Reflexión personal
Bibliografía de referencia

The image contains a large, light green watermark centered on the page. It features the official seal of the University of Antioquia, which is an oval emblem with a central anchor and the text 'UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA' and 'MEDELLIN'. Below the seal, the university's name 'UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA' is written in a large, serif font, with the founding year '1803' underneath it.

Anexo 07. Guía de Salida de Campo N°3.

SALIDA DE CAMPO N° 3. EL TERRITORIO DESDE LOS LUGARES QUE LO COMPONENTEN Y DOTAN DE SENTIDO.

GUÍA DE ANÁLISIS Y OBSERVACIÓN – RECORRIDO VEREDA EL BOSQUE DEL MUNICIPIO DE CAMPAMENTO, ANTIOQUIA.

Apreciado estudiante: en esta ocasión, el trabajo a realizar va a estar enfocado en dos momentos, para lo cual se requiere de toda su disposición, pues de su trabajo previo, depende el éxito de los recorridos en campo. ¡Disfrute de la experiencia!

PRIMER MOMENTO: ¿CUÁNTOS LUGARES RECONOZCO EN MI VEREDA?

En clase llenamos el siguiente cuadro con los lugares que existen en mi vereda, luego entre todos, escogemos el que más nos llame la atención para hacer el trabajo sobre este.

Durante la semana de receso vamos a responder a lo siguiente en el cuaderno y luego al regresar a clase lo compartimos con nuestros compañeros y profesor:

- 1° ¿Por qué escogí ese lugar?
- 2° ¿Qué te gusta de ese lugar?
- 3° ¿Qué no les gusta de ese lugar?
- 4° ¿Qué hacer para que otro se enamore de ese espacio?
- 5° ¿Cómo era ese espacio antes?
- 6° ¿Qué ha cambiado en ese lugar?
- 7° Pensar actividades que permitan a la comunidad apropiarse o querer más ese lugar que han escogido
- 8° ¿Qué sientes cuando estás en ese lugar?
- 9° visitar ese lugar y escribir todo lo que sucede allí en la bitácora
- 10° dibujar el mapa de la vereda y ubicar el lugar escogido.

SEGUNDO MOMENTO: ¿CÓMO PRESENTO MI TRABAJO INVESTIGATIVO?

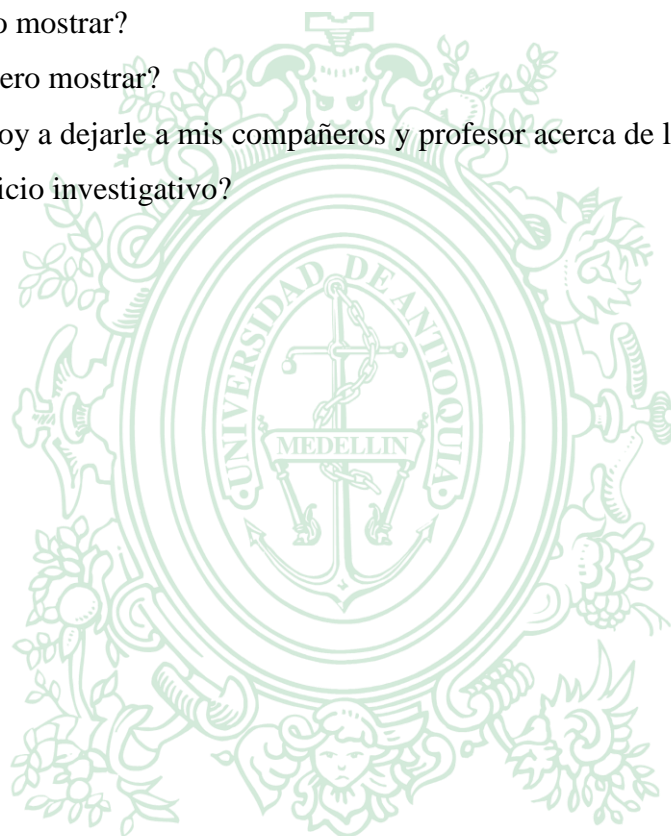
Al regresar a clases, socializaremos lo que hemos encontrado y visitaremos el lugar para presentarlo a nuestros compañeros y profesor de una manera creativa. Para ello debo tener en cuenta lo siguiente:

1° ¿Qué voy a mostrar?

2° ¿Cómo lo quiero mostrar?

3° ¿Para qué lo quiero mostrar?

4° ¿Qué mensaje voy a dejarle a mis compañeros y profesor acerca de la importancia de ese lugar para mi ejercicio investigativo?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 08. ESTUDIO DE CASO N° 2. Lectura crítica y preguntas problematizadoras.

