



**Territorios y escuela: saberes y experiencias que tensionan los procesos de enseñanza-
aprendizaje en una comunidad educativa del municipio de Caucasia-Antioquia**

Leizzy Paulina Pinzón Mazo

William Andrés Dede Montes

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana

Asesor

Berto Esilio Martínez Martínez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
Caucasia, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Dede Montes & Pinzón Mazo, 2022)
Referencia	Dede Montes, W. & Pinzón Mazo, L. (2022). <i>Territorios y escuela: saberes y experiencias que tensionan los procesos de enseñanza-aprendizaje en una comunidad educativa del municipio de Cauca-antioquia</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Biblioteca Seccional Bajo Cauca (Caucasia)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Principalmente, a Dios, porque nuestra creencia y fe en su divinidad, nos ha permitido sentirnos amparados e iluminados por su espíritu en momentos de ansiedad; gracias a él, todo es posible.

A la Universidad de Antioquia, porque a través del programa de regionalización, ha traído la esperanza de alcanzar la educación superior para jóvenes, como nosotros, habitantes de las zonas rojas en Antioquia.

A nuestros padres, familiares y amigos, que nos han acompañado en cada paso de este proceso de preparación para la docencia. Nos han alentado a cumplir nuestros sueños de convertirnos en docentes sin importar cuantas veces las circunstancias municipales se han puesto complicadas.

A la Corporación Educativa ESPARRO y al Colegio Militar Centro Educativo el Tesoro del Saber por abrirnos sus puertas y brindarnos las herramientas para la resolución del trabajo a pesar de los obstáculos existentes por la pandemia y el virus COVID-19.

Al maestro cooperador Rafael Esteban Ruiz Jaraba, por su acompañamiento, apoyo y disposición para abordar los momentos de nuestros instrumentos de investigación.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	9
Introducción	10
Capítulo 1 Problema de investigación.....	13
1.1 Situando la inquietud de investigación	13
1.2 Antecedentes o caminos recorridos sobre las relaciones entre territorio, escuela y prácticas pedagógicas	20
1.3 Preguntas y objetivos de investigación	22
Capítulo 2 Fundamentación teórica-pedagógica.....	26
2.1 Territorio	26
2.2 Enseñanza-aprendizaje.....	28
Capítulo 3 Memoria metodológica.....	32
3.1 Enfoque de investigación	32
3.2 Estrategias de investigación	34
3.2.1 Ciclo de talleres	35
3.2.2 Mapeo territorial con profesores	37
3.2.3 Entrevistas a los padres de familia	38
3.3 Análisis e interpretación de la información.....	39
Capítulo 4 La noción de territorio como punto de partida en las experiencias de vida de la comunidad educativa	41
4.1 Cartografías y narrativas, una oportunidad para aprender y enseñar.....	41
4.2 El territorio social y escolar: nociones emergentes de la práctica pedagógica	43
4.3 El sentir del territorio: cómo es y cómo desearían que fuese	49
4.4 Algunas consideraciones de cierre.....	57

Capítulo 5 El proceso de enseñanza-aprendizaje pensado a partir de las experiencias territoriales	58
5.1 Pensar la pedagogía en clave de los territorios.....	58
5.2 Enseñanza, cotidianidad y experiencias territoriales	64
5.3 Tensiones que se presentan al pensar en la enseñanza-aprendizaje territorializada.....	66
5.4 Algunas consideraciones de cierre.....	71
Conclusiones	73
Referencias.....	78

Lista de figuras

Figura 1 Mapa de zona geográfica de Caucasia.....	14
Figura 2 Estudiantes en el aula de clases.....	19
Figura 3 Patio de recreo del Programa de Cobertura	19
Figura 4 Cartografía, barrio Las Malvinas	44
Figura 5 Cartografía, barrio El Camello.....	45
Figura 6 Mapeo Territorial	48
Figura 7 Cartografía, barrio El Poblado	50
Figura 8 Cartografía, barrio Pueblo Nuevo	52
Figura 9 Cartografía, barrio Asovienda.....	53
Figura 10 Cartografía, barrio Paraguay.....	55

Siglas, acrónimos y abreviaturas

ESPARRO	Escobar Pareja Rojas
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

El presente trabajo de grado se ocupa de explorar las relaciones entre las dinámicas territoriales del municipio de Cauca y los procesos de enseñanza-aprendizaje en un grupo de estudiantes del grado 8 del Programa de Cobertura Educativa. La cartografía social y las escrituras sobre el territorio, desplegadas en un ciclo de talleres con los estudiantes y cruzadas con entrevistas a padres de familia y conversaciones con docentes, habilitaron un escenario de reflexión pedagógica y didáctica para reconocer la manera en que el territorio y la escuela se interpelan mutuamente. Los resultados del trabajo muestran cómo las dinámicas presentes en el territorio producen maneras específicas de enseñar y aprender al interior de la escuela, haciendo evidente las diversas historias de vida y los saberes que los integrantes de la comunidad educativa ponen en escena en sus prácticas cotidianas. Al mismo tiempo, la escuela se presenta como un territorio con sus propias lógicas y sentidos, cuyas expresiones interpelan, tensionan y dialogan con el afuera, invitando a crear unas pedagogías territorializadas.

Palabras clave: Territorio; Enseñanza-aprendizaje; Pedagogías, Bajo Cauca, pedagogía.

Abstract

The present degree work deals with exploring the relationships between the territorial dynamics of the municipality of Cauca and the teaching-learning processes in a group of 8th grade students of the Educational Coverage Program. The social cartography and the writings on the territory, displayed in a cycle of workshops with the students and crossed with interviews with parents and conversations with teachers, enabled a scenario of pedagogical and didactic reflection to recognize the way in which the territory and the school question each other. The results of the work show how the dynamics present in the territory produce specific ways of teaching and learning within the school, making evident the diverse stories of life and knowledges that the members of the educational community stage in their daily practices. At the same time, the school is presented as a territory with its own logics and meanings, whose expressions question, strain, and dialogue with the outside, inviting the creation of territorialized pedagogies.

Keywords: Territory; teaching-learning; Pedagogies, Bajo Cauca, pedagogy.

Introducción

El municipio de Caucaasia es el principal territorio de análisis de este trabajo investigativo; se encuentra en una zona geográfica con características particulares frente a los demás municipios del Bajo Cauca, ya que su cercanía al departamento de Córdoba ha generado que los habitantes del municipio adopten culturas y costumbres diversas. Aún con la riqueza cultural con la que cuenta el territorio caucasiano, se encuentra fuertemente impregnado por la violencia tanto en zonas rurales como en las urbanas. Por muchos años esta región ha sido disputada por grupos armados al margen de la ley para sus actividades ilícitas, categorizándola como parte de las zonas *rojas* del país. Pese a estos conflictos, Caucaasia se ha convertido en un territorio de oportunidades para muchos jóvenes, pues a través de diferentes programas de educación ha formado profesionales en áreas administrativas, agropecuarias, educativas, entre otras.

Teniendo en cuenta lo anterior, como investigadores residentes en el territorio caucasiano y maestros en formación, nos hemos preguntado por las formas en que las particularidades territoriales influyen en las pedagogías que circulan en las escuelas, entendiendo que estas se despliegan en didácticas o procesos de enseñanza- aprendizaje específicos; es decir, cómo es que el territorio con su complejidad afecta los sentidos y los procesos de enseñanza – aprendizaje y, al mismo tiempo, cómo estos mismos procesos educativos están creando comprensiones y experiencias específicas de habitar el territorio. El Colegio Militar Centro Educativo el Tesoro, en su Programa de Cobertura Educativa, nos acogió en el grado 8° y habilitó el escenario para nuestras prácticas pedagógicas, a partir del cual se derivan las reflexiones que acá presentamos como trabajo de grado.

Para comprender la relación entre las dinámicas territoriales y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución, configuramos una ruta cualitativa de indagación en la que fuera posible interactuar con los diversos actores de la comunidad educativa, particularmente con aquellos que tenían relación directa con el grado 8°; esto es, directivos docentes (coordinador académico), docentes y padres de familia. Con ello pretendíamos cruzar las miradas y experiencias que circulaban en torno al territorio y la enseñanza no solo en las clases mediante los temas y contenidos que los docentes y estudiantes abordaban, sino también en relación con las actividades que se llevan a cabo en otros escenarios, como en las casas y el barrio que habitan los estudiantes.

De ahí emerge la propuesta didáctica de un ciclo de talleres en torno al territorio, el cual se realizó con los estudiantes y cuyas reflexiones nos condujeron a realizar entrevistas con los padres de familia y un mapeo territorial con los docentes, precisamente para ampliar nuestras comprensiones de aquello que los estudiantes nombran en los talleres. Así, las nociones y experiencias territoriales de los participantes se cruzan y tejen para dar cuenta de apuestas institucionales, anhelos individuales y colectivos de vivencias en los territorios, así como los desafíos que la escuela debe asumir para crear escenarios de educación inspiradores y significativos para la vida de muchos jóvenes que habitan el municipio de Cauca.

Los análisis que emergen de este proceso se sustentan o entran en diálogo con las voces de autores como Catherine Walsh, Milson Betancourt Santiago, Robert Sack, Ovidio Delgado Mahecha, entre otros, cuyas elaboraciones teóricas y pedagógicas en torno a los conceptos de territorio y de enseñanza – aprendizaje, categorías clave de la investigación, han sido muy importantes para darle forma a nuestras ideas. En este sentido, la realización del trabajo de grado, no solo se redujo a un ejercicio analítico en relación con las categorías que lo orientaron, también nos ha permitido reflexionar, como maestros habitantes del municipio, en torno al territorio en el que habitamos y en el que viven los estudiantes, abriéndonos un horizonte pedagógico y didáctico consciente de las implicaciones que tienen las características del territorio, de sus habitantes en la manera en que los estudiantes aprenden, y cómo ese territorio configura experiencias sociales y educativas muy importantes para la comunidad educativa.

En este sentido, consideramos relevante explorar pedagógicamente las nociones de territorio presentes entre los estudiantes, profesores y padres de familia, pues nos interesa comprender cómo las situaciones propias de los territorios se reflejan, tensionan o condicionan los procesos de enseñanza-aprendizajes en las escuelas del municipio de Cauca o de cualquier municipio del Bajo Cauca antioqueño.

Este trabajo de grado da cuenta de experiencias vividas y un camino recorrido en el contexto de las prácticas pedagógicas. Aquí lo desarrollamos en cinco capítulos:

El primer capítulo, presenta nuestra inquietud de investigación, la cual se construye a partir de la descripción de las dinámicas del municipio de Cauca y del Centro de Práctica, sumado a

los aprendizajes que nos dejan los antecedentes investigativos. Ello fue posible mediante recorridos y diálogos con los habitantes del territorio y de la comunidad educativa, lo mismo que rastreos bibliográficos y lecturas de documentos institucionales

El segundo capítulo, es una elaboración teórica que permite fundamentar los conceptos clave de la investigación, a través de la referencia a varios de los autores mencionados anteriormente. Con ello se busca tejer un diálogo con teorías que nos ayudan a realizar un proceso analítico más riguroso, al tiempo que nos apropiamos de herramientas conceptuales para nuestro oficio como maestros en formación.

El tercer capítulo trata de la memoria metodológica. Es la reconstrucción del camino recorrido, un recuento de las estrategias e instrumentos implementados durante la práctica pedagógica. Nos interesa narrar las decisiones metodológicas que hemos tomado a lo largo de la investigación, así como del proceso de análisis adelantado con los datos resultantes de las estrategias de indagación.

El cuarto capítulo, analiza la incidencia del territorio en las experiencias académicas de los estudiantes, mediante la exploración de las nociones que circulan entre ellos, docentes y padres de familia del grado 8° del Centro de práctica, de tal modo que nos permita repensar y generar nuevas formas de relacionarnos con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Para ello, muestra las cartografías elaboradas por los estudiantes en los talleres y sus voces, lo cual se convierte en una oportunidad para enseñar en el aula y de aprender de los territorios que habitan los estudiantes.

Finalmente, en el quinto capítulo, propone pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las experiencias territoriales de los estudiantes, esto es, pensar la pedagogía en clave de los territorios. Para ello acudimos a nuestras propias memorias como maestros en formación y a las voces de maestros, padres y estudiantes para indicar las formas en que habitar el territorio produce maneras específicas de enseñar y aprender en la escuela.

Capítulo 1 Problema de investigación

El presente capítulo tiene como objetivo presentar la inquietud que moviliza las reflexiones que dan sentido a nuestro trabajo de grado. Para ello, primero, hacemos un ejercicio de contextualización del municipio de Caucasia y del Centro de Práctica, puesto que sus características son centrales para nuestro interés de investigación; segundo, presentamos algunos antecedentes que hemos asumido como aprendizajes para nuestro propio trabajo y, finalmente, en un tercer momento, presentamos nuestras preguntas y objetivos de investigación. Estas elaboraciones son el resultado de recorridos y diálogos con los habitantes del territorio y con integrantes de la comunidad educativa caucasiana, lo mismo que rastreos bibliográficos y lecturas de documentos institucionales.

1.1 Situando la inquietud de investigación

La cercanía del Bajo Cauca y del municipio de Caucasia al departamento de Córdoba (Figura 1) les otorga una rica gama de culturas, costumbres y tradiciones; a su vez, se funden dialectos etno-culturales como los ribereños, costeños, sabaneros y paisas. Esta mezcla cultural presente en el municipio configura el territorio como una sociedad con costumbres y tradiciones costeñas y paisas; así mismo, el clima tropical con una temperatura de 36°, genera que las personas se adhieran más a la cultura costeña. La condición social y cultural de los caucasianos, tiene raíces vinculadas con las tradiciones antioqueñas y cordobesas; esto se debe a la ubicación de la región en zona limítrofe entre los dos departamentos. Estas condiciones enriquecen las costumbres de los caucasianos generando un ambiente festivo e inclusivo en el municipio.

Figura 1*Mapa de zona geográfica de Caucaisia*

Nota: Tomada de Especiales Semana 2 marzo de 2019.

En ese sentido, nos parece importante presentar las voces de algunos caucasianos, quienes describen el municipio desde sus experiencias de vida

He vivido en Caucaisia casi toda mi vida, terminé el bachillerato en Cáceres y aquí encontré oportunidades laborales, siempre me gustó cómo la gente celebraba las fiestas decembrinas y la alegría en el pueblo es en cada esquina. Al principio me asombraba cómo los mismos que desayunaban patacones con suero, disfrutaban de arepas con queso y perico¹ en la media tarde. Realmente he notado cómo aquí los chilapos² hemos aprendido a querer todo y nos queremos entre todos, aunque para nadie es un secreto el conflicto armado, de no ser por esa situación sería un verdadero paraíso (Entrevista a ciudadano, 11 de febrero de 2021)

Caucaisia siempre ha sido un municipio fiestero, aquí lo que nos genera miedo a todos son los grupos armados de la zona, está el Clan del Golfo y los Caparros, incluso sé que hay

¹ Perico: Café con leche.

² Chilapos: Así se nombra en el municipio a quienes practican las costumbres paisas y costeñas.

más, pero desconozco sus nombres. Las veredas cercanas han sufrido mucho con esa situación, afortunadamente el casco urbano se ha fortalecido y ha crecido de tal manera que ha alejado un poco esas situaciones que en los corregimientos aún se presencian como asesinatos en lugares públicos (Entrevista a ciudadano, 11 de febrero de 2021).

Como lo muestran estas voces y la Figura 1, la vida cotidiana del municipio está atravesada no solo por las prácticas culturales provenientes de Córdoba, Antioquia, sur de Bolívar y Sucre, sino por la violencia y lo que implica para sus habitantes, por lo cual las experiencias educativas del municipio no están al margen de estas dinámicas. Entendiendo que Cauca ha sido azotado por la violencia desde hace muchos años, tanto así que los habitantes la han naturalizado, normalizando la presencia de grupos al margen de la ley. Sin embargo, esto no ha evitado que las personas hallen oportunidades de trabajo y estudio, incluso se brindan estos servicios a quienes llegan desde los departamentos y municipios vecinos en busca de un lugar para construir un mejor futuro para sus familias. Por supuesto, que estas voces no solo describen un territorio pobre o violento, sino feliz y tropical. A pesar de las situaciones presentes en el municipio, se encuentran satisfechos de la variedad y mezclas culturales arraigadas a los caucasianos y eso les crea unas identidades, que les implican desafíos pedagógicos a las escuelas, como reconocer las trayectorias socioculturales que configuran la vida de los integrantes de la comunidad educativa, articular a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), las diversas formas en que las personas viven, se apropian y resignifican estos territorios.

Por esta razón es innegable que estas condiciones de violencia presentes en el territorio que, simultáneamente, generan desplazamientos, muerte y pobreza entre la población, modifican las maneras en que las pedagogías y las didácticas presentes en las escuelas del municipio se implementan día a día. Por ejemplo, no es un secreto que quienes son oprimidos por la realidad violenta latente en el municipio son las comunidades de familias que viven en los barrios marginados ubicados al otro lado del río y en los caseríos con precarias condiciones de saneamiento básico (agua potable, alcantarillados, energía, vías transitables, etc.). Estas condiciones fueron exacerbadas por la pandemia del COVID-19, profundizando las brechas entre estos sectores del municipio y el resto la población con mejores condiciones de vida, lo mismo que entre la educación que pueden acceder estos (dadas sus enormes limitaciones de todo tipo) y las que pueden recibir

los mismos estudiantes en otros sectores del municipio cuyas lógicas territoriales le brindan otras posibilidades a la comunidad educativa en general.

La inquietud por cómo estas particularidades del municipio tensionan los despliegues pedagógicos en las escuelas y de qué forma las instituciones entran en diálogo con estas experiencias que traen a las aulas los estudiantes, los profesores y los mismos padres de familia, nos motivó a conversar con algunos actores claves del sector educativo del municipio respecto a las orientaciones, estrategias o propuestas que se están implementado, precisamente para dialogar de manera asertiva y propositiva con estas dinámicas. Para ello, hemos entrevistado a la secretaria de educación Margarita Romero Mendoza y al señor Alonso Montes Ortega, rector de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez.

Desde la secretaría de Educación, nos cuentan que, por lo general, es el cuerpo docente el encargado de afianzar conocimientos sobre el territorio, es decir, desde su cátedra en las aulas de clase, el docente tiene la libertad de implementar las metodologías que considere pertinente y para ello se le aconseja hacer un estudio del territorio que habitan sus estudiantes, con el fin de hacer más pertinente el proceso de enseñanza – aprendizaje en las escuelas. Además, a las instituciones se les sugiere incluir una materia llamada “cátedra municipal histórica” con el objetivo de que los estudiantes se reconozcan como pertenecientes al territorio caucásico al conocer los datos de su municipio natal. Sin embargo, esta mirada de reconocimiento del territorio está enfocada en que los estudiantes conozcan información específica del municipio (tales como la fundación, economía, cultura, líderes políticos y demás), lo cual impide tener una comprensión más amplia y compleja del territorio como escenario de relaciones sociales, sumado a que se asume el aula de clases como un espacio en el que se “entrega información sobre el municipio” y no como un espacio pedagógico y didáctico capaz producir nuevos sentidos, reflexiones o maneras de habitar los territorios.

Por otra parte, la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, comprende que el territorio configura en los estudiantes unas formas específicas de comportarse en el contexto educativo, es decir, entienden que a los espacios educativos los sujetos llegan con toda su historicidad, con las relaciones sociales que le da sentido a sus vidas y, por tanto, sus “cuerpos” – como primer territorio delimitado –, traen (cargan con) las experiencias cotidianas que se tejen en los otros espacios que habitan, como el barrio, el parque, la cancha de fútbol, la casa, etc. Es por ello que la Institución

realiza censos para obtener información específica sobre la vida de los estudiantes fuera del establecimiento educativo, de tal modo que el maestro a cargo del grupo tenga un panorama general de los estudiantes y lo articule a la planeación de sus clases y de las metodologías que emplea, ya que si bien los estudiantes pertenecen al mismo municipio y siguen las mismas costumbres presentes en él, las condiciones de vida los moldean de maneras completamente diferentes. Los administrativos (rector y coordinadores) son enfáticos en afirmar que cada institución tiene una población específica para atender en relación su ubicación geográfica (sector de influencia), lo cual implica que una X está ubicada en un barrio Y, entonces, esta institución X debería atender a los estudiantes y la población del barrio Y y/o sus alrededores.

El desafío con el que nos hemos encontrado en nuestra práctica pedagógica en la Institución Educativa El Tesoro del Saber, concretamente en el programa de Cobertura es que, por un lado, la sede del programa está ubicada en el barrio el Triángulo del municipio y, sin embargo, los estudiantes provienen de los barrios marginados del otro lado del río, que arriba nombrábamos, como El Dromedario, Las Malvinas, Cañafístula, El Kiriki, Paraguay, la Colombianita y El Camello II. Esto hace que la idea de pensar la relación entre escuela y territorio solo en clave del sector de influencia, entendido como el barrio donde está ubicado la institución, sea limitada e insuficiente para dar cuenta de aquello que aconteció en nuestra práctica. Y, de otro lado, ante las complejas situaciones de vida que enfrentan los estudiantes, abordar esta relación con el territorio exclusivamente desde los datos sobre el municipio se nos hacía muy imposible, debido que cada uno de ellos traía las historias familiares y personales que les configuraban y de las cuales no podían desligarse durante su estancia en la institución.

Por ello, el programa de Cobertura se presentó como una oportunidad muy valiosa para reflexionar pedagógicamente esta relación entre las lógicas del territorio (municipio) de Caucasia y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo porque hemos visto cómo los estudiantes deciden abandonar las escuelas para unirse a empleados de minerías, ganaderías o incluso grupos armados, con la promesa de conseguir dinero para lograr un futuro con mejores condiciones de vida, ya que desde las experiencias que comparten con nosotros, conocemos que las familias de los niños y jóvenes de la escuela, trabajan de sol a sol para cubrir escasamente las necesidades básicas de una vida digna en Colombia. De ahí que nos interesa explorar estas vivencias concretas de los

estudiantes en sus territorios y cómo ello interpela, tensiona o modifica las lógicas de las pedagogías y de las didácticas en la escuela.

En el programa de Cobertura nos encontramos con que los docentes deben llenar un formato de diagnóstico integral de grupo, lo que permite que el docente conozca las situaciones especiales de los estudiantes, así como los barrios y sectores del municipio en el que viven, como una manera de comprender las diversas variables que influyen en el rendimiento académico. Por supuesto que, como lo señalamos al inicio de esta contextualización, en los barrios y alrededores que residen los estudiantes, no solo la pobreza es un factor distintivo e influyente en el rendimiento académico, también la violencia en sus distintas expresiones. Aun así, parece que esta manera de abordar la relación con el territorio se reduce a tener datos de caracterización de los estudiantes, pero que todavía no se traduce en proyectos o rutas didácticas que tengan en cuenta dichas dinámicas del territorio.

En este sentido, teniendo presente la complejidad del tema que nos ocupó en la práctica pedagógica decidimos focalizar nuestro ejercicio con los estudiantes del grado octavo de la institución y del programa de Cobertura (Figuras 2 y 3), cuyas características son las que hemos venido describiendo. Nos interesó avanzar de la idea de abordar el territorio como “cátedra municipal”, como respuesta al sector de influencia de la escuela porque en nuestro los estudiantes provienen de zonas muy alejadas a la sede y también más allá de una información para conocer las razones de rendimiento académicos, justamente para explorar esta relación de manera más compleja y dinámica, en el sentido que el territorio tensiona las pedagogías y las didácticas que circula en ellas, pero también las aulas de clases (las escuelas) como lugares que trazan nuevos sentidos y esperanzas para habitarlos.

Figura 2

Estudiantes en el aula de clases



Nota: Práctica pedagógica, 1 de marzo de 2021

Figura 3

Patio de recreo del Programa de Cobertura



Nota: Corporación ESPARRO, 15 junio de 2019

1.2 Antecedentes o caminos recorridos sobre las relaciones entre territorio, escuela y prácticas pedagógicas

El ejercicio de contextualización no permitió situar nuestra inquietud de investigación en clave de un escenario y de unos sujetos concretos, al mismo tiempo nos impulsó a realizar un rastreo bibliográfico con el propósito de hallar otras miradas, experiencias y abordajes alrededor de las relaciones entre territorio, escuela y prácticas pedagógicas; asunto que nos ayudó a darle forma a las preguntas y objetivos que orientan la investigación, lo mismo que el horizonte metodológico.

Así, el texto *Lectura Crítica del Territorio: Un camino hacia el nacimiento de nuevas subjetividades* de Robinson Mena Martínez (2016), integra una reflexión a partir de su práctica y su experiencia en CLEI-5 de la Institución Educativa Barrio Santander de la ciudad de Medellín. Mena, por medio de los relatos autobiográficos y las cartografías sociales, pudo recrear las experiencias escolares de sus estudiantes y así llegó a las nociones de territorio de cada estudiante. Este trabajo nos permite explorar el uso de metodologías relacionadas con las cartografías y las narrativas para el reconocimiento de las lógicas y las tensiones del territorio de los jóvenes del municipio de Cauca.

Asimismo, el proyecto *Aportes a la construcción de línea base para la formulación de lineamientos de orientación estratégica de la Regionalización en la Universidad* (2020), llevado a cabo por la Dirección de Regionalización, El Instituto de Estudios Regionales y la Universidad de Antioquia; nos brinda información y datos específicos relacionados con las dinámicas y lecturas del territorio, en este sentido, reconoce el Bajo Cauca en cuatro núcleos que interactúan entre sí. El primero de los núcleos, trata de los ordenamientos territoriales que pueden ocasionar conflictos socio-ambientales; el segundo núcleo, expone el extractivismo de la minería y las disputas que genera en el territorio; el tercer núcleo, presenta datos sobre la economía subregional y el cuarto y último núcleo, explora el vinculación del conflicto armado y sus afectaciones en el territorio, gracias a sus rasgos criminales y delincuenciales asociados con el narcotráfico, la minería ilegal y el micro-tráfico. Estos cuatro núcleos, nos permiten reconocer más de cerca la realidad del territorio caucasiense, y nos abre paso a una hipótesis investigativa que sugiere que estas características

territoriales pueden afectar las experiencias de vida de los infantes y cómo estas experiencias se reflejan en el aula de clases.

Así mismo, en el trabajo titulado *Configurando identidades territoriales a partir de Trayectorias de vida, múltiples territorialidades y Narrativas de sí*, realizado por Regino Durán y Yairis González (2018), dirigen su mirada pedagógica a identificar las formas en las que se representaban las vivencias desde un enfoque educativo en clave de las experiencias personales o acontecimientos que se presentan en el municipio de Caucasia. En este trabajo exploran las relaciones que pueden construirse entre las prácticas pedagógicas y las formas en que los jóvenes del ciclo IV de la IE Liceo Caucasia configuran sus identidades territoriales. Muestran un interés fundamentado en una apuesta pedagógica que busca retomar el conocimiento sobre el territorio como acción social desde sus experiencias personales.

Por ello, les concierne describir esos encuentros pedagógicos que se presentan con los jóvenes en la Institución Educativa Liceo Caucasia del ciclo IV con el fin de reconstruir esas experiencias y conocimientos de los estudiantes que están vinculados con el territorio. En este trabajo investigativo, se sitúan en el reconocimiento del territorio, la identidad y los procesos educativos con el fin de identificar la noción que puedan contener los estudiantes-participantes. Así también, se apoyan en Freire con el objetivo de poner en bases teóricas esas prácticas educativas que define el autor como un “quehacer pedagógico, que no solo debe referirse a las que se hacen en un espacio llamado escuela, sino que también deben considerarse los conocimientos y saberes culturales” (2005). Y concluyen con la primicia sobre una duda que puede representar una continuación a la investigación:

¿cómo se desarrolla el trabajo en reconocimiento del territorio hacia la configuración del ser, con jóvenes en esta modalidad? Puesto que muchas veces no se tiene un reconocimiento amplio del territorio, y esto implica que, los estudiantes tengan algunas dificultades a la hora de tener un reconocimiento por aquello que son y que por derecho les pertenece (Durán y González. p, 62)

De otro lado, Danilo Valbuena (2011) en su trabajo *Territorio y Territorialidad. Nueva Categoría de Análisis y Desarrollo Didáctico de La Geografía* presenta cómo desde el territorio y

la territorialidad escolar se logran identificar conceptualmente como apoyo a los procesos de aprendizaje y que puedan soportarse desde los estándares de las competencias establecidas por el MEN. Asegura que el trabajo escolar se debe orientar hacia los temas que busquen profundizar la articulación desde la naturaleza desde las nuevas formas con la organización del trabajo, buscando las formas de conformación de esas identidades personales y sociales desde los distintos ámbitos locales y regionales. Este texto pretende desarrollar los conceptos de territorio y de territorialidad, tomando como base la sociología, antropología y la geografía. Busca profundizar en desarrollar un marco conceptual el cual permita concertar el ejercicio docente desde una interdisciplinariedad fundamentado y útil para las necesidades de una mirada social.

El trabajo nos permite conocer un análisis de algunos factores humano-culturales desde un producto social, que no se conciba una sociedad que no cuente con un territorio. Enfatiza que los humanos son seres geográficos que transforman la tierra para convertirla en su casa, pero al hacerlo también son transformados, no solo a través de la acción que implica esta transformación sino por los efectos que esta tierra transformada produce sobre la especie humana y sobre su sociedad. Además, nos proporciona un acto reflexivo sobre la construcción de propuestas elaboradas por la comunidad educativa, esencialmente desde el colectivo docente que permita la libre participación de los estudiantes, con ejercicios de reconocimiento de las dinámicas locales, regionales y nacionales teniendo como primicia el pensamiento de un sujeto analítico.

1.3 Preguntas y objetivos de investigación

Las afroamericanas trenzan los cabellos y forman clinejas; cultura que las caracteriza propiamente como etnias. De esta manera, buscamos trenzar las particularidades del territorio que hemos presentado (nociones del territorio de acuerdo a la perspectiva de estudiantes, docentes y padres de familia), los aprendizajes que nos dejan los caminos recorridos por otros investigadores con las experiencias y los acontecimientos significativos de nuestra práctica para construirnos y formarnos como maestros de Lengua Castellana, de tal modo que nos permita nombrar aquello que moviliza la investigación, esto es, las preguntas y los objetivos.

Uno de esos acontecimientos fue el primer acercamiento con los estudiantes. Es claro, que en el 2020 el mundo entero estaba sometido a una pandemia que azota a todas las naciones, grandes

y pequeñas; las comunidades del Bajo Cauca no fueron la excepción. En la escuela, los estudiantes sumergidos en sus pequeños mundos buscaban todos los días la manera de recargar dos mil pesos en el celular de sus padres para conectarse por lo menos una hora de clase. Nosotros, como practicantes, tuvimos la oportunidad de hablar con una de las niñas, y al asignar la actividad, se contactó con nosotros para manifestar que no podría entregar la tarea porque se quedaría sin datos y que por favor creyera en su palabra cuando nos decían que, sí la iba a terminar y que la semana entrante recargaría el celular para mostrarnos cómo hizo su trabajo. Fue allí donde supimos que no todos los días se conseguían los dos mil pesos, sino que a veces eran mil y a veces nada; su madre no tenía más remedio que decirle: “no importa, mañana te conectas”. Lo preocupante para la educación de la menor, fue que esa frase se transformó con el paso de los días y ahora su madre decía: “No importa, la otra semana te conectas.” Sin embargo, el territorio, la pobreza y la situación, convirtieron estas palabras en una realidad y ahora sonaban así “no importa este año, el otro año Dios proveerá”.

En nuestra práctica pedagógica, hemos venido trabajando con jóvenes del colegio el Tesoro del Saber Programa Cobertura Educativa en el grado octavo. A partir de este espacio, nos hemos preguntado si el territorio en el que viven estos jóvenes afecta sus experiencias y su desempeño en el aula de clases. Nos inquieta saber, qué tan ligadas están sus experiencias en los diferentes barrios del municipio de Cauca en el ámbito escolar y en sus intereses académicos, pero dicho abordaje del territorio, como lo indicamos arriba, más allá de una cátedra con información del municipio o como una simple caracterización de sus barrios. Al contrario, de lo que se trata es de reflexionar pedagógicamente el modo en que esta relación entre territorio y procesos de enseñanza-aprendizaje se interpelan mutuamente, haciendo que tanto territorio y escuela puedan ser escenarios posibles de transformación de los sentidos que los configuran.

Entendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje como

Simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde

el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses (Contreras, 1990, como se citó en Benítez, 2007, p. 15)

Así, el proceso de enseñanza – aprendizaje queda planteado como un momento de comunicación generado en un marco institucional en el que se producen estrategias encaminadas a construir el aprendizaje en el estudiante. Sin embargo, dicho proceso implica preguntarse también por el territorio en el que se lleva a cabo. En otras palabras, nos exige reconocer que estas prácticas tienen una dimensión espacial (territorial) que nos invita a explorarlas de manera particular, puesto que no hay procesos de enseñanza universales, al contrario, las dinámicas del municipio de Cauca y las particularidades de los estudiantes del Programa de Cobertura nos invitan a formularnos las siguientes preguntas orientadoras y objetivos de nuestra investigación

Preguntas de investigación

- ¿Qué relaciones se tejen entre las dinámicas territoriales del municipio de Cauca y los procesos de enseñanza-aprendizaje del grado octavo del Programa Cobertura?, ¿De qué manera las dinámicas del territorio y los procesos de enseñanza-aprendizaje del Programa de Cobertura se interpelan mutuamente?

Objetivo general

- Explorar las relaciones posibles entre las dinámicas territoriales del municipio de Cauca y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del grado octavo del Programa de Cobertura, de manera que sea posible construir nuevos sentidos pedagógicos y didácticos en la articulación escuela-territorio del programa de Cobertura de la Institución Educativa El Tesoro del Saber.

Objetivos específicos

- Reconocer las nociones y experiencias de territorio que circulan entre la comunidad educativa del grado octavo: estudiantes, docentes y padres de familia.

- Implementar un ciclo de talleres que retome las nociones y experiencias que los estudiantes del grado 8° tienen sobre el territorio como elemento movilizador del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje.
- Reflexionar sobre las implicaciones y desafíos didácticos de una enseñanza territorializada o una metodología de enseñanza que se pregunta por el territorio en el que tiene lugar, como una condición esencial para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Capítulo 2 Fundamentación teórica-pedagógica

En este capítulo nos proponemos realizar una aproximación conceptual a las categorías que orientaron nuestro trabajo de grado. Para ello, haremos énfasis en autores que han dialogado sobre el territorio, y que nos permitan fundamentar nuestras ideas, y así, llegar a una definición concisa de lo que representa el territorio. Teniendo en cuenta estos postulados, reflexionaremos alrededor de las conceptualizaciones que han estudiado el territorio y cómo se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para abordar el concepto de territorio, se ha tenido en cuenta a partir de los estudios socioespaciales, ya que el espacio guarda relación con las experiencias de los sujetos que habitan y conviven en el territorio.