Análisis de los sistemas de producción primarios a partir de los cultivos que se producen en la vereda. El caso del café y la caña de azúcar.

ESTUDIO DE CASO N° 2

Los trabajadores de la vereda El Bosque están muy preocupados porque el precio de la panela está bajando y con lo que ganan en las largas jornadas de trabajo no les está alcanzando para sostenerse, comprar lo que requieran para vivir dignamente y hacerse algún gasto personal como salir a bailar.

Algunas personas de la vereda aparte de cosechar la caña, ven en el café otra oportunidad de ingresos y por estos días es tiempo de recolección del grano, lo cual los beneficia mucho, porque les compensa por lo que pierden con la otra cosecha. Ambos cultivos son la base de la economía de la vereda y de ellos depende el bienestar de todos, pues sin cosecha no hay dinero y por ende no se pueden comprar otro tipo de cosas necesarias para la subsistencia o pagar por bienes y servicios. Para cosechar la caña y el café es necesario ganarle terreno al monte, lo cual pone en riesgo el equilibrio de los ecosistemas y a la larga podría ser el causante de una serie de eventos desafortunados que cambien las maneras en las que se ha venido conviviendo en esta comunidad; el más evidente de ellos lo constituye la contaminación y pérdida de las fuentes de agua.

A partir de la lectura anterior debatimos y damos respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué la comunidad de mi vereda solamente cultiva café y caña de azúcar?
2. ¿De qué maneras se podrían ordenar las cosechas para respetar el territorio? (fuentes de agua, zonas de bosque, etc.)
3. ¿Qué cosas permite comprar el dinero que ganamos por nuestras cosechas y cuantas de esas cosas sería posible producir en nuestra vereda?

Posteriormente, vamos a observar los cultivos de caña y café y realizaremos lo siguiente:

- a) Medimos áreas y perímetros de los cultivos.
- b) Conversamos a cerca de los procesos de cultivo de cada planta.
- c) Analizamos la importancia en el mercado de cada cultivo.

Anexo 09. Guía de Salida de Campo N° 4

SALIDA DE CAMPO N° 4. HISTORICIDAD DEL TERRITORIO.

GUÍA DE TRABAJO.

Apreciado estudiante: para llevar a cabo nuestra salida de campo, debemos realizar un viaje a través del tiempo, por tal razón, es muy importante que tu mamá y papá te ayuden mucho, pues son ellos quienes mediante sus historias de vida, nos permitirán conocer más acerca del territorio que habitamos. En esta ocasión las historias de cada uno, irán tejiendo el mapa de los recuerdos, en donde veremos partiendo del presente, las transformaciones que las tierras que habitamos, han sufrido durante los últimos años. ¡Disfruta de este maravilloso viaje!

¿QUÉ VOY A HACER?

Nos reuniremos con nuestros padres y profesor para ver fotos del álbum familiar y compartir recuerdos.

¿CÓMO LO VOY A HACER?

- Buscamos en nuestra colección de fotos, algunas en donde se vea como era la vereda antes.
- Posteriormente, vamos a preguntarles a nuestros padres acerca de lo que se retrata en la foto. Podemos utilizar las siguientes preguntas orientadoras:
 1. ¿Hace cuánto tiempo que vive en la vereda?
 2. ¿Cómo era nuestra vereda antes? Narrar todas esas cosas que había antes en nuestro territorio y que ahora desaparecieron.
 3. ¿Qué ha cambiado en nuestra vereda? Narrar que hay de nuevo, quienes se fueron, quienes llegaron, quienes nacieron, quienes murieron.
 4. ¿Cómo te sueñas tú vereda?
- Luego comparamos lo que se ve con lo que en la actualidad tenemos y lo marcamos en el mapa de tela itinerante.
- Finalmente, compartiremos los resultados obtenidos con nuestros compañeros y realizaremos una línea del tiempo en donde las historias de la comunidad se fusionen en una sola y nos cuenten como ha sido vivir en nuestra vereda a través de las generaciones.

- **Anexo 10. ESTUDIO DE CASO N° 3. Lectura crítica y preguntas problematizadoras. Transformaciones en el territorio asociadas a los sistemas de monocultivo y los cultivos ilícitos. El caso del cultivo de la coca.**

ESTUDIO DE CASO N° 3

En la vereda Perdida del municipio No me acuerdo, está pasando una situación bastante delicada porque sus habitantes de una manera irresponsable la han llevado al punto de la máxima degradación. Hace 10 años esta era una vereda prospera y la vida era posible sobrellevarla allí, pero de un tiempo atrás, el auge de los cultivos de coca hizo que las cosas comenzaran a cambiar. Sin previo aviso llegaron unas personas a la vereda y mandaron a limpiar los potreros y lo que se tenía sembrado, dieron la orden de sembrar la coca y movieron todas las aguas para poder mantener de la mejor manera posible, aquellas plantas.