La enseñanza se comprende de muchas maneras debido a las diferentes pedagogías que nos permiten direccionar el aprendizaje de los estudiantes según sus habilidades y conocimientos; para desarrollar nuestras prácticas y llevar a cabo nuestro trabajo de grado, contamos con el postulado de Catherine Walsh, que nos permite conocer sobre la pedagogía decolonial y conversar por medio de sus prácticas sobre la construcción de sociedades, teniendo un enfoque hacia las formas de visualizar el territorio contando con las experiencias en comunidad y con el desarrollo de la misma. Esta pedagogía habilita un desarrollo crítico de los estudiantes, permitiéndoles que se cuestionen sobre sus creencias y prácticas económicas, sociales y políticas. Mencionado lo anterior, nos acercamos a esta pedagogía a raíz de que nos permite comprender las realidades sociales, y así mismo, que los estudiantes puedan hacer una visualización de sus conocimientos e identifiquen sus nociones de territorio.

A continuación, vamos a desglosar algunas definiciones de autores que dialogan alrededor de estos conceptos.

2.1 Territorio

A lo largo de nuestra investigación, hemos analizado que el concepto de territorio puede ser entendido de diversas maneras, sin embargo, nos centraremos en el planteamiento teórico dado por Milson Betancourt Santiago, quien a su vez trae a colación a otros autores que permiten dar una visión más amplia de cómo se conceptualiza el territorio desde una mirada socioespacial,

centrada desde la teoría social. En el texto *Colonialidad territorial y conflictividad en Abya Yala/ América Latina* (2017), nos ofrecen un bosquejo amplio de cómo se fue formulando la teoría social y que ahora nos permite hacer un análisis en el territorio por medio de las experiencias y desde los pensamientos de los estudiantes. Para ello, es necesario hacer un recorrido por los términos de territorio, territorialización y territorialidad, triada presentada por Betancourt que permite comprender el sentido en sí mismo de los sujetos que habitan un mismo territorio. Desde la ciencia política se ha naturalizado el “territorio físico” del Estado, como espacio de dominio soberano de los Estados, esto es así sobre todo desde el tratado de Westfalia de 1648, que establece la hegemonía política de los conceptos de “soberanía nacional” e “integridad territorial” como atributos y fundamentos naturales de los Estados.

Para referirnos a la territorialidad, traemos a colación a Robert Sack que con su teoría sobre la territorialidad humana ha sido bastante influyente la definición del término. Así, Rodríguez (2010) sostiene que se construyen sobre esfuerzos previos para explorar el territorio tanto como una construcción histórica contingente de su contexto social; atendiendo al modo de apropiación y la relación que puede tener el hombre, la sociedad en la que habita y el espacio terrestre en el cual se presentan vínculos de dominio retó estas visiones deterministas de la territorialidad. En su lugar, él presentó a la territorialidad como un “esfuerzo estratégico de un individuo o grupo de afectar, influenciar o controlar gente, fenómenos o relaciones, mediante de la delimitación e imposición de control sobre un área geográfica” (pp.19-20).

También traemos a colación a Betancourt (2017) que presenta una triada que permite definir los procesos de transformación del sujeto dentro del territorio que habita. Estas definiciones que nos permite analizar la función que cumple el territorio en la formación de las subjetividades que las personas puedan tener sobre su contexto social y así comprender esas nociones desde sus experiencias territoriales

No existe *territorio* que no haya sido constituido por procesos de *territorialización* (apropiación social de la naturaleza que implica relaciones de poder en ámbitos combinados económicos, sociales, políticos y culturales) siendo procesos además en donde los sujetos sociales se otorgan sentido a sí mismos y a sus hábitats, y de esta forma construyen

identidades, conformando *territorialidades*, entendidas como formas de ser, estar, sentir y vivir el territorio (p.315)

La triada representa constantes cambios, al relacionarse como un desarrollo social inacabado, teniendo como factor principal lo político, ya que, los habitantes pueden representar espacios geográficos que se concentran en un conflicto directo por las relaciones de poder que se puedan presentar dentro de ellos, considerando también un factor fundamental comprender las «formas de ser-saber-hacer- en/con/sobre un espacio geográfico.» (Betancourt, 2017). Por ello, buscamos comprender en los jóvenes esos procesos de transformación que ellos puedan tener dentro del territorio, para ello, haremos un rastreo de sus nociones y desde el sentido de pertenencia que puedan tener hacia él. Hacer énfasis en esta triada conlleva a saber comprender los conceptos por medio del análisis de las nociones que presenta cada sujeto del territorio representado desde los campos sociales, con el fin de generar momentos de análisis espacial, en búsqueda de nuevos ideales de lo que podría representar la triada entre *territorio*, *territorialización* y *territorialidad*.

Desde otro punto de vista, la propuesta por Delgado (2003), cita a Gustavo Montañez (1998) para argumentar que el territorio se relaciona estrechamente con los sujetos que lo habitan y estos actúan en función de su territorio, así mismo, estos autores se alejan de comprender el territorio como una descripción amplia de un espacio físico, dotado por características climáticas, relieves, población, economía, entre otros. De igual manera, define en su texto *Espacio y territorio en la geografía contemporánea* (2003) “El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado”. Así, por medio de los talleres planteamos, buscamos que se reconozcan esas nociones y de allí conceptualizar la importancia que puedan tener el ser parte de esa construcción social y se definan a sí mismos como parte importante de sus territorios.

2.2 Enseñanza-aprendizaje

Esta categoría nos permite reflexionar como maestros en los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el aula de clases de los estudiantes del grado 8 de una institución educativa perteneciente al Programa Cobertura Educativa. Para el desarrollo de esta noción, hemos tenido en cuenta la voz de Catherine Walsh (2013), quien en su texto *Pedagogías decoloniales: Prácticas*

insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, menciona la construcción de caminos en las sociedades, teniendo en cuenta las construcciones pedagógicas históricas presentes en cada territorio. Con esto, nos da a entender que la pedagogía, la memoria y los métodos de enseñanza, son las prácticas que entretejen los caminos de una determinada sociedad.

En el texto de Walsh, también se aborda minuciosamente el concepto de pedagogía como herramienta práctica que desafía y cuestiona lo que podemos hallar en el territorio, en la historia de las comunidades y el desarrollo cultural que observamos a nuestro alrededor hoy en día. De esta manera, la autora toma el concepto de pedagogía y lo convierte en una estrategia práctica y metodológica de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción. La autora se basa principalmente, en la opresión de los pueblos africanos y en cómo la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje fueron claves para erradicar poco a poco, la ideología racial en contra de los africanos. A lo que pretendemos llegar con el punto anterior, es a la participación que tienen los territorios en las escuelas y en el papel que, a su vez, juega la escuela en la sociedad. El punto de vista de Walsh, nos muestra cómo el territorio es testigo de los hechos históricos y nos deja marcadas huellas a seguir referentes a cómo la pedagogía, la enseñanza, la escuela y el aprendizaje, son conceptos que articulan y definen un análisis en las relaciones sociales de los estudiantes en sus respectivos territorios. Así mismo, la autora expresa que la pedagogía incita a las posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar y escuchar (Walsh, 2013, p. 27).

Como maestros, consideramos óptimo que los jóvenes del grado 8, conozcan sus territorios, comprendan que sus costumbres provienen de él y de la historia que se ha vivido en esas tierras. Y, además, reconozcan que la educación, influye de manera positiva en las relaciones que crea en el territorio. Ahora bien, ¿cuáles son los procesos de enseñanza – aprendizajes escolares que permiten una apropiación, reconocimiento y transformación de territorio? A respuesta de este interrogante, proponemos que, si el estudiante se identifica con lo que aprende, podría enamorarse de su territorio y trabajar para transformarlo y no para abandonarlo. Hemos identificado, que muchos de los estudiantes, no se sienten pertenecientes a sus territorios, ya que lo consideran peligroso y con pocas oportunidades, por tanto, consideran que para progresar como personas, deben buscar empleos o escuelas en otros sectores lejos del Bajo Cauca. ¿Cómo podría el estudiante transformar su territorio? Esto sería posible a través de la educación, ya que podrían convertirse en

maestros, comerciantes, agricultores, entre otros emprendimientos capaces de ofrecer empleos en el territorio de la región del Bajo Cauca.

Hemos entendido el territorio no solo como un espacio geográfico delimitado por un estado, sino como un escenario de relaciones sociales, donde los estudiantes de la escuela en contexto se relacionan y se forman como ciudadanos del territorio del municipio de Caucasia. La idea es aprovechar la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje como una herramienta que nos permita reconocer sus territorios, sus experiencias de vida dentro y fuera del aula de clases.

También es importante para el investigador, reconocer qué papel juega o podría jugar, la educación de estos jóvenes en su formación académica. En el artículo escrito por Beatriz Elena Ospina Raveb, Jorge Arbey Toro Ocampo y Carlos Andrés Aristizábal Botero *Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en estudiantes de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia*; definen la educación como un sistema que no solo aporta saberes específicos, sino un camino que los estudiantes atraviesan por medio de las instituciones educativas, y este los lleva a construir nuevas experiencias que aportan a su aprendizaje y que se reflejan en la comunidad que viven y con quienes comparten el mismo territorio. En palabras de los autores:

La educación, vista como un sistema, se constituye en una estructura dinámica que incorpora día a día nuevos elementos a partir de las exigencias de la sociedad y de los aportes que va recibiendo del contexto cultural en que incide.” (Ospina, Toro & Aristizábal, 2008, p. 3)

Continuando con nuestro análisis de los conceptos clave, consideramos importante mencionar la didáctica y su rol, dentro del concepto de enseñanza-aprendizaje. La didáctica es un concepto básico y reconocido por los maestros en formación; a nivel general, se comprende como la parte de la pedagogía que estudia las técnicas y los métodos de enseñanza que abordan los docentes en las aulas de clase. Este concepto, es analizado por Mauricio Pérez Abril, quien estudia algunas tensiones entorno a la didáctica y cita a Camps, Litwin y Barriga. En esta primera tensión, Pérez conversa sobre la doble función de la didáctica, ahora bien, por un lado, nos expone que: “hay un consenso sobre el hecho que la didáctica pretende describir y explicar las prácticas o

situaciones de enseñanza y aprendizaje, en tanto prácticas sociales, hecho que le otorga su carácter de disciplina teórica.” (Pérez, 2005, p.2.)

La segunda función que menciona tiene que ver con las alternativas de orientación de la enseñanza que imparte el docente en el aula, en sus palabras, menciona que: “de otro lado, sigue quedando claro que la didáctica pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, hecho que le otorga un carácter propositivo” (Pérez, 2005, p.3). Esta doble función que menciona el autor aclara el rol de la didáctica en las aulas. La primera que trae a colación es importante, ya que propone la enseñanza y el aprendizaje como marcas en las prácticas sociales de los sujetos que pasan por las aulas.

La tercera tensión, nos permite hondear aún más en esa influencia de la escuela en las relaciones sociales presentes en los territorios; pues el autor, sostiene que la organización de la enseñanza, debe estar situada y al tanto de los diversos campos presentes en el aula, tales como el contexto, la cultura y la política; así, aclara que la didáctica debe cuestionar la enseñanza directa de los contenidos de las áreas, y no debe ser a prueba de la diversidad de los contextos de los docentes y estudiantes. “De este modo, la explicación, descripción y diseño de propuestas didácticas deben pensarse desde la complejidad de sus condiciones de producción y en función de las determinaciones de su puesta en escena” (Pérez, 2005, p.3).

Para finalizar este apartado, queremos traer a colación a un reconocido pedagogo brasileño, que se ha caracterizado en su campo, por realizar aportes significativos en la educación y en la enseñanza que imparten los maestros en las aulas de todo el mundo; Paulo Freire, quien en su texto *La educación como práctica de la libertad* (1967), sostiene que la educación es una posibilidad que poseen los seres humanos para transformar las dificultades que hay a su alrededor por medio de la reflexión y la transformación constante como ser social. El pensamiento de Freire nos abre una puerta nueva al conocimiento que aporta a las metodologías ejecutadas en las aulas; ya que, como maestros, debemos ser conscientes de dónde vienen los jóvenes, y qué llevan consigo a sus hogares.

Capítulo 3 Memoria metodológica

En este capítulo, consideramos vital reconstruir los caminos trazados y recorridos durante la práctica pedagógica final de nuestra Licenciatura. Rememoramos nuestros pasos por las aulas y otros espacios para dar cuenta del proceso de investigación y de las decisiones metodológicas que fuimos tomando como maestros e investigadores. A continuación, podremos conocer el enfoque y el tipo de la investigación empleada para alcanzar los objetivos y responder a las preguntas que se formularon al inicio del planteamiento del problema. En ese orden de ideas, en este punto describimos las estrategias y los instrumentos implementados para llevar a cabo la investigación. Finalmente, hallaremos especificaciones de lo que consiste cada instrumento utilizado.

3.1 Enfoque de investigación

Carlos Sandoval (1996) en su módulo *Investigación Cualitativa* del programa de Especialización en Teoría Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Universidad de San Buenaventura, expone principalmente que “abordar los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias humanas o en cualquier otro campo remite a mirar tanto la realidad misma como la forma de producir, intencionada y metódicamente, conocimiento sobre ella” (p.15). Esto nos orienta en lo que significa construir una investigación que pretende reconocer las realidades territoriales de una comunidad educativa particular; espacio en el que los estudiantes cuentan con edades entre los 13 y 16 años y que, además, sus territorios, son considerados como parte fundamental de sus vidas.

Así pues, hemos optado por el enfoque de investigación cualitativa. Sabemos que este enfoque es multimetódico y que sugiere al investigador acercarse al sujeto de estudio, formular preguntas, relacionarse con el medio y el territorio, y así intentar comprender el porqué de sus actos y sus decisiones en la escuela. Retomando a Sandoval (1996), él nos habla de cuatro procesos: formulación, diseño, gestión y cierre: “A través de ellos es posible trascender la mera descripción, permitiendo el acceso a formulaciones de tipo comprensivo en algunos casos, y explicativas en otros” (p.35).

En primer lugar, presenta la formulación, y explica que es el punto de partida formal de la investigación y se caracteriza por explicitar y precisar ¿Qué es lo que se va a investigar y por qué? En el caso de nuestro trabajo de grado, hemos decidido investigar las relaciones entre los territorios que habitan los estudiantes y los procesos de enseñanza- aprendizaje que los involucran, puesto que como maestros en formación, nos hemos concientizado de cómo los entornos de los hogares de los niños, sus barrios y sus sitios más concurridos, son un importante factor en sus experiencias académicas y su comportamiento dentro del aula.

En segundo lugar, Sandoval (1996) expone que el diseño “está representado por la preparación de un plan flexible (o emergente, como prefieren llamarlo otros) que orientará tanto el contacto con la realidad humana objeto de estudio como la manera en que se construirá conocimiento acerca de ella” (p.35). En otras palabras, buscará responder a las preguntas ¿Cómo se adelantará la investigación? Y ¿en qué circunstancias de modo, tiempo y lugar? Ante estos interrogantes, nuestro trabajo investigativo estuvo orientado mediante un ciclo de talleres con los sujetos, entrevistas semiestructuradas con padres de los estudiantes y un mapeo con profesores del grado correspondiente, donde pudimos explorar sus nociones y experiencias sobre el territorio en clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo del lenguaje.

En tercer lugar, el autor nos habla de la gestión, que supone el despliegue didáctico en el aula con los estudiantes, a través del ciclo de talleres, así como las diversas actividades que tienen lugar en este contexto, como las entrevistas a padres de familia y mapeo con docentes; del modo que fue posible involucrarnos directamente con los sujetos de la investigación. Al respecto, Sandoval (1996) expone:

El principio que fundamenta la manera de proceder expuesta, es la necesidad del contacto directo con los actores (sujetos) y con los escenarios en los cuales tiene lugar la producción de significados sociales, culturales y personales para poder descubrir o reconocer, los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la dinámica subyacente en la construcción de cualquier realidad humana que sea objeto de investigación (p.36).

Finalmente, el cierre como momento investigativo, no solamente consiste en dar por terminado el diseño metodológico y la escritura del informe final, sino en dejar una huella que les permita recordar constantemente lo trabajado durante el proceso de investigación. Con todo esto, formaremos espacios de socialización, en donde cada individuo tenga la oportunidad de compartir su experiencia y su aprendizaje.

3.2 Estrategias de investigación

Nuestro trabajo de investigación sienta sus bases sobre la investigación didáctica dado los procesos que llevamos a cabo para realizar el ciclo de talleres para la recolección del objeto de análisis y del conocimiento que se pueda otorgar por medio del contenido didáctico empleado para ello. También se desarrolla durante nuestro proceso investigativo una interrelación entre los estudiantes y nosotros como maestros dentro del aula, donde se presenta un aprendizaje recíproco, así como lo plantea Anna Camps (2012)

Para interpretar de manera adecuada la interacción que se da entre alumnos, o entre alumnos y profesor, se deberá tener en cuenta que su actividad está marcada por el contenido de enseñanza que es el objeto que media en dicha relación y por los objetivos que la escuela se plantea en relación con él (p.28).

Desde la investigación didáctica, se considera que el objeto de la enseñanza se elabora desde los aportes persistentes de diversas ramas, que permitan consensuar el conocimiento con el fin de desarrollar un aprendizaje articulado a las mismas relaciones sociales que se puedan presentar dentro del aula. De igual manera, Camps (2012), señala sobre la elaboración de modelos de enseñanza que permitan fortalecer la reflexión sobre la lengua en uso, en nuestro caso sobre el mismo contenido que buscamos concienciar en los jóvenes que hacen parte de nuestro trabajo investigativo.