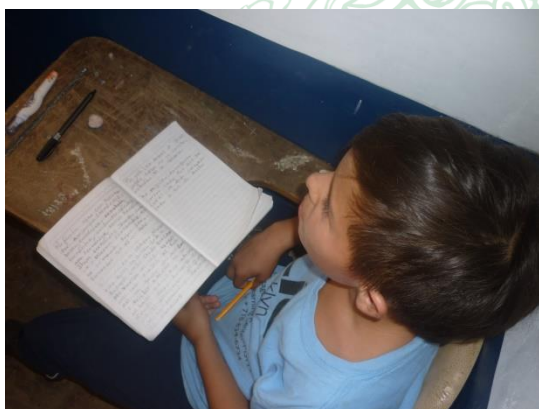
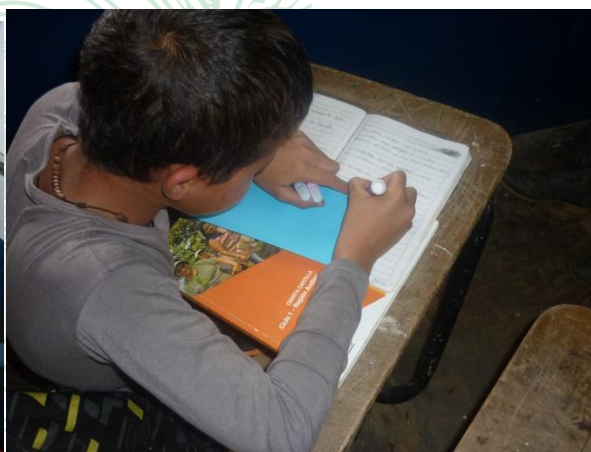
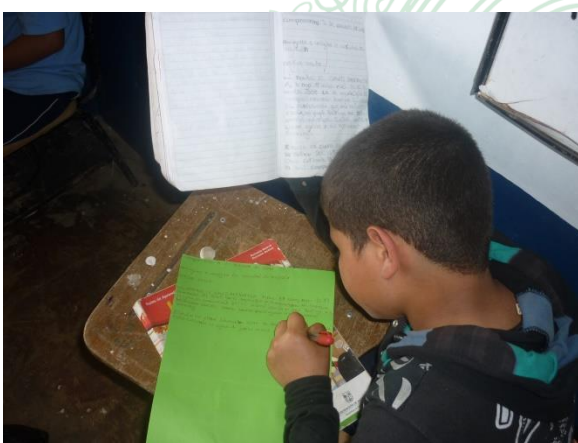
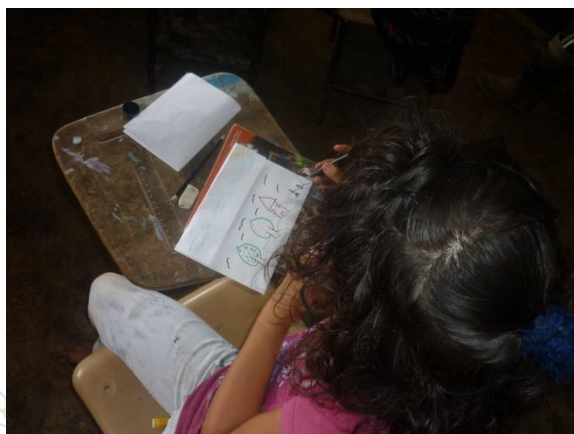
Al principio fue un cambio brusco, pero con el pasar de los meses, cuando lo que se sembró, comenzó a dejar dinero, las personas se fueron acostumbrando más al asunto y vieron en él, todo el potencial que económicamente les representaba, pues con las hojas de coca, un kilo se los pagaba a más de un millón de pesos, mientras que con otros cultivos eso no pasaba ni por equivocación.

Los habitantes de esa vereda se volvieron muy ambiciosos y cada día le ganaban terreno al monte, lo cual hizo que se secaran las aguas y tuvieran que invertir para mandarla a traer desde más lejos, pero también hizo que la tierra comenzara a secarse más y más hasta que la hicieron insostenible y quedó convertida en un desierto, perdiendo incluso el codiciado cultivo que tanto daño les hizo.