De este modo, para la implementación de las estrategias de investigación, en un primer momento nos vinculamos a las dinámicas escolares y las realidades de los estudiantes. Estuvimos asistiendo por varios días a algunas sesiones de clase, donde realizamos aportes a los contenidos abordados, presentábamos disponibilidad para la resolución de preguntas y aportamos en las evaluaciones realizadas a los estudiantes durante el periodo. Debemos que se presentaron

inconsistencias en el proceso entre el lunes 12 de julio de 2021 y el jueves 26 de agosto, debido a que la población del municipio de Caucasia aún se encontraba en una etapa de retorno a la presencialidad, esto generaba vacíos en los contenidos de las clases, ya que los estudiantes faltaban por varias semanas, al mismo tiempo, esta situación complicaba la estabilidad de la asistencia, podíamos contar con quince estudiantes para trabajar el lunes 4 de octubre y no contar con ninguno el martes 5 de octubre.

Así, por ejemplo, el grupo tiene un total de 36 estudiantes divididos en grupo A y B para la asistencia al colegio, sin embargo, por razones de protocolos de bioseguridad, asisten diariamente solo 20, pues el colegio estableció dicho aforo. El grupo A, con 20 estudiantes entre hombre y mujeres, iba al colegio los lunes y miércoles; el grupo B, conformado por 16 estudiantes entre hombres y mujeres, asistían solo los martes y jueves. El viernes, ningún estudiante asiste de manera presencial, tienen la responsabilidad de conectarse de manera virtual a recibir la jornada de clases.

Teniendo en consideración las dinámicas de la pandemia y de las escolares, nos propusimos implementar tres estrategias de investigación: 1. ciclo de talleres, 2. entrevistas a los padres y 3. un ejercicio de mapeo con docentes. Durante la implementación del ciclo de talleres no perdimos de vista los contenidos curriculares propuestos para el grupo en ese periodo académico. Para el mes de octubre, los estudiantes en el área de Lengua castellana debían trabajar los signos de puntuación y los recursos literarios, teniendo esto en cuenta, exploramos las nociones de territorio sin dejar de lado el tema que los estudiantes debían aprender, para así, cumplir con nuestro objetivo y al mismo tiempo realizar la tarea asignada por el establecimiento educativo. En cuanto a las entrevistas de los padres de familia, acudimos a los sugeridos por el maestro director de grupo, quien conversó con ellos de antemano y con sus autorizaciones, recibieron nuestras llamadas en una fecha y hora sugerida por ellos mismos.

A continuación, haremos una descripción del modo en que cada una de ellas se llevó a cabo.

3.2.1 Ciclo de talleres

La propuesta del ciclo de talleres fue concertada con el coordinador académico del colegio, quien lo aprobó para posteriormente llevarla a cabo en el aula de clase de los estudiantes de octavo. La ejecución de un primer momento, entre el 22 y 28 de septiembre del año 2021, nos permitió

vislumbrar algunas inconsistencias en las preguntas y actividades que componían la planificación de los talleres. Algunas de las inconsistencias identificadas, es que los estudiantes no hablaban del territorio desde sus experiencias y formas de vida, sino que lo asociaban a un tema político o nacional. Luego de reestructurar la planificación de los talleres, pudimos realizar ajustes y cualificar la planeación del ciclo de talleres, de cara a la continuidad de su implementación en el colegio. Este ejercicio se realizó en dos momentos:

El primer momento estuvo orientado a identificar las nociones de territorio que circulaban entre los estudiantes, para lo cual cada taller tenía un objetivo que aportaría no solo a los objetivos generales de investigación, sino a objetivos de cada momento. El primer taller, daba inicio con conversatorios en torno a preguntas como: ¿Qué ideas te llegan a la mente cuando te preguntan en dónde vives y en donde te gustaría vivir? ¿Consideran importante el territorio dentro de tu formación como bachiller académico? ¿Es el territorio un lugar para amar y proteger como propio? Este tipo de preguntas, cumplían con el objetivo de sembrar en sus mentes, la semilla de la consciencia del lugar que habitan y además nos daría una entrada a comprender las nociones de territorio. Posterior a este conversatorio, se les propuso a los estudiantes la realización de una cartografía del barrio en donde vivían.

A través de este ejercicio pudimos identificar qué barrios de Cauca habitan los estudiantes y qué prácticas, representaciones y sentidos de vida circulan en ellos. Teniendo en cuenta el uso de la cartografía para el trabajo investigativo, la comprendemos como un instrumento investigativo que permite explorar los territorios sin haber estado presente en ellos. Nos apoyamos en Montoya, García & Ospina (2014); quienes en su texto *Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos sustentan* afirman que, “el horizonte de esta forma de producción (la cartografía) de conocimiento es la creación de espacios de encuentro y mediación de significados en los cuales los sujetos involucrados comparten, aportan, enseñan y aprenden” (p.192)

Como resultado, los estudiantes produjeron trece (13) cartografías, con los desafíos y complejidades que ello implicó en el proceso, pues no todos los estudiantes lograron construir sus cartografías debido a las inasistencias en el contexto de la pandemia. Para la realización de estas cartografías, se le facilitó a cada estudiante dos hojas de block, lápiz, borrador y colores. Luego de

la realización de las cartografías, se formó una mesa redonda donde escuchamos sus apreciaciones personales y comentarios de otras cartografías. Este fue un punto clave para la investigación, porque fue en este ejercicio que logramos recolectar algunas nociones de territorio y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

El segundo momento del ciclo de talleres consistía en la construcción de narrativas. Llegados a este punto, los estudiantes tenían la libertad de escribir historias vividas en sus territorios, con la posibilidad de crear o recordar situaciones que representen experiencias territoriales. El producto de estas narrativas, nos impulsa a aprovecharlo para la enseñanza de saberes específicos en el área de lengua como los procesos de escritura y las figuras literarias. En este contexto, los estudiantes hicieron los ajustes que consideraron necesarios y realizaron devolución del producto final. De esta manera, no solamente estamos enseñando los saberes específicos que requieren cumplimiento dentro del aula de clases, sino que conversamos con sus nociones de territorio y esto le puede abrir posibilidades al maestro para enseñar en torno a las dinámicas territoriales que viven los estudiantes.

Teniendo esto en cuenta, para hacer aún más significativa esta experiencia, vamos a construir un libro impreso con las historias de los estudiantes, vamos a agregar sus nombres, ilustraciones; esta manera, recordarán las actividades realizadas y los aprendizajes obtenidos. Recordemos que nuestra ruta es identificar esos escenarios de saber en el territorio.

3.2.2 Mapeo territorial con profesores

A partir de la experiencia de creación de mapas del territorio que veníamos construyendo con los estudiantes, propusimos la realización de un mapeo con los profesores que nos permitiera acercarnos a la escuela y al barrio donde se encuentra ubicada la escuela. En el tablero informativo de la sala de profesores ubicamos un mapa de la escuela en el territorio elaborado por nosotros; esta cartografía contenía no solo las calles del barrio en donde se encuentran las instalaciones del colegio, sino que también contaba con otros lugares cercanos que podían ser fácilmente reconocidos. La cartografía contenía algunas preguntas que, al responderlas, nos abrieron paso a un amplio diálogo relacionado con el territorio y la escuela. Las preguntas que se encontraba en el mapa era las siguientes: ¿Qué aporta el barrio a la escuela? ¿Qué aporta la escuela al barrio? A

partir de sus respuestas, dimos paso a conversar sobre sus nociones territoriales y sobre cómo ven la escuela en ese influjo de situaciones presentes en el aula.

En ese espacio, llamó la atención de muchos docentes, quienes se animaron a participar activamente, y no solo respondieron a las preguntas, sino que conversaron entorno a las dinámicas territoriales de la escuela y el barrio. Esta actividad también nos permitió comprender las nociones de territorio de cada uno de los maestros y el cómo ellos visualizan el territorio escolar, desde su ubicación dentro del barrio y las distintas concepciones que los maestros presentan sobre cómo se desarrolla la formación de los jóvenes teniendo presente las distintas condiciones y adversidades que puede atravesar cada estudiante al momento que no se encuentre dentro de un aula de clase.

3.2.3 Entrevistas a los padres de familia

Las entrevistas que realizamos a los padres de familia estuvieron enfocadas en conocer las distintas posturas que ellos pudieran tener sobre la formación de sus hijos y la importancia que ellos le brindan al territorio como una fuente de emociones y experiencias que puedan atravesar sus hijos y eso les permitiera una formación dada desde sus propios territorios. Para ello, centramos la entrevista en conocer cómo se dimensionan los escenarios dentro de cada uno de los barrios en los que habitan los estudiantes y de cómo estos contribuyen con la formación de los jóvenes desde una posición crítica, guiada hacia el deseo de hacer parte de la comunidad para un mejor desarrollo de ella y generar en sí un sentido de pertenencia por los territorios en los que cada familia habita. Por ello, realizamos entrevistas a los padres de familia de algunos estudiantes del Colegio, con algunas preguntas guiadas, con el fin de establecer lo anterior mencionado y así mismo, conocer las nociones que ellos como padres de familia puedan tener sobre el territorio y la importancia que ellos le puedan presentar la educación en general.

Esta actividad también nos permitió comprender las formas en las que las familias interaccionan con sus comunidades territoriales, de igual manera, resaltamos el apoyo y los deseos que cada padre proyecta sobre su hijo, dotándolo de sentido de pertenencia hacia su comunidad y haciendo valorar la importancia sobre la educación que cada uno imparte sobre cada uno de ellos.

3.3 Análisis e interpretación de la información

En cuanto a nuestro proceso de análisis e interpretación de la información recolectada durante el ciclo de talleres, entrevistas y mapeos docente, hemos realizado en primera instancia, una organización de la información obtenida, para ello, se realizó una sistematización digitalizando todas las cartografías realizadas en el marco del ciclo de talleres, de igual forma, se hizo con las narrativas presentadas por los estudiantes guardándolas en diferentes carpetas digitales para generar un orden de sistematización y así mismo ir identificando las nociones de territorio que se presentaban en las narrativas y en las intervenciones de cada uno de los jóvenes, con el fin de generar un orden interno para identificar los fragmentos que pudieran ser objeto de estudio para nosotros.

Así mismo, para la entrevista con los padres se hizo una transcripción completa de ellas, que fueron grabadas con el consentimiento de ellos, para así también identificar los fragmentos con más relevancia para nosotros y ser objeto de análisis para nuestra investigación. Por ejemplo, luego de culminar las actividades del ciclo de talleres, recolectamos e hicimos lectura a las narrativas realizadas por los estudiantes, a partir de lo cual identificamos descripciones de los escenarios, los cuales estaban relacionados directamente con el territorio de cada uno de ellos; también, pudimos encontrar interesantes nociones que nos aportaron conceptos nuevos tales como el territorio escolar y social. Estos nuevos conceptos formulan preguntas con direcciones a ampliar la investigación en el futuro.

Así mismo, realizamos un mapa categorial, que articula las voces de los estudiantes, profesores, padres de familia, teóricos y nuestra propia voz como maestros investigadores alrededor de las categorías de territorio y enseñanza-aprendizaje. Este mapa lo fuimos articulando con el fin de dimensionar nuestra investigación y durante encuentros y asesorías virtuales y presenciales se fue moldeando y ajustando de acuerdo con las reflexiones que íbamos construyendo. Para ello, tomamos fragmentos de citas de los teóricos que fundamentan el trabajo, como también fragmentos-tematizados de las entrevistas a los padres de familia, de las narrativas de los estudiantes y los aportes de los maestros en la actividad de reconocimiento del entorno académico en el que habitan. Este mapa nos permite organizar todos los datos necesarios en categorías y subcategorías; cada una de ellas estaba constituida por fragmentos-tematizaciones de autores y sentidos identificados en las actividades realizadas en el aula.

Finalmente, consideramos que este trabajo no solamente nos permitió analizar las dinámicas territoriales y su afectación en la escuela, sino que nos abre puertas como maestros a conocer nuestros territorios, sus particularidades y enseñar a partir de él.

Capítulo 4 La noción de territorio como punto de partida en las experiencias de vida de la comunidad educativa

El presente capítulo da cuenta de la categoría de territorio como elemento de análisis que nace de nuestra experiencia de práctica pedagógica durante los años 2018 y 2019; estos primeros pasos en el aula, que luego toman fuerza en esta investigación, nos llevaron a percatarnos de la incidencia del territorio en las experiencias académicas de los estudiantes. Nuestra tarea ha consistido en explorar las nociones de territorio que circulan en el Colegio el Tesoro Programa Cobertura Educativa del municipio de Caucasia ubicado a puertas de la región del Bajo Cauca Antioqueño, de tal modo que nos permita repensar y generar nuevas formas de relacionarnos con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Para alcanzar este propósito, hemos implementado un ciclo de talleres que nos permite recorrer las nociones de los principales implicados en el proceso educativo: los estudiantes, los docentes y los padres de familia. Este capítulo, nos cuenta en detalle el análisis realizado a las cartografías de los estudiantes, sus voces al exponer el trazo que realizaron de sus territorios, así mismo, comprendemos que este ejercicio de realización de cartografía y escritura de narrativas, son una oportunidad que tiene el docente de enseñar en el aula y de aprender de los territorios de sus estudiantes. En estas líneas, también podremos apreciar esas cartografías y en los fragmentos podremos leer sus voces al realizar sus participaciones durante los talleres.

4.1 Cartografías y narrativas, una oportunidad para aprender y enseñar

Identificar las nociones de territorio de los estudiantes, docentes y padres de familia del colegio El Tesoro Programa Cobertura Educativa, nos permite reconocer si realmente el territorio influye en la vida académica de la comunidad educativa y si efectivamente genera, de manera concreta, experiencias y aprendizajes significativos para el proceso académico del estudiante.

Así, en el primer momento del ciclo de talleres, se propuso la realización de una cartografía social que nos abriera paso a reconocer los barrios en los que viven los jóvenes. Desde un punto de vista general, las cartografías emplean la técnica de trazar mapas o realizar cartas geográficas de un determinado espacio o lugar. En este sentido, este ejercicio le permitió a los estudiantes crear

imágenes o representaciones del espacio/ambiente físico-biótico en el que vive o de los entornos que frecuenta y, en ese orden de ideas, el sujeto reconoce, reconstruye y detalla elementos de su territorio que están en su día a día, pero que han sido naturalizados, hechos “paisaje” o simplemente no son reflexionados o puestos en la conversación entre quienes habitan el territorio; es decir, se han tornado invisibles. Algunos de estos elementos pueden ser culturales, como la música, los regionalismos, la organización de los sitios religiosos; educativos y deportivos, que van configurando prácticas sociales con sentidos muy específicos en determinados territorios, asunto que se hizo evidente cuando los estudiantes daban cuenta de la frecuencia con la que habitan y hacen uso de esos territorios y de las relaciones sociales que emergen a partir de los mismos.

El profesor Ovidio Delgado Mahecha (2003) en su texto *Espacio y territorio en la geografía contemporánea*, expone cómo la geografía aborda hoy los asuntos del espacio y el territorio y el cómo constituyen un plano de intersección interdisciplinaria que define al territorio y que lo alejan de las definiciones esencialistas de los geógrafos. ¿Y qué definiciones esencialistas podemos hallar? Definir el territorio como un espacio político perteneciente a una nación, es reducirlo a una fracción de tierra donde los ciudadanos conviven de acuerdo con las normas que dicta la ley. Menciona Delgado en su texto, que la definición de territorio ha sido objeto de debate relevante en la geografía a finales del siglo XIX y las primeras cuatro décadas del siglo XX; desde entonces la idea de territorio se entiende como “el marco natural y espacio vital de las sociedades y como soporte material del Estado” (Delgado, 2003, p.6).

Sin embargo, a través del pensamiento de Gustavo Montañez, Delgado señala que las personas presentan una estrecha relación con el territorio representado como un escenario donde se puedan llevar a cabo relaciones sociales y no solo desde el marco espacial, el cual lo constituye como dominio soberano del Estado. Conforme a esto, se define al territorio como un escenario mutable y desequilibrado donde las realidades y las experiencias contribuyen a que las sociedades se muestren siempre cambiantes y generadoras de nuevas formas de organización territorial, por ello, quienes lo habitan buscan una transformación tangible para luego reordenar su sentir territorial (Montañez, como se citó en Delgado, 2003)

Teniendo en cuenta lo anterior, la realización de cartografías y narrativas puede considerarse como una oportunidad de aprender y enseñar, principalmente porque la cartografía es un tipo de

narrativa espacial, esto es, una manera de narrar, de contar y de representar la experiencia que tienen los sujetos con el espacio. Además, ambos ejercicios priorizan sus experiencias y sus conocimientos mediante la creación de un elemento (el dibujo o la escritura), que les permite reflexionar sobre los territorios habitados, sus decisiones y su qué hacer en la escuela. Como investigadores, consideramos que, en efecto, el territorio define las relaciones con los sujetos, pero también orienta el pensamiento de sus habitantes. Es por esta razón, que, a través de las cartografías y la socialización de estas, hemos identificado algunas nociones y las dividimos en dos subcategorías: El territorio social y el territorio escolar.

4.2 El territorio social y escolar: nociones emergentes de la práctica pedagógica

Como se mencionó anteriormente, hemos logrado identificar dos nociones de territorio que generan tensión en las definiciones históricas y generales que culturalmente se conocen del territorio. Esta tensión, emerge del hallazgo de particularidades en el territorio, que solo conocen sus habitantes, en otras palabras, quienes intentan definir el territorio como un espacio de una nación o como un espacio de relaciones, están alejados de la realidad que se vive allí; es por esto, que las palabras de estos estudiantes, de sus padres y de sus profesores; tienen la clave para identificar estos elementos y que nosotros como investigadores los orientamos a nombrar y a reconocer como una parte significativa de sus historias de vida.