Con base a lo anterior respondo a los siguientes cuestionamientos y los debatimos con el profesor en clase.

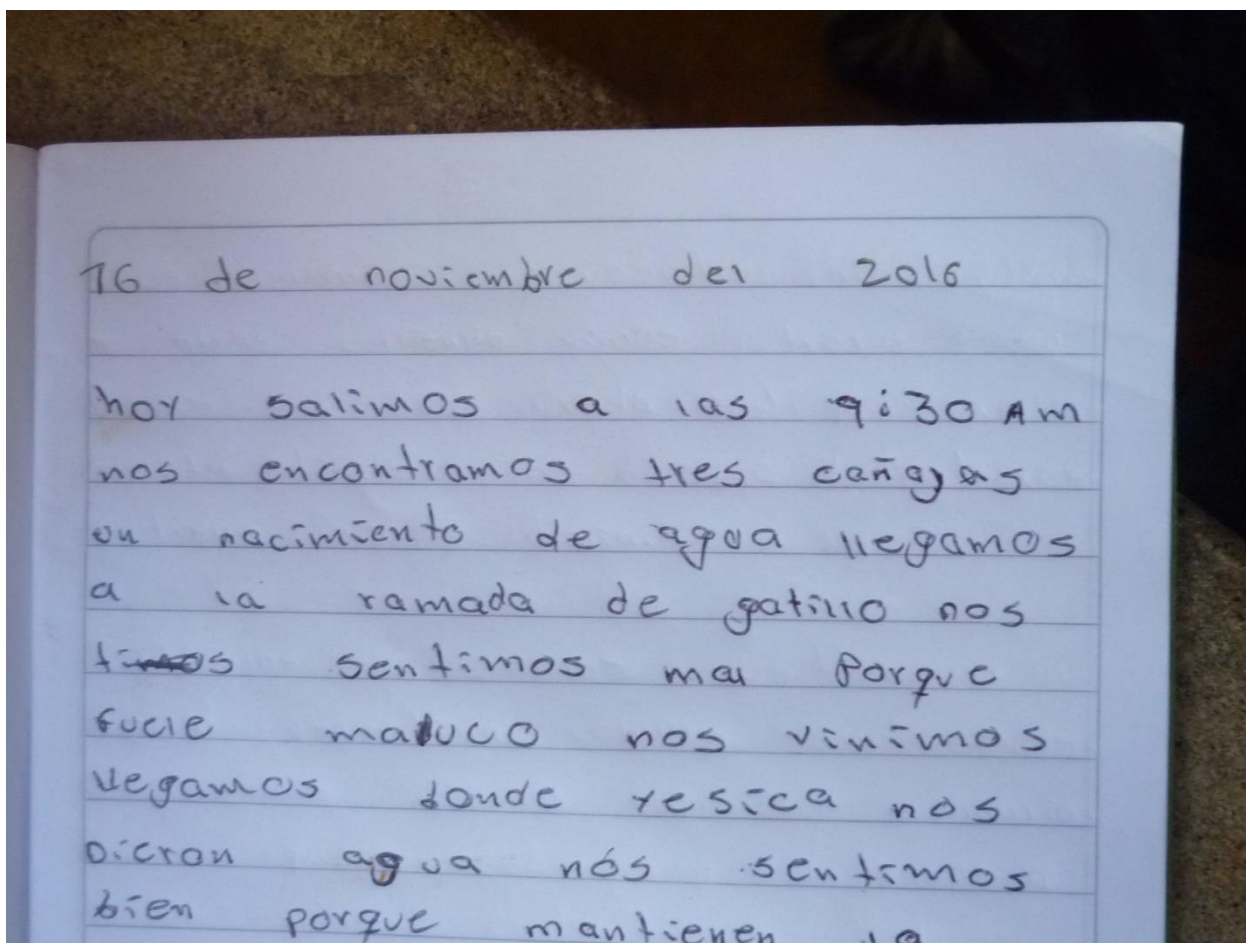
1. ¿Qué parecido ves en esta historia con lo que pasa en tu vereda?
2. ¿Cuál consideras que ha sido el daño más grande que los cultivos de coca han tenido en el espacio que habitas?
3. ¿Qué sabes del cultivo de la coca? ¡Comenta tu experiencia!

Anexo 11. Elaboración de cartas.