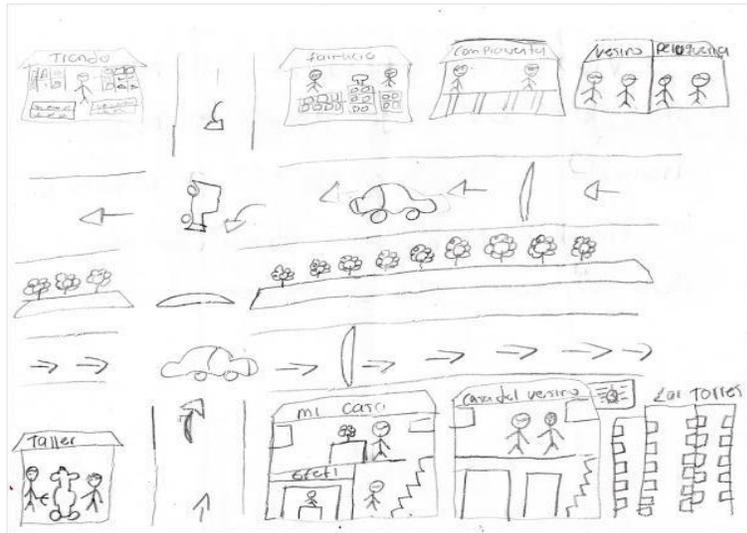
En primer lugar, el territorio social, lo comprendemos como el espacio habitado frecuentemente por elección propia, es decir, cada ser humano de manera individual nace sin la posibilidad de elegir su nacionalidad, en cambio, al crecer y al desarrollar intereses personales, busca un entorno donde crecer y donde generar relaciones de valor con otras personas con similares pensamientos. Al respecto, veamos la construcción que un participante hizo durante la socialización de su cartografía: “Una persona elige hacer parte del grupo de baile del barrio, eso significa que su territorio es la cancha de vóley, donde se va a bailar, donde van quienes bailan por placer” (Estudiante grado 8ºD, 28 de septiembre 2021). A continuación, mostraremos la cartografía elaborada por el mismo estudiante.

Figura 4*Cartografía, barrio Las Malvinas*

Nota: Realizada por estudiante grado 8ºD, 28 de septiembre de 2021

El estudiante anterior, usa la experiencia vivida en la cancha de voleibol para ejemplificar la definición de territorio social, puesto que dicho espacio activa una variedad de prácticas cotidianas como el baile, el deporte y los encuentros entre amigos. Esto nos permite comprender las motivaciones que están detrás de la elección de habitar los territorios; espacios que, a pesar de ser una pequeña parte de un barrio, cuentan con normas, horarios, entre otros acuerdos sociales que cumplen para poder habitarlos mediante los diversos roles que puedan tener: bailarines, jugadores de voleibol y amigos de barrio.

En este mismo sentido se orienta la cartografía del barrio El Carmelo de Caucasia, elaborada por Kelly Mosquera

Figura 5*Cartografía, barrio El Camello*

Nota: laborado por Kelly Mosquera, 28 de septiembre de 2021.

Kelly es una estudiante del grado octavo del colegio El Tesoro Programa Cobertura Educativa, quien realizó su cartografía y durante la socialización, hizo aportes significativos entorno a la noción de territorio social, la cual surgió del conversatorio entre los estudiantes mientras compartían sus cartografías con la clase; principalmente, estuvieron de acuerdo en que el territorio no se trataba de una parte física del Estado, sino una parte propia, el lugar de donde vienen. Durante su intervención, entre risas apagadas dijo: “Las flores que están aquí, en realidad no existen, pero yo quiero que estén, por eso las dibujé, en mi dibujo puedo hacer que mi territorio y la cuadra se vean más bonitos”. Con estas palabras, pudimos notar que varios de los jóvenes se sentían identificados con la idea de mejorar sus entornos, ya que confirmaron al escucharla. Luego, arrojó el siguiente comentario, cerrando así su participación: “Mi territorio social es mi casa, aquí vienen mis vecinos, el del taller, el de la tienda y hasta gente que no conozco porque, aunque casi no tenemos comida, compartimos agua panela o limonada, y aquí socializamos y nos contamos cuentos” puntualizó.

Como investigadores y habitantes del municipio de Caucasia, no somos ajenos a los conflictos presentes en los barrios y al igual que estos jóvenes, hemos escuchado historias de inseguridades, hambruna y escasez en algunos sectores del municipio y nos ha impresionado que la mayoría de los jóvenes viven en esos sectores e incluso en zonas más alejadas y poco

frecuentadas. Es por esta razón que, acercándonos a sus voces, identificamos a grandes rasgos problemáticas sociales presentes en el territorio que inciden en la escuela y, por tanto, afectan la manera en que la comunidad educativa configura sus maneras de habitarla y de tramitar de manera creativa los desafíos que el territorio, como espacio social, les plantea. En este sentido, retomamos a Delgado (2003), quien reconoce el espacio como una categoría importante para las teorías sociales:

Los movimientos más recientes de la teoría social analizan la naturaleza espacial de las realidades sociales las cuales insisten en que es necesario construir una ontología espacial que permita dar un tratamiento teórico adecuado a este tipo de problematizaciones (Delgado, 2003, p.4).

Con lo anterior, es pertinente considerar que las realidades sociales que viven los jóvenes de Caucasia contienen experiencias negativas que repercuten en la escuela y en sus comportamientos dentro y fuera del aula, al tiempo que la escuela y, en general, los sujetos responsables de su educación, despliegan sus iniciativas y deseos por construir territorios seguros mediante el acceso a la educación o simplemente haciendo evidente el riesgo que supone para los jóvenes el habitar ciertos territorios. Así lo expresa uno de los padres de familia con los que dialogamos mediante entrevistas en torno a las nociones de territorio:

Yo no quiero que mi hijo se junte con la gente del barrio, esa gente es traicionera, ahora lo quieren y mañana le van a pedir favores; favores malos, y cuando él diga no, va a tener que enfrentar muchos problemas. Por eso quiero que estudie, que se vaya para el colegio así sea todo el día, porque esa vida social de él acá no es buena. Dios me oiga y haga que me equivoque (Ramiro Carlos de Oro Cordero, 29 de septiembre de 2021).

En el anterior fragmento, el padre de familia presenta una noción negativa del territorio social de su hijo, y al mismo tiempo expresa que la escuela es un territorio sano para el crecimiento y desarrollo de la personalidad del estudiante. Esto implica una relación de ida y vuelta entre territorio y escuela; es decir, por un lado, el territorio configura las condiciones sociales en las que la práctica educativa se despliega y, por otro lado, la escuela intenta no solo ajustar su práctica a

dichas condiciones, sino que busca movilizarlas, transformarlas, generar nuevas maneras de habitar los territorios.

Fue en este último sentido que nos acercamos a los profesores del colegio a través de un mapeo territorial, donde preguntamos por los aportes que realiza el barrio a la escuela y viceversa; particularmente, nos llamó la atención una palabra como respuesta a la pregunta ¿qué aporta el barrio a la escuela? A lo que un docente escribió: *prestigio*. Al preguntarle el porqué de su respuesta, nos indicó lo siguiente:

Ustedes y todo el mundo saben que los chicos que estudian aquí vienen de barrios bajos, territorios sociales muy diferentes a los que viven en este barrio; *el Triángulo*³ de Caucasia es un barrio con casas lujosas, gente con carros finos y trabajos buenos; en cambio estos chicos a duras penas comen, es muy curioso que estemos ubicados aquí pero bueno, así es, y eso pienso que aporta el barrio al colegio, un nombre prestigioso (Profesor Colegio del Tesoro del Saber, programa Cobertura Educativa, 29 de septiembre 2021)

Como podemos interpretar en el comentario del profesor, a ojos de los habitantes del municipio, los estudiantes del Programa Cobertura Educativa, cuentan con una “ventaja” ante los demás jóvenes que viven en los mismos territorios sociales, pero que, a diferencia de ellos, estudian en las escuelas desprestigiadas del barrio. Acá vemos cómo el docente presenta una noción del territorio social, cuyas particularidades ya habían mencionado los estudiantes en el ejercicio de cartografía social, pues indicaron que “el territorio donde vivo es diferente al territorio donde estudio, allá hay unas cosas que acá no, allá hay gente diferente a la de aquí, somos de la misma Caucasia, pero de diferentes mundos o de diferentes territorios”. Otro de los estudiantes concluye en su diálogo: “por eso hay que ser específicos, si hablamos del territorio de la escuela o del territorio social del barrio”.

Esta diferencia que propone el estudiante nos permitió hablar no solo del territorio social entendido como los barrios que habitan y donde despliegan sus muchos modos de vivir, sino del espacio cotidiano que construyen día a día en sentido pedagógico y que en nuestro análisis hemos denominado *territorio escolar*. Se definió que, esta noción, hacía referencia a la escuela, a los

³ Zona residencial del municipio de Caucasia

profesores y a los militares⁴. En ese orden de ideas, se comprende que el territorio escolar son las relaciones con quienes hacen parte de la escuela. Fue así como nosotros, en tanto maestra y maestro investigadores, realizamos una cartografía que compartimos con los estudiantes, y que contiene la ubicación del colegio y lugares reconocidos por quienes habitan constantemente esas calles. Los estudiantes observaron por unos minutos los trazos frente a ellos e indicaron que, efectivamente, era un mapa del territorio donde se encontraba la escuela.

El mapa compartido era el siguiente:

Figura 6
Mapeo Territorial



Nota: Elaborado por Paulina Pinzón Mazo y William Dede Montes, 20 de septiembre de 2021

Una vez abiertos los comentarios se repitió la palabra: “sí profe, ese el territorio escolar al que nos referimos. Vea qué diferencia, todo lindo, pavimentado y organizado”. Con esto pudimos comprender con mayor claridad a qué se referían con la diferencia entre el territorio escolar y el territorio social. Entre la socialización de nuestro mapa de los alrededores del colegio y realización del ciclo de talleres, no hallamos nociones negativas sobre el territorio escolar, todas se reducían a

⁴ Recordemos que el programa Cobertura Educativa es una sede de carácter público de otra privada con orientación militar.

un espacio seguro, para aprender, para hacer deporte, para conversar. Así lo expresa un padre de familia:

El colegio es el mejor territorio, para todo, es que allá en ese lugar los niños no solamente comparten con los compañeros, sino que comparten con los profesores, juegan fútbol con el profe, hacen torneos, por ahí alguna cosa tiene que aprender y eso solamente pasa allá, en la escuela (Entrevista, Carlos Arturo Baena, 29 de septiembre 2021)

A grandes rasgos, el padre de familia define el territorio escolar como un lugar agradable y además apropiado para las relaciones de su hijo como adolescente. El hijo de este mismo padre de familia comenta que:

Acá en el colegio casi todo es bueno, solamente falta que no den tantas clases, para que podamos hablar más y jugar más fútbol, ay, ahí sí que me vengo a vivir acá y me salgo del hueco del barrio (Conversatorio, Maykell Baena, 28 de septiembre 2021)

Es notorio, que, en este estudiante, el barrio en el que vive no es de su agrado.

4.3 El sentir del territorio: cómo es y cómo desearían que fuese

El hecho de que los estudiantes hayan construido sus propios mapas nos permitió no solo entender las dos maneras de asumir el territorio: social (barrio) y escolar (escuela), también nos permitió identificar que para ellos es sencillo recordar las calles, las casas, las zonas comerciales e incluso pequeños detalles como charcos en las vías y reductores de velocidad. Tal es el caso que, mientras realizaban el taller de cartografía, empeñados en marcar ese lugar específico que les sirviera de referencia, se lograba escuchar hablar entre ellos señalando en sus mapas para los otros compañeros, espacios que para ellos eran muy notorios y reconocidos al pertenecer a los mismos barrios. Esto nos llevó a reflexionar sobre la identidad y los sentidos de lugar que vienen construyendo con sus territorios al defender la existencia, y por tanto, la representación de un espacio o esquina donde queda una tienda o un árbol, cuyos usos y significaciones puedan ser centrales en el barrio o cancha, o simplemente de aquellos lugares que representan y contienen valores, memorias, recuerdos o experiencias, ya sean agradables o desagradables, pero que aun así, permiten reconocer el entorno y hacerlo propio, suyo.

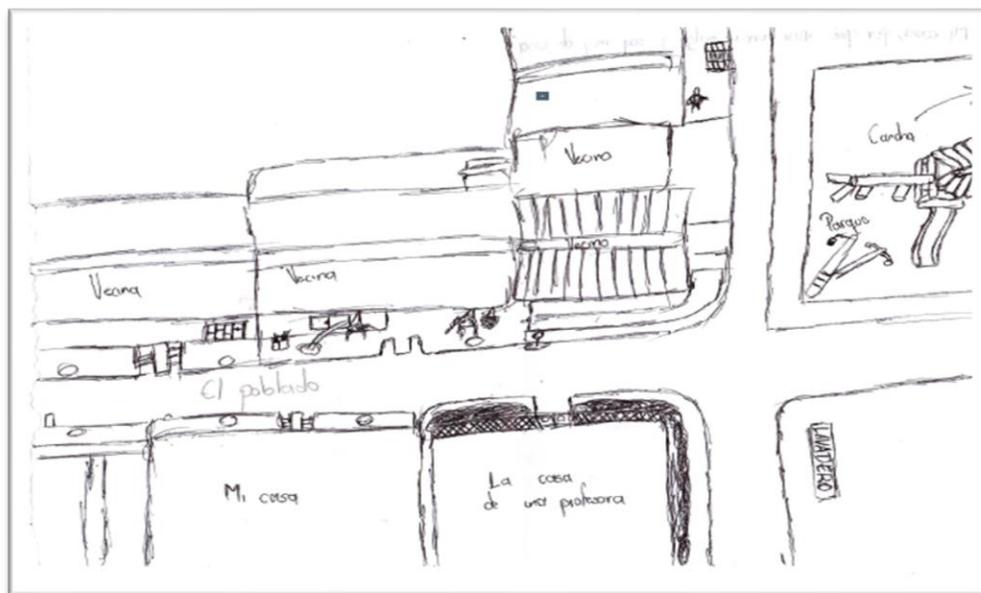
Así es como Delgado en colaboración con Montañez (1998) indican que:

el sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades (Montañez y Delgado, 1998, p.122-123)

Esto es algo que podemos evidenciar en algunas de las cartografías presentadas por los estudiantes, para ello tomaremos como ejemplo la realizada por Camilo Arrieta donde nos muestra su barrio

Figura 7

Cartografía, barrio El Poblado



Nota: Elaborado por Camilo Arrieta, 28 de septiembre de 2021

En la cartografía anterior, el estudiante mapeó un barrio del municipio de Caucasia, donde no solo da cuenta de un escenario territorial, sino que también da cuenta del cariño que le tiene a los distintos espacios que convergen dentro del barrio El Poblado, puesto que en este hay gran variedad de lugares en los que puede compartir con las demás personas que lo habitan. Así mismo, durante su intervención comentaba sobre la importancia que tienen algunos espacios dentro del mismo barrio y para todo el municipio, como lo son la cancha polideportiva, el parque infantil y la laguna del silencio, uno de los humedales más grandes de Caucasia. En la misma intervención, indicaba las distintas formas en las que se vincula el barrio para mantener limpio el humedal y

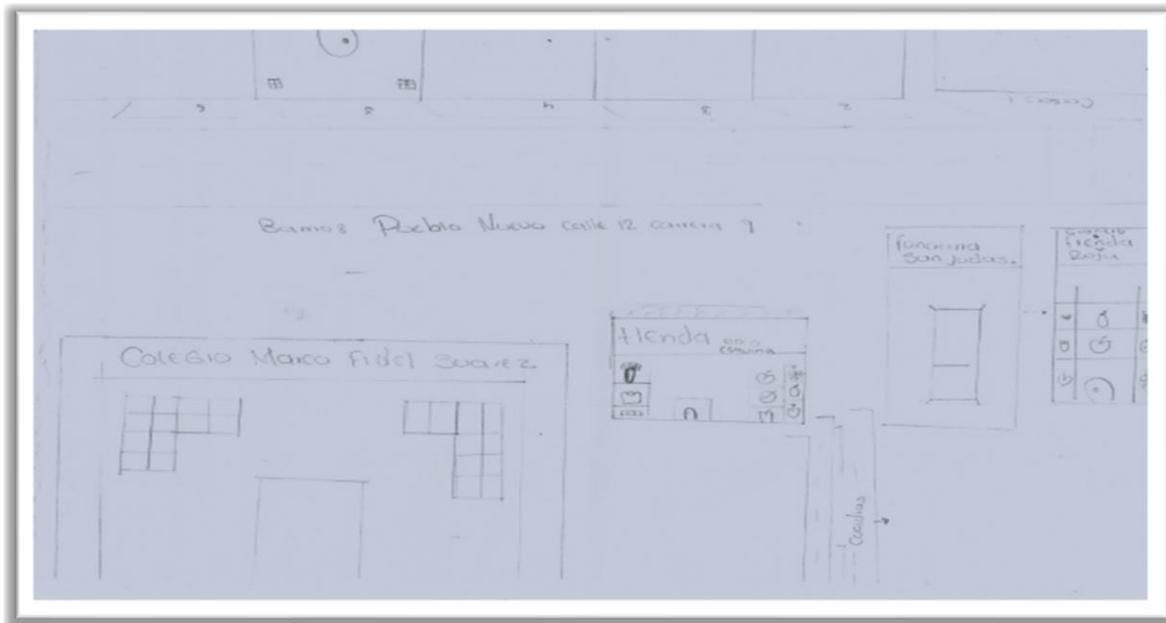
cuidar los animales que viven en él; a su vez, mencionaba la gestión de los habitantes para la limpieza del parque y el mantenimiento de la cancha, para así aprovechar al máximo todos los escenarios. Esto denota la importancia que tiene para la comunidad el cuidado de su entorno, acentuando que todos hacen parte del mismo territorio y eso los lleva a que deban cuidarlo y mantenerlo en óptimas condiciones para toda la población. La experiencia de Camilo en su territorio evidencia el sentido de pertenencia que tienen los habitantes del barrio por todo aquello que lo configura.

En cuanto a la conceptualización identificada sobre el territorio escolar, distinguimos que se presentan ideas cruzadas, donde las nociones del territorio escolar difieren entre los estudiantes. En este punto, nos apoyamos en las ideas de Betancourt, quien indica la manera en que creamos sentidos por los espacios que habitamos, pues los “sujetos sociales otorgan sentido a sí mismos y a sus hábitats, y de esta forma construyen identidades, conformando territorialidades, entendidas como formas de ser, estar, sentir y vivir el territorio” (Betancourt, 2017, p.21). Al no comprender lo fundamental que pueda llegar a ser tener sentido propio por lo que pueda representar el territorio escolar, donde se generaliza la importancia que le dan los estudiantes al hecho de estudiar y que su rendimiento académico no sea el óptimo, y es eso lo que también nos lleva a trabajar desde estas nociones de territorio, con el fin de buscar comprender esos pensamientos que puedan tener cada estudiante sobre el entorno que les rodea.

Así como se evidenció en una de las narrativas: "para mí es muy importante socializar con mis compañeros y eso lo hacemos en la cancha jugando micro, por eso nos gusta los descansos por los torneos que realizan, sentimos que representamos a todo el grupo” (Sebastián Guerra, 28 de septiembre 2021). Aquí se hace explícito el único deseo que presenta el estudiante al centrar la importancia que le da para ir al colegio, solo por el hecho de jugar con sus compañeros en el descanso, lo cual, sí representa un sentido de pertenencia, pero dejando de lado la misión primordial de la asistencia a la escuela representada por la formación y al perder ese enfoque, se puede desdibujar los propósitos educativos. Esto es lo que en sí genera ese quiebre entre la importancia que el estudiante pueda tener con la consolidación de sus estudios académicos. Estas nociones presentan un claro ejemplo de lo señalado por Betancourt (2017), quien afirma que, para que exista un territorio o una noción de territorio, el sujeto debe experimentar dentro de los espacios, esto es, construir procesos de territorialización que, al mismo tiempo, generan diversas territorialidades o

maneras específicas de apropiación social del territorio; en este caso, de lo que representa la escuela, donde se implican diversas relaciones contenidas en el mismo espacio.

Esto nos hace recordar lo que nos comentaba Juliana, una de las participantes en el ciclo de talleres, quien en su participación presentó una cartografía, donde retrató un barrio en el que solía vivir con su familia; en su intervención, ella manifestó que aún siente ese barrio como propio, aunque ya no viva allí hace unos cuantos años. Teniendo en cuenta lo anterior, identificamos que existen espacios que los estudiantes sienten como propios, debido a las relaciones interpersonales que les permiten construir vínculos afectivos y el sentido de pertenencia. A continuación,



presentamos la cartografía realizada por Juliana Ensuncho, donde retrata el barrio Pueblo Nuevo, donde solía vivir.

Figura 8

Cartografía, barrio Pueblo Nuevo

Elaborado por: Juliana Ensuncho, 28 de septiembre de 2021

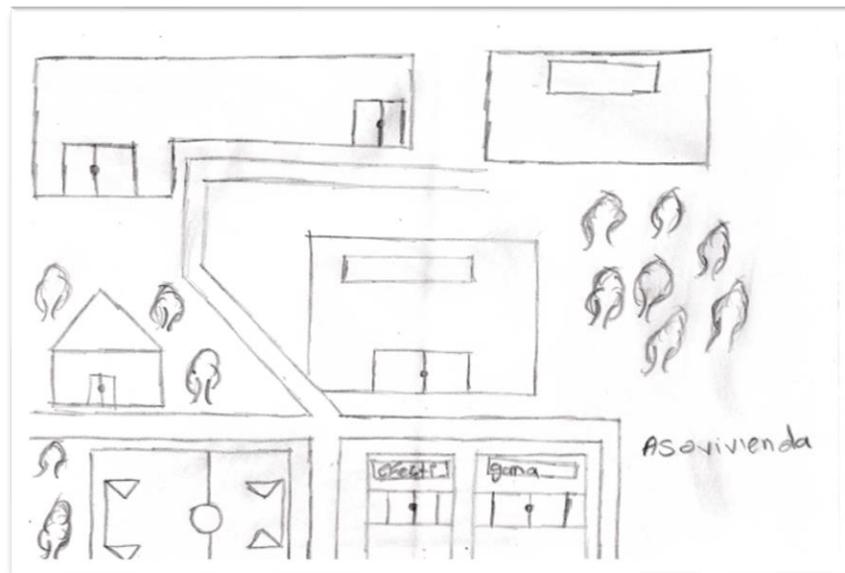
En el mapa se representan unos sentidos de pertenencia sobre un espacio, aunque no sea el territorio que habita actualmente, éste le ha dejado unas memorias que han configurado sus formas de vida. De esta noción que propone Juliana, el definir como territorio propio un lugar (barrio) distinto al que habita, lleva a pensar que esas experiencias que tuvo en el pasado le marcaron ese sentimiento que ella tiene del sentir propio, al referirse que siempre será de ese barrio, aunque ya

no habite en él. Otro ejemplo claro de pertenencia hacia un territorio que no se habita, se expresa en la narrativa de Nancy Echeverría, quien cuenta sobre el viaje que realizó con sus familiares, lo cual generó en sí una relación más estrecha entre ella y sus familiares por los distintos sucesos que nos presentó en su cartografía. Allí resaltaba que su lugar favorito en el mundo es el mar y así nos representó en su narrativa, lo que nos llevó a comprender la importancia que pueden ser otros lugares distintos a los que habitamos, que pueden ser representados como lugares favoritos y memorables, pero que lo hacía especial por la enseñanza que le dejó, por la misma experiencia vivida junto a su hermana que las llevó a reconocer ese lugar como uno de sus favoritos, lo que la llevó sentir ese escenario como propio.

Asimismo, entre los estudiantes se presentó de diversas maneras el deseo de progreso y de futuros posibles. En un primer ejemplo mostramos el deseo de Kelly por que hubiera flores decorando su calle, también, nos encontramos con la cartografía de Miguel Ruiz quién nos expresó que quiera una cancha en vez de un lote baldío, y así nos lo hizo saber en su cartografía

Figura 9

Cartografía, barrio Asovienda



Nota: Elaborada por: Miguel Ruiz 28 de septiembre de 2021

Nuestros territorios también son una semejanza de lo que deseamos y lo que queremos que pase en nuestra sociedad, aquí se refleja claramente el deseo de progreso que quiere para la

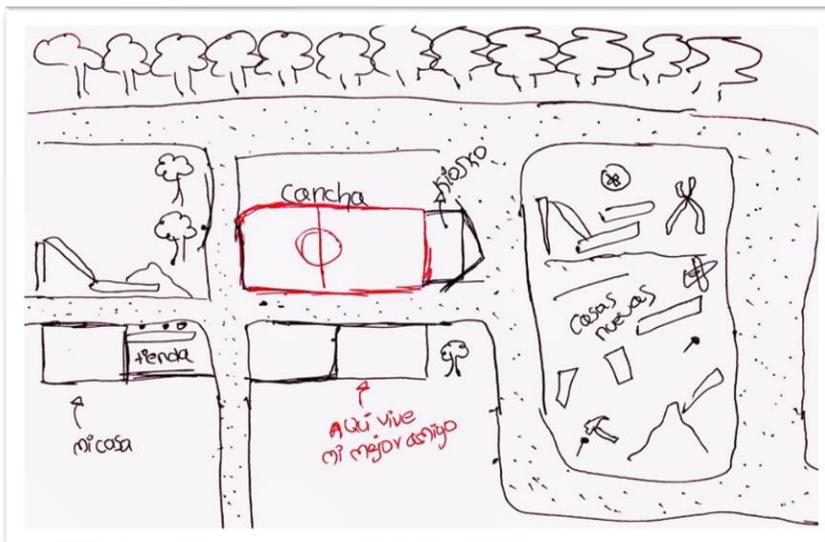
comunidad en la que habita. Así, al plasmar una necesidad, que puede representar ese espacio deportivo, demuestra la poca gestión de los líderes territoriales por el mejoramiento de los escenarios dentro del barrio. En consecuencia, esto genera una identidad dentro de Miguel que busca mejorar su entorno y contribuir para el bienestar a sí mismo y para quienes conviven en el territorio. De la misma manera, el sentido de pertenencia lleva a que el sujeto experimente deseo de mejorar el entorno que considera propio, el fortalecimiento de los espacios sociales con mirada constructiva y crítica, alineada por la necesidad que representa el deseo de tener un lugar en mejores condiciones para la recreación y el sano esparcimiento. El estudiante expresó esta reflexión durante la presentación de su cartografía y comentó: “me haría feliz poder participar en un torneo y quedar campeón y goleador, pero no solo para mí sino para compartir con mis amigos de la cuadra, eso sí sería una verdadera felicidad”. Teniendo estas palabras en cuenta, consideramos que los sujetos crean utopía y deseos en los territorios que les ofrecen una amplia gama de experiencias.

Frente a lo anterior, Delgado (2003) expone su consideración frente a la utopía y la considera parte de las vivencias de los individuos que ocupan un lugar en el territorio, dicho en sus palabras:

Una utopía que ponga en primera línea nuestro interés por la transformación y dirija nuestra práctica política hacia la creación de un nuevo orden socio-ecológico y de producción, que nos permita reconstruir nuestras relaciones sociales, y nuestra relación social con la naturaleza (p.9).

Desde ese mismo deseo de generar cambios en las comunidades, Camilo Atencio, nos presenta su barrio, uno de los que se encuentra actualmente en construcción dentro del municipio; sin embargo, debido al bajo costo de los arriendos de las viviendas, alberga muchas familias de bajos recursos. Como habitante del territorio mencionado, Camilo en su cartografía referencia que su lugar favorito del barrio es la cancha de fútbol porque allí ha construido relaciones con otras personas que comparten el mismo territorio, por eso nos presenta su barrio con lo que considera lo más importante para él en el centro de su cartografía.

Figura 10
Cartografía, barrio Paraguay



Nota: Elaborado por: Camilo Atencio, 28 de septiembre 28 de 2021

Pero aparte de su deseo, también resaltó que le gustaría que el barrio fuera de fácil acceso, pues dice que siempre que llueve se vuelve complicado transitar por donde vive, por no contar con calles pavimentadas, lo que hace que cuando llueve en la mañana sea difícil salir del barrio para ir al colegio y, en general, las calles se vuelven muy pantanosas. Esos mismos deseos se replicaron entre los demás estudiantes que viven en la misma zona que Camilo.

En aspectos generales, se identifica que el sentido de pertenencia que presentan cada estudiante por cada uno de los escenarios en los que conviven, es lo que les permite identificar esas nociones que nos presentan sobre el territorio, los procesos de territorialización y las distintas

territorialidades o formas de habitar sus barrios. El hecho de querer estar en esos espacios, como el barrio y la escuela, donde se sienten cómodos y pueden departir con personas (vecinos) con quienes se relacionan y con sus compañeros, es lo que los lleva a darle significado a esas nociones que ellos mismos presentan como sus territorios.

En los encuentros que tuvimos con los padres, nos compartieron un poco de la noción que tienen del territorio; esta se construye a partir de un pensamiento socioeconómico, entendiendo que ya no se identifican solo como habitantes de la comunidad, sino que se reflejan como ciudadanos con responsabilidades económicas, laborales y culturales; a razón de esto, su sentir territorial se encuentra inmerso desde un pensamiento familiar, político, económico y crítico guiados por procesos de territorialización con experiencias diferenciadas, de acuerdo con el barrio que habitan. Dicho esto, comprendemos que estas nociones son encaminadas por esa condición que representan de madurez en la sociedad. En las entrevistas realizadas a los padres de familia durante el desarrollo del ciclo de talleres, conversamos con Antonio Atencio, quien a partir de su experiencia define el territorio de la siguiente manera:

Es un lugar en específico que debe ser adquirido, cuenta con limitaciones y siempre representa un valor económico [...] el territorio, es un predio, terreno que tiene dueño, por ejemplo, si fuera del estado sería un terreno privado, al territorio no podría pasar todo el mundo (Entrevista, Antonio Atencio, 29 de septiembre 2021)

Desde Betancourt (2017), que cita a Haesbaert, nos dice que estas nociones presentan una dicotomía de lo material, de lo que puede ser idealizado por el hombre, cargando un pensamiento capitalista centrado por el poder que este pueda presentar. Pero de igual manera, se presentan nociones en lo que lo material y lo simbólico figuran como pensamiento esencial para la construcción de la noción que ellos mismos nos dan de territorio, frente a esto, entablamos relación con la voz de Atencio:

El territorio es un lugar o espacio que se quiere, que se siente propio [...] Lo consideramos que es nuestro territorio porque vivimos en él, pero no es de nosotros [...] también se podría decir que lo entiendo como un lugar al que le puedo coger cariño, como dices, puede ser mi

barrio, el parque donde juegan mis hijos, pero de igual forma se representa de un lugar limitado (Entrevista, Antonio Atencio, 29 de septiembre 2021)

Estas nociones representadas por lo estatal y por lo simbólico, expresadas en territorialidades específicas, dan cuenta del conocimiento y las experiencias que presentan cada uno de los padres entrevistados, como también dejan entender que tienen un pensamiento permeado por el contexto socioeconómico que les rodea, el cual les plantea ideales sociales generados de cierta medida por el capitalismo desde la concepción de la adquisición de espacios o escenarios y desde un pensamiento naturalizado por la misma vivencias cotidianas que los rodea.

4.4 Algunas consideraciones de cierre

Este capítulo nos ha permitido conocer aún más los territorios caucasianos y vivirlos de la mano de las voces y representaciones que de ellos tienen los estudiantes, los padres de familia y los profesores. Este análisis, ha dado cuenta de diferentes nociones que, como docentes, nos permiten reflexionar en torno al modo en que estas experiencias territoriales no solo condicionan el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula, sino cómo estos mismos procesos configuran espacios de utopías y anhelos por transformar las condiciones adversas que circulan en los territorios que la comunidad educativa habita. En otras palabras, los espacios que habitan estudiantes, padres y profesores representan un contexto esencial para crear pedagogías y didácticas territorializadas, mismas que son condiciones de posibilidad para construir esperanza y sentidos de pertenencia.

Por esta razón, repensar las pedagogías y las didácticas que implementamos en clave territorial se transforma en un desafío para todos los integrantes de la comunidad educativa, en particular para nosotros los maestros y aquellos que habitamos estos territorios, algunos de ellos marginados y lejos de la centralidad de las ciudades. En el siguiente capítulo nos aventuramos a trazar algunas reflexiones sobre ello.

Capítulo 5 El proceso de enseñanza-aprendizaje pensado a partir de las experiencias territoriales

En este capítulo exploramos las formas en que habitar el territorio produce maneras específicas de enseñar y aprender en la escuela, lo cual supone experiencias particulares de maestros, padres de familia y estudiantes. Estas tres voces, aunque diferentes, se articulan y dan forma a propuestas educativas y estas promueven el aprendizaje significativo en los jóvenes. A continuación, encontraremos memorias de los maestros investigadores que evidencian las afectaciones que enfrentan los estudiantes en su cotidianidad, así mismo, se desarrolla el concepto de pedagogía y la importancia del acompañamiento en los procesos escolares tanto de los padres como de los maestros.

En ese orden de ideas, asumiremos los territorios como un factor capaz de alterar la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje que viven los estudiantes, docentes y padres de familia en los establecimientos educativos, en concordancia con las territorialidades que se construyen de maneras diferenciadas, como lo indicamos en el capítulo anterior. Es importante mencionar que, como maestros en formación, consideramos valioso generar espacios de reconocimiento de los territorios que habitan los estudiantes, tal como lo exploramos en las cartografías que hemos venido mostrando, y a partir de allí, proponer pedagogías y didácticas en conversión con esas experiencias territoriales. En dicho reconocimiento, las propias experiencias y memorias de los maestros, como habitantes de esos territorios – con las diferencias que ello supone –, son también importantes para estas construcciones educativas.