1 8 0 3

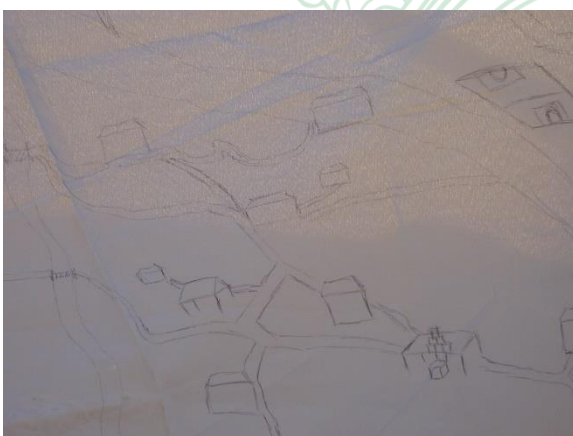
Anexo 12. Bitácoras de los estudiantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 13. Elaboración de mapa itinerante



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Anexo 14. Matriz de análisis general

La matriz se trabajó en el programa Excel ¹⁸⁰³

Facultad de Educación

CATEGORÍA - ACTIVIDADES	APROPIACIÓN	OBSERVACIONES - ANÁLISIS - COMENTARIOS	SIGNIFICACIÓN	OBSERVACIONES - ANÁLISIS - COMENTARIOS	POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS	OBSERVACIONES - ANÁLISIS - COMENTARIOS	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
CONDUCTA DE ENTRADA							
SALIDA DE CAMPO N°1							
SALIDA DE CAMPO N°2							
ESTUDIO DE CASOS N° 1							
SALIDA DE CAMPO N°3							
ESTUDIO DE CASOS N° 2							
SALIDA DE CAMPO N°4							
ESTUDIO DE CASOS N° 3							
NARATIVAS (BITACORA - CARTAS)							

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 15. Matriz de análisis del diario pedagógico del docente.

OBJETIVO GENERAL	Derivar reflexiones sobre el reconocimiento del territorio como un aula viva que educa a partir de la práctica pedagógica en un contexto de Escuela Nueva, con estudiantes y comunidad educativa de un centro educativo rural del municipio de Campamento, Antioquia.		
OBJETIVO N° 2	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	INSTRUMENTOS	CATEGORÍA DE ANÁLISIS
Construir una propuesta pedagógica basada en el reconocimiento del territorio como un aula viva que educa, derivando reflexiones sobre cómo esto resignifica la práctica pedagógica del maestro en el modelo de Escuela Nueva.	Registro y reflexión de actividades pedagógicas.	Diario pedagógico del docente.	Práctica pedagógica.
PLAN DE ANÁLISIS Citación del apartado del diario que responde al objetivo.	“Esta semana fue de logros satisfactorios y no solamente porque se dieron los procesos de cierre, sino porque después de todo tenía razón al apuntar hacia el trabajo dinámico y colaborativo al que debe ir el modelo de la Escuela Nueva y no a la monotonía de la transcripción de los libros de texto. El objetivo de acercar a los alumnos de una manera más consciente a su entorno se cumplió en un amplio porcentaje y los aprendizajes fueron mejor de lo esperados. Esto definitivamente es un acierto dentro de mi práctica pedagógica porque reafirmo lo que muchos teóricos dicen frente a la importancia de dinamizar las clases, pues es de esta manera en la que los aprendizajes se quedan en la memoria, porque terminan haciendo parte de la experiencia de vida que cada sujeto va construyendo a lo largo de su caminar”. (Diario pedagógico del 14 al 18 de noviembre de 2016. P. 77)		
RESULTADOS PRELIMINARES Escritura de hallazgos derivados de la interpretación de la cita.	Hubo resignificación de la escuela y por ende un cambio en las maneras de pensar de los y las estudiantes frente a su propio mundo que les rodea. El modelo de Escuela Nueva dio un giro inesperado para estudiantes y padres de familia, en la medida en que gran parte de lo que se trabajó en lo que ellos consideraban la escuela, estuvo ligado en todo momento con el territorio y las posibilidades que desde allí se pudieran presentar para hacer de la enseñanza algo más transversal y articulada, de manera que desde cualquier asignatura se pudiera hablar en el mismo lenguaje, sin importar que ésta estuviera mediada por una salida pedagógica, mientras que los y las estudiantes adquirían las competencias que para su grado académico demandaba el MEN. Pasar de un trabajo monótono a otro en donde había mayor empeño por hacer las cosas, deja ver como el dinamismo restituye a un modelo que se tergiversa por la manera en la que se hace su ejecución y devuelve la fe en la labor docente, cuya práctica pedagógica deja ver como se piensa sobre el acto educativo, dejando de lado toda la responsabilidad que anteriormente recaía sobre los libros de texto.		

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3