5.1 Pensar la pedagogía en clave de los territorios

Empezaremos con una memoria de la maestra Paulina Pinzón, que da cuenta de aquello que nos interesa reflexionar:

Así como las mujeres trenzan los cabellos, cruzando una parte con la otra, el territorio se trenza con la vida de los estudiantes y así mismo, la escolaridad. Durante la práctica pedagógica, puse los pies sobre el aula con cientos de expectativas de lo que podría hacer con el grupo, en tanto el maestro cooperador me lo permitiera; por esta razón, preparé varias guías con actividades

al aire libre y con objetivos de enseñanza específicos ya que con esto buscaba mostrar que podemos enseñar desde diferentes perspectivas y que el aprendizaje a través del juego no es solo óptimo en el preescolar. Mientras esperaba la hora de entrada, me senté en un banco en la cancha, desde esa vista, podía ver muchos niños entrar y salir, correr, caminar, molestar a otros, hablar entre sí, y esto me llevó a recordar mi paso por la escuela. Una vez dentro del aula, comencé con la actividad de estiramiento, todos participaron activamente, pronto, noté que solo había treinta estudiantes de un grupo de cuarenta y cinco. Me acerqué al maestro y le pregunté qué había ocurrido con los quince estudiantes ausentes en esa jornada; él se encogió de hombros y continuó ojeando unas carpetas en su escritorio. Luego de la actividad de estiramiento y reactivación, los chicos formaron grupos y comenzaron la primera actividad propuesta. Como un comentario al aire, pregunté cuántos eran en el grupo, a lo que me respondieron – cuarenta y cinco. Rápidamente pregunté por los demás, una de las estudiantes comentó – Kelly no vino porque tenía que cuidar a los hermanos. Otro joven mencionó – Cristián y Felipe no vinieron porque se fueron para una mina, yo creo que ya no vienen más este año. Y un último comentó – Hasta donde sé, Camila resultó preñada y ya no quiere regresar al colegio. Los estudiantes solo hablaron de algunos jóvenes, lo que me llevó a formular preguntas, ¿qué hay de los demás? ¿Los estudiantes están desertando por situaciones tan complicadas en sus vidas? ¿qué los lleva a tomar estas decisiones?

Al finalizar la jornada, opté por conversar con los estudiantes que conocían las razones de la ausencia de sus compañeros, les pregunté un poco más sobre el tema, a lo que recibí respuestas como: “Profe, yo también me he ido para la mina, me vine porque estaban despidiendo trabajadores, pero apenas se pueda también pienso regresar, mi mamá me deja faltar a la escuela. Ella al principio era muy insistente, quería que no faltara ni un día, pero luego un día vio que yo le podía ayudar con los gastos de la casa, así que me dijo que podía faltar al colegio, y así, ya no me dice nada por faltar.” Luego de escucharlo, una de las jóvenes dijo: “Y vea lo de Camila, embarazada, a ella sí le decía la mamá cada rato que ese tipo estaba muy mayor para ella, pero ahí estaba ella con él y ni siquiera por amor, sino porque el señor le prometió que la iba a sacar del barrio y se la iba a llevar para otro lado; y ahora quién sabe con qué le va a salir, si cumplirá o no su promesa”.

Estas respuestas me inquietaron, me llevaron a preguntarme en qué lugares vivían estos niños de solo catorce años, y qué situaciones estaban en sus caminos que los llevaran a tomar las

decisiones. Noté fácilmente que la escuela no era considerada un método de ayuda para crecer, y cuando les pregunté por su pensar sobre el papel de la escuela por sus vidas respondieron: “Sí queremos estudiar, ser médicos, profesores y todo eso, pero eso se demora mucho, hay que estudiar como diez años para poder ganar algo decente, y mientras tanto qué, los problemas de hoy quién los resuelve. Nadie, cuando toca, toca; y además a medida que pasa el tiempo nos vamos dando cuenta de que hay más opciones que el colegio.” Al observar sus rostros, es posible notar que las situaciones que exponen de sus compañeros e incluso de sus propias vidas, lo hacen con naturalidad, estas situaciones no parece alterarlos o preocuparlos, lo que nos lleva a pensar que se trata del pan de cada día, es decir, constantemente a su alrededor se desencadenan hechos que los lleva a tomar grandes decisiones en su vida, hechos que no les dan la oportunidad de pensarse como jóvenes dotados de inteligencia, sino como hombres y mujeres con responsabilidades más grandes que sí mismos.

Esta experiencia en el aula y otras vividas en el transcurso del proceso de práctica pedagógica durante el programa de la licenciatura, nos han abierto un nuevo horizonte que nos ha permitido reflexionar sobre la pedagogía en las escuelas oficiales de Colombia, si realmente crean métodos de enseñanza que no solo implante saberes específicos, sino que propicie aprendizajes para la vida, es decir, pensamos la pedagogía en clave del territorio.

Ahora bien, entendemos la pedagogía y los métodos de enseñanza, como las prácticas que entretejen los caminos de una determinada sociedad. Mencionado lo anterior, citamos a Walsh (2013), en su texto *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, donde expone cómo los caminos en la sociedad se tejen de la mano con las construcciones pedagógicas históricas presentes en cada territorio, con lo cual comprendemos que la pedagogía, la memoria y los métodos de enseñanza, son prácticas que no deben ser llevadas a cabo sin un previo conocimiento territorial e histórico del entorno donde se encuentra la escuela y donde viven los estudiantes que la habitan.

En el texto de Walsh, también se aborda minuciosamente el concepto de pedagogía como herramienta práctica que desafía y cuestiona lo que podemos hallar en el territorio, en la historia de las comunidades y el desarrollo cultural que observamos a nuestro alrededor hoy en día. De esta manera, la autora toma el concepto de pedagogía y lo convierte en una estrategia práctica y

metodológica de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción. Como maestros investigadores, consideramos que la apuesta orientada a lograr que los estudiantes y maestros conozcan sus territorios, comprendan que sus costumbres provienen de él y de la historia que se ha vivido en esas tierras, es también una acción pedagógica de mucha importancia en la actualidad. Sobre todo, comprender la práctica educativa como productora de relaciones sociales específicas en los territorios donde se despliega, esto es, que ella influye de manera positiva en las relaciones que se crean en el territorio.

Hemos entendido el territorio no solo como un espacio geográfico delimitado por un Estado, sino como un escenario de relaciones sociales, donde los estudiantes y la escuela en general, se relacionan y despliegan sus ciudadanías y experiencias vitales en distintas escalas, por ejemplo, a nivel de subregión o bien del municipio de Cauca. Nos interesa por ello poner la pedagogía, los procesos de enseñanza- aprendizaje, al servicio o como una herramienta que nos permita reconocer los territorios y las experiencias de vida dentro y fuera del aula de clases.

En relación con esto, traemos a colación a Ospina, Toro y Aristizábal (2008), quienes aportan a este concepto de enseñanza-aprendizaje a través de su diálogo con la educación, pues presentan que

La educación, vista como un sistema, se constituye en una estructura dinámica que incorpora día a día nuevos elementos a partir de las exigencias de la sociedad y de los aportes que va recibiendo del contexto cultural en el que incide (p.4).

En ambos aportes, tomados de Catherine Walsh y de la asociación entre Ospina, Toro y Aristizábal, notamos cómo direccionan la pedagogía y la educación hacia la sociedad y el influjo que tiene un concepto en el otro, lo que nos lleva a preguntarnos por la cotidianidad, qué sucede alrededor de estos jóvenes y qué afectaciones se visualizan en la escuela.

Ahora, queremos volver sobre nuestras propias memorias, transformadas en narrativas en el marco de las prácticas pedagógicas o de aquellas que nos atravesaron cuando estábamos en la escuela como estudiantes, con el fin de ahondar en las reflexiones que hemos venido trazando, esto es, pensar las pedagogías y las didácticas en relación con las experiencias territoriales que circulan entre los miembros de la comunidad educativa, de tal modo que la acción pedagógica sea un

elemento clave en la transformación de los territorios. Acerquémonos a la narrativa de Paulina Pinzón:

No tenía 13 años, me encontraba sentada en el aula de clases, en silencio, como casi siempre y el profesor nos pidió que nos reuniéramos en equipos para realizar una actividad de ciencias naturales. Yo había llevado una parte de los materiales, lo demás, no logré conseguirlo, puesto que lo había recordado pasadas las 10 de la noche. En mi equipo había tres más conmigo. Habíamos empezado a elaborar la actividad cuando una de mis compañeras dijo: Leizzy, pásame el bisturí, le dije que se me había quedado; dobló los ojos hacia otro compañero y le dijo: Miguel, pásame el bisturí. Miguel le pasó su bisturí, estaba oxidado por un lado y tenía la punta quebrada. La compañera que lo pidió se burló y le preguntó: ¿Por qué tus cosas siempre están dañadas o podridas? Miguel agachó la cabeza. Yo no me había dado cuenta, pero había días que Miguel no salía a receso, decía que tenía mucho sueño y se quedaba durmiendo en el salón. Me pregunté ¿Será que de verdad es el sueño la razón por la que no sale al receso? Me interrogué si se trataba de hambre, pero no me atreví a preguntárselo nunca. Semanas después supe que Miguel veía de Cobertura, la sede pública del colegio en donde estudiaba, se había ganado una beca por su buen rendimiento académico y en la sede privada, la comida, los uniformes y todo, era mucho más costoso.

Pasaron los años, y ahora que recuerdo la situación con Miguel, pensé en muchas razones por las cuáles él actuaba como lo hacía y es evidente. Miguel vivía muy lejos del colegio, por las tardes se iba a pie bajo un abrazante sol de mediodía y quien sabe a qué horas se levantaba para estar en el colegio. Al año siguiente, Miguel se retiró del colegio y trabajó con su padre por dos años, luego retomó en otro colegio más cerca de su casa y más económico, donde no tenía que pasar situaciones como las que vivía en el privado.

¿Cuántos niños asisten así al colegio? ¿Cómo viven en sus casas? ¿Por qué se retiran a mitad de año si el motivo no es viaje, ni enfermedad, ni cambio de colegio? Mi realidad estaba tan alejada del territorio de estudiantes como Miguel que nunca pensé en las razones por las que un estudiante se retirara si no fuese por las razones que mencioné, estaba ciega, solo lo vi cuando estaba en posición de practicante para docente en uno de los colegios públicos más grandes del municipio de Caucasia. Padres de familia llamaban a mi maestra cooperadora a decirle que “julanita” no iría a clases porque se fue a trabajar a la mina con el papá, que Pedrito no asistiría

por unos días porque recibió un pacto de bala perdida en la pierna o que Lilianita no asistiría porque estaba embarazada y debía organizarse con su nuevo marido. Descubrí, entonces, que no pierdes el año escolar por perezoso, por no querer estudiar, como me decía mi mamá, descubrí que también se pierde el año por deserción, por cansancio, por estrés, por desinterés y porque el territorio donde vives te dice si seguir estudiando es importante o no, porque el territorio en el que naces te prepara para una vida, donde un diploma de bachillerato no te ayudará a sobrevivir mucho tiempo. En esos territorios no es importante leer el Quijote o Cien Años de Soledad, tampoco importa conocer el proceso de la fotosíntesis, ni la regla de tres y mucho menos el teorema de Pitágoras.

A continuación, la narrativa de William Dede:

A mi paso por la escuela siempre pensé de qué formas se puede contribuir a la sociedad desde la escuela, pero las formas en que se presentaba la educación en la institución en la que cursé todo mi bachillerato se enfocaba solo en la formación, pero siempre tuve en cuenta comprender cómo se pueden vincular las personas que viven cerca del colegio con la institución misma; y fue hasta un acto cívico en la institución en el que se buscaba la participación de los estudiantes, los padres de familia y varios grupos sociales, con el fin de estrechar lazos con la institución, donde comprendí la importancia de reconocer nuestros entornos, que en aquellos tiempos como estudiante de colegio comprendía y no le prestaba gran importancia, pero que gracias a las vivencias de quienes se hicieron escuchar y sobre todo de un poeta local, que en sus escritos representa las raíces de Caucasia y del Bajo Cauca, me ayudó a comprender y a apreciar cada uno de los lugares en los que habitamos y a reconocerlos como una parte fundamental de mis raíces y las formas en las que mis abuelos y padres vivieron. Estas experiencias me causan intriga por conocer mi territorio y sus vivencias. Al ingresar a la universidad y al ser parte de este programa que me permite formarme para el servicio a la sociedad, veo una gran oportunidad de reconocer aún más esos territorios que nos llenan de experiencias significativas y todo visto desde el ámbito escolar, buscando, de igual manera, estimular en cada uno de los estudiantes el concepto de la institución como un territorio de formación, y así conocer de ellos sus visiones de territorio y fomentar aún más las diversas visiones que tenemos del mismo.

Es importante mencionar que nuestro paso por colegio era casi nulo la relación que se tenía con la comunidad, aquella fue una época donde se tenía una formación autoritaria, solo se presentaba una vía de acceso al conocimiento, dejando de lado las relaciones que pudieran tener entre alumno y docente, y se restringía las posibles articulaciones que puede haber entre el territorio, la sociedad y la escuela.

Es por esta razón que nos ha parecido importante repensar las relaciones pedagógicas en la escuela desde nuestras propias memorias como maestros en formación y también desde aquellas vivencias que configuraron nuestra etapa de estudiante en las escuelas de nuestros barrios; con lo cual tenemos la tarea de crear nuevas y creativas estrategias de clases que motiven a nuestros estudiantes a continuar sus proyectos de vida, que los haga conscientes del territorio en el que viven para así afrontar los obstáculos desde otras miradas. Sobre todo, crea en nosotros una perspectiva pedagógica y didáctica que orientará nuestro oficio como maestros; pues de una u otra manera, los profesores marcan la vida de los estudiantes, las preguntas que les hacen frente a la falta de tareas, la escucha, la comprensión o incluso, el hecho de saber o conocer con quiénes y dónde viven. Algunos maestros creen que nada de esto importa, que de la puerta del aula hacia adentro es un mundo ajeno a lo que podemos encontrar afuera y pretenden convertir el aula en un terreno plano, pero esta no es la mejor ruta.

5.2 Enseñanza, cotidianidad y experiencias territoriales

Al indagar las nociones de territorio de los docentes, nos encontramos con múltiples pensamientos que influyen en las metodologías para impartir las clases en el aula. Principalmente, al realizar el mapeo territorial, es posible identificar que los docentes comprenden el territorio que habitan los estudiantes fuera de las instalaciones del centro educativo. De manera particular, el profesor de biología, en conversación en torno al tema en contexto, expresa que

Estos jóvenes vienen de lugares lejanos, estudian aquí porque este colegio es diferente, porque en este colegio ellos no solamente tienen la oportunidad de ser ellos mismos, sino que también se los ofrecen actividades fuera de las cuatro paredes del salón (Entrevista a profesor, 1 de octubre de 2021).

En la intervención del profesor, comprendemos que, desde su experiencia docente, ha evidenciado que sus estudiantes aprecian las actividades escolares y al mismo tiempo, aprenden mientras las ejecutan. Tras esta impresión, el profesor nos comentó:

Exactamente, nosotros los profesores tratamos de hacer que estas actividades sean significativas para ellos, que no solamente aprendan reglas ortográficas, sino el trabajo en equipo, valores como la honestidad, la sana competencia, tolerancia; yo creo que eso es más importante que estos chicos aprendan, ya que la mayoría de ellos no están interesados en continuar estudiando sino en hacer otros oficios de sus familias (Entrevista a profesor, 1 de octubre de 2021).

Analizando sus palabras, se entienden dos aspectos importantes para la investigación. El primero de ellos, es que, en el establecimiento educativo, el plantel docente, considera relevante que sus estudiantes aprendan sobre valores, ya que estos serán útiles en su día a día. Así mismo, consideran que el aprendizaje específico de temas relacionados con la lengua, la geografía, la química y física, son secundarios en el desarrollo de su cotidianidad y en sus relaciones territoriales fuera de la escuela. El segundo aspecto resaltado de las palabras del profesor se relaciona con el acompañamiento y el compromiso que desde el establecimiento educativo les ofrecen a los estudiantes. Hemos evidenciado, que los proyectos de aula y las actividades extracurriculares se rigen con objetivos específicos que orientan el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Una de las actividades que nos ha llamado la atención es la que llaman “Cambio de Roles”. Esta actividad la realizan en la institución un par de meses antes de finalizar el año escolar, y consiste en que un estudiante aborda el rol como docente durante un día entero; en ese tiempo, el estudiante tiene la posibilidad de impartir clases, enseñar y aprender desde un enfoque diferente al convencional. El objetivo principal de esta actividad es que el estudiante explore la escuela desde otros enfoques y la vea desde una perspectiva que le podría funcionar para ejercer en la escuela en el futuro, esta también es una forma de considerar otros métodos sobre las didácticas que pueden emplear dentro de sus planeaciones y así contribuir con los procesos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, fomentando también nuevas representaciones sobre el estudiante desde las nociones que tienen sobre sí. Uno de los pasos para llevar a cabo la actividad, es que el docente debe hacer un acompañamiento constante al estudiante, prepararlo adecuadamente para orientar

una clase y a su vez, proporcionarle las herramientas tanto materiales como de liderazgo necesarias para llevar a cabo este tipo de ejercicios.

La descripción de la actividad anterior nos abre paso a conocer las dinámicas de enseñanza del colegio, ya que indagamos también sobre otras actividades de esta naturaleza y los docentes mencionaron varias que se realizan en el transcurso del año. Entorno a esto, fue posible identificar algunas perspectivas de los estudiantes durante las intervenciones en el ciclo de talleres, Jimena Méndez de 14 años, durante su participación en la socialización de las cartografías, mencionó al respecto:

Yo dibujé una cartografía de las calles del colegio porque acá hacemos actividades muy entretenidas que me han ayudado a tomar decisiones para mi vida, por ejemplo, una actividad tan sencilla cuando se hizo el campamento, ese día tenía tanto frío y ese piso estaba muy duro, a mí sí me hizo falta mi colchón, mi casa y mi mamá; y aunque me divertí ese día con mis amigos, cuando llegué súper cansada a la casa la sentí más acogedora (Ciclo de talleres, Jimena Méndez, 7 de octubre de 2021).

A lo que se pretende llegar con las menciones de las actividades que ofrece el colegio, es a la forma en la que los estudiantes están aprendiendo y las metodologías que los maestros utilizan para enseñar. Es relevante para nosotros, comprender que el colegio en el que se está realizando la investigación, intenta responder a las necesidades que afrontan los estudiantes constantemente, y respecto a esto, emplean la enseñanza y el aprendizaje desde el hecho de aprender mediante didácticas recreativas tratando de modular los conceptos de enseñanza desde otros enfoques didácticos que puedan generar dentro del aula un punto de diversión, descanso o entretenimiento de lo que aguardan en sus hogares.

5.3 Tensiones que se presentan al pensar en la enseñanza-aprendizaje territorializada

Ahora que conocemos algunas de esas situaciones, nos dimos a la tarea de identificar las tensiones o los desafíos que emergen al pensar unas pedagogías territorializadas, que apunten al reconocimiento del territorio como una condición esencial para la generación de experiencias de aprendizaje potenciadoras en los estudiantes; aprendizajes que les permita aclarar sus mentes y los invite a tomar decisiones cercanas a la academia en sus vidas adultas. Como maestros debemos

tener presente que se pueden presentar desafíos dentro del entorno escolar, siempre al momento de planificar una clase o una sesión se debe tener en consideración los problemas que se puedan presentar dentro del aula. Es necesario contar con la disposición que puedan tener los estudiantes y para eso se hace muy importante conocer esos retos que pueden tener cada uno de los jóvenes al momento de llegar a la escuela, las adversidades que se les puedan presentar en el camino para llegar a la institución. Los estudiantes, como los maestros en general, presentan muchos desafíos que podrían hacer que las clases sean tediosas y no se den la mejor manera.

De los muchos momentos difíciles por los que puede pasar cada maestro, podemos nombrar varios. En nuestro caso, durante la realización de cada uno de los talleres era muy frecuente notar la desatención que tenían los estudiantes al momento de las explicaciones y de cierta forma se vuelven imperativos al momento de realizar las actividades y se sienten atraídos por sus demás compañeros que tratan de ser el centro de atención de las clases, en concreto, esto hace que las clases sean un poco más pesadas de lo que suelen ser y la duración de las actividades se prolongan por las distintas interrupciones, lo que conlleva a que no se cumplan los tiempos propuestos en la planeación de la clase y hace que los procesos de aprendizaje sean un poco más lentos y sean intermitentes y generen vacíos en algunos de los estudiantes. Ante estas problemáticas que se puedan presentar dentro del aula, siempre debemos considerar distintas opciones para superar estos percances, como un ejemplo claro, un maestro pueda generar estrategias para que la atención se centre dentro de las explicaciones, como pueden ser herramientas audiovisuales y estipular espacios de socialización dentro del aula para distraer la atención de un solo foco y que todos dentro de la clase tengan un momento ante sus compañeros, con el propósito de cumplir con las planeaciones.

Así mismo, al planificar las clases se tiene el ideal de cumplirlas a su cabalidad, de igual forma, debemos contar con herramientas que nos sirvan para vencer cualquier adversidad que se pueda presentar dentro del aula, así lo hace saber un profesor,

siempre hay que buscar la manera de solucionar los problemas que puedan tener los pelados para realizar las actividades que llevamos al salón, nunca falta quien no tenga plata para la copia o traiga los materiales necesarios para realizar los trabajos dentro del salón (Entrevista al profesor, 1 de octubre de 2021)

Estas problemáticas que puedan presentar los estudiantes para desarrollar de la mejor manera las clases, se pueden solucionar fácilmente, ya sea porque algún compañero les facilite sus materiales o con material extra que el maestro pueda llevar a la clase como un ejemplo claro del problema que pueda presentar algún estudiante, aun así, es estos sucesos pueden ocasionar problemas en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. De igual manera, los padres representan así un sentido de culpa al no poder brindarle a sus hijos lo necesario para afrontar la vida académica, por lo general los padres buscan la forma de asistir a sus hijos en la consignación de lo necesario para trabajar dentro de clases, pero que por distintas circunstancias se le hace difícil afrontar estas necesidades, como nos lo indicó una madre de familia, durante una entrevista

Yo siempre busco colaborar a mi hijo con las tareas y a conseguir los materiales que la profe de artística le solicita a mi hijo, pero en ocasiones se me hace difícil porque no tengo los recursos para comprarlos, usted me entiende, pero siempre trato de apoyarlo y que no pierda esa oportunidad de seguir estudiando y no se desanime por no poder llevar los materiales para trabajar (Entrevista, Julia Baranoa, 30 de septiembre de 2021)

Estos desafíos que enfrentan los jóvenes a la hora de afrontar la clase también devienen de las circunstancias que se presentan en cada uno de los territorios en los que ellos habitan y de las formas en las que conviven dentro de los espacios, que posteriormente se representan dentro del aula como distractores en las formas de conciliar y desplegar las prácticas educativas. Muchos de los estudiantes provenientes de territorios que ilustran una situación de marginalidad se sienten en la necesidad de comentar dentro del aula lo que sucede en cada uno de esos espacios, lo que representa un desafío para los maestros dentro del aula. Esto quedó en evidencia en una de las sesiones en las que nos disponíamos a realizar las narrativas y justo uno de los estudiantes contaba algo que sucedió en el barrio que habita, atrapando la atención de sus compañeros y siendo foco de comentarios que hacían más larga la conversación y que luego despista a los estudiantes al momento de realizar las actividades generando dudas de cómo realizarla.

Como indican algunos maestros, estos espacios de conversación dentro del aula, funcionan como distractores entre los mismos estudiantes, generando desatención hacia lo que les debería importar en el momento, como realizar las actividades, prestar atención a lo que se explica durante la clase. Estas distracciones dentro del aula, que puedan ser generadas por las experiencias que

tengan cada uno de los jóvenes en sus territorios, los direcciona a actuar de forma errada dentro del escenario escolar. Esa poca atención se hace notorio al momento de entregar el resultado de las actividades y se ve reflejado en las notas que puedan sacar los estudiantes en las actividades o pruebas que puedan realizar durante las jornadas académicas. Sin embargo, estos momentos pueden transformarse en estrategias para avivar esas conversaciones entorno a los temas que inquietan a los estudiantes, realizar preguntas que inspiren procesos de indagación capaces de orientar prácticas pedagógicas territorializadas, como ha hecho posible la pedagogía por proyectos.

Así mismo, algunos maestros indican que la falta de compromiso por parte de los estudiantes al momento de realizar las actividades propuestas genera descontento con los resultados de esta, como lo mencionaba un maestro,

Hay veces en las que los muchachos no traen dinero para la copia, mucho menos van a tener para conseguir o comprar el libro que les pedimos, por eso siempre buscamos la forma de trabajar con ellos de forma gradual las obras, pero aun así se hace muy difícil porque no muestran algún interés por lo que les llevamos sino que se enfocan en sus propias historias y terminan a veces por sabotear la clase y donde muchas veces toca cambiar el rumbo de ella para poder atraparlos y mantenerlos activos dentro del salón (Entrevista al profesor, 1 de octubre de 2021).

Así mismo, la planificación de la clase no siempre garantiza que todo saldrá al pie de lo planeado, siempre hay que tener alternativas para buscar un mejor desarrollo de la clase, que los jóvenes se sientan cómodos y tengan un agrado hacia ella. Ante este hecho, Klafki propone la didáctica como la relación entre los procesos de organización de la clase (planeación) y la realización de la misma, con lo cual diferencia con claridad el momento de planificación del que corresponde a la realización de la clase, ayudando a entender que la enseñanza está siempre en relación con el aprendizaje, a partir de los ajustes que el maestro hace constantemente de su práctica. Así lo expresa:

La descripción del dominio de la metódica mediante la fórmula: "organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje en la clase de acuerdo a un objetivo", señala que los métodos de enseñanza no pueden ser entendidos como instrumentos del maestro que

enseña, sino como formas en las cuales se relacionan entre sí, por una parte, procesos de enseñanza en clase y por otra, procesos de aprendizaje. Los métodos designan por tanto relaciones entre los actos de la organización de la clase y de la enseñanza (que de ninguna manera pueden situarse únicamente del lado del maestro) y los procesos de aprendizaje que se buscan o que se hacen, o que se buscan hacer posibles de parte de los alumnos (Klafki, 1990, p.105).

Así, este espacio que se crea entre las formas de organización y de realización de la clase permiten al profesor generar nuevo saber didáctico, lo reivindica como intelectual de la pedagogía y, sobre todo, le permite territorializar su práctica pedagógica. Estos ajustes constantes a los métodos de enseñanza-aprendizaje, contribuyen a un mejor abordaje de las adversidades que se puedan presentar dentro del aula y modularlas de cara a la formación de los jóvenes, más allá de las concepciones territoriales que puedan presentar cada uno de ellos.

El reflexionar sobre el cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los jóvenes, donde siempre se presentan dificultades para generar un gusto por la formación más que por el hecho de cumplir con el objetivo de culminar la escuela. Pensar en una enseñanza territorializada, es comprender las necesidades que presentan los jóvenes al momento de ingresar a la institución, generar nuevos espacios que sean necesarios para el desarrollo cognitivo de los estudiantes y así mismo, enseñar a compartir sus conocimientos y darle a la institución una importancia simbólica para su desarrollo. Encontramos entre las nociones de los jóvenes, que no ven en la escuela aquello que creen necesario para sus vidas, así lo compartió Juliana Barros mientras nos compartía su cartografía

No considero al colegio como un territorio para mí, porque no siempre me siento bien acá. Lo que nos enseñan acá en sí es importante, pero a veces no veo que lo que me enseñen importe para mi vida o lo vaya a poner en práctica, yo solo espero poder gozarme el colegio y cumplir con las notas no tanto para aprender, sino para no perder. (Taller de cartografías, Juliana Barros, 28 de septiembre de 2021)

Por lo tanto, como maestros se nos presenta el desafío de comprender esas realidades y buscar estrategias que nos brinden las posibilidades de ofrecer una clase o una sesión pertinente para los estudiantes. Pensar de qué forma contribuir mediante la exploración de nuevos métodos de la

enseñanza, que apunten a suplir las necesidades de los jóvenes, buscando comprender cada uno de los territorios que habitan, para que sientan la necesidad de ser parte del entorno escolar y así reconozcan la importancia de su formación y el de reconocer a la escuela como un territorio primordial para ella.

Como maestros se hace fundamental generar encuentros junto los padres de familia entorno a reconocer esas necesidades, más allá de las que alcanzamos a conocer de primera mano. De igual manera, conocer las falencias que pueda tener la educación en el municipio, y de qué formas el territorio permea esas nociones de enseñanza y aprendizaje. Para ello también se hace primordial conocer los pensamientos que puedan tener los padres de familia sobre los procesos de formación e involucrarlos en los procesos académicos que tengan sus hijos dentro de la institución y que esas acciones sean en clave del entorno en el que ellos conviven, desde las nociones de territorio que circulan entre ellos, y así generar transformaciones en las condiciones que vienen generando la pobreza, las violencias y la marginalización. Es decir, centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en aportar a las necesidades y utopías presentes en la comunidad educativa.

5.4 Algunas consideraciones de cierre

De forma general, presentamos algunas tensiones que se presentan al momento de desplegar las prácticas pedagógicas o bien la implementación de los diseños didácticos en territorios con dinámicas complejas como la pobreza, la violencia y el desinterés por la educación como camino de ascenso social. Esto nos lleva a comprender una serie de concepciones que, sobre el territorio y la educación, circulan entre estudiantes, maestros y padres de familia. Para ello, dialogamos con los aportes de autores como Catherine Walsh; Ospina, Toro, Aristizábal y Wolfgang Klafki, con el fin de centrar nuestras bases y permitirnos comprender las visiones y los pensamientos de cada uno de los participantes de la investigación, en la cual asumimos la pregunta por las relaciones entre el territorio y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, pusimos en juego nuestras experiencias dentro del territorio escolar y social, desde una mirada joven, como estudiantes y también como maestros en formación, ya con una claridad de cómo es estar en las dos posiciones y buscar un nivel medio para el desarrollo de lo planeado. Por eso, comprendemos que el territorio escolar es vulnerado por los distintos contextos

que se enlazan en él; la cotidianidad de cada estudiante hace de sus experiencias una historia que contar al entrar al aula e iniciar los procesos de aprendizaje; por ello, se hace relevante proponer metodologías de enseñanza en conversación con esas experiencias territoriales y, como maestros, crear educaciones articuladas a procesos de territorialización, los cual dan sentido a las diversas maneras de habitar el barrio y la escuela, es decir, en conversación con las muchas territorialidades presentes entre la comunidad educativa.

Conclusiones

Al concluir con nuestro trabajo de investigación, logramos concertar algunas cuestiones que nos suscitaban desde nuestros primeros momentos dentro de la práctica pedagógica, por ejemplo, la estigmatización de un colegio que presta un servicio asequible para jóvenes del municipio que solo buscan la forma de culminar con sus estudios de primaria y bachillerato; estudiantes que con las difíciles condiciones que atraviesan cada día dentro de sus territorios, tales como problemas de orden social e incluso de orden intrafamiliar, que puede sesgar la pasión que les logre generar el estudio, estos jóvenes encuentran en la escuela un lugar en el que pueden distraerse de esos espacios que habitan y que, por alguna circunstancia, pueden ser nocivos para su formación e igualmente para sus vidas.

Por ello, se hace gratificante conocer las historias de estos jóvenes y comprender un poco de sus realidades, como estudiantes que optamos para nuestro pregrado de licenciados, se nos es muy significativo el contar con esta experiencia, más porque nos permite empaparnos de cada uno de esos territorios en los que ellos convergen y comprender las problemáticas que puedan atravesar cada uno de ellos y, en un futuro, ya como maestros, entender las nociones que puedan tener nuestros nuevos estudiantes.

Así mismo, logramos comprender las distintas nociones que presentan los jóvenes del grado 8°D sobre los territorios en los que habitan, tanto el escolar como el social. Esto también nos permitió dimensionar la importancia que pueden ser cada uno de estos escenarios para sus vidas cotidianas y para la formación de cada uno de ellos. Desde una mirada amplia, nos permitimos relacionar esas nociones que nos presentaron como una sola, es decir, las vivencias que ellos experimentan en sus barrios, en sus territorios sociales, son puestos en prácticas dentro del territorio escolar, así, como también esas experiencias sirven para ser foco de atención de sus compañeros, redireccionando en ese sentido las formas en las que perciben a la escuela como un centro de encuentro para contar sus experiencias, un lugar para conversar más que un centro para la enseñanza y el aprendizaje para cada uno de esos jóvenes.

Estas nociones que se hacen evidente en cada uno de los estudiantes, como maestros, nos lleva a reflexionar en estrategias que pudiéramos implementar dentro del aula de clases con fin de encaminar esas distracciones al entorno educativo y sacar de allí lo que buscábamos de nuestro proyecto investigativo, y así dejar a posteriori otras reflexiones en torno a los procesos de enseñanza- aprendizaje que se pueda impartir dentro del aula, con el fin de generar un pensamiento crítico sobre sus experiencias territoriales y sobre la formación y el desarrollo de los escenarios que habitan.

De igual manera, dentro de nuestra investigación, en la que realizamos distintas actividades, entre ellas entrevistas dirigidas a padres de familia, logramos comprender la importancia que tiene la educación para algunos de ellos. Estas intervenciones de los familiares de los estudiantes nos permitieron entender cómo desde sus hogares nacen esas nociones sobre el territorio escolar y social, y cómo ellos mismos se reflejan dentro de cada uno de sus hijos y buscan que la formación que ellos puedan tener les permita tener una formación integral con base a los encuentros dentro del aula y dejando de lado las experiencias que los jóvenes puedan tener en sus contextos sociales. Gracias a los padres también logramos identificar las nociones que tienen del territorio, descubriendo en sí dos sentidos derivados desde sus pensamientos y sus sentimientos, siendo identificada como lo estatal y lo simbólico en tanto escenarios territorializados. Comprendimos lo estatal como esos contextos que se dimensionan sobre un Estado físico, y lo simbólico, como ese espacio en el que viven experiencias significativas y pueden quedar relacionados con la formación, la enseñanza, la recreación y por el deseo de transformación del territorio.

En este contexto, identificamos que los padres llegan a tener un pensamiento ligado con el desarrollo socioeconómico, más concretamente con el pensamiento capitalista por el hecho de llegar a cumplir con sus deseos de adquirir espacios o escenarios que puedan ser de importancia para el crecimiento social y formativo de sus hijos. El pensar tener una casa en un mejor barrio, cerca de una mejor escuela, mejores escenarios deportivos y de recreación, son los deseos de desarrollo que los padres para obtener mejores experiencias desde sus vidas cotidianas.

De igual manera, notamos que durante el proceso de investigación se presentaban tensiones entre nosotros los maestros y los estudiantes debido a las distintas distracciones que se presentaban

dentro del aula. Esas mismas experiencias que se convertían en relatos de vida, lograban apartar la atención de las clases haciendo que las planeaciones sean tediosas para los maestros y es aquí donde debemos explorar estrategias que podamos crear escenarios educativos significativos. Durante la investigación nos permitimos conocer y crear estrategias para lograr la mayor atención posible de nuestros estudiantes, observando sus comportamientos, sus gustos y las distintas concepciones que pudiera tener cada uno sobre el deseo de estudiar, logrando un ambiente tranquilo y espontáneo para la narración de sus experiencias y deseos por medio de las cartografías y relatos.

Por ello, consideramos que nuestra estrategia fue esencial para alcanzar nuestros objetivos: reconocer y compartir sobre las distintas nociones de territorio social y el territorio escolar, así la importancia que estos conceptos tienen en la formación de cada uno de los jóvenes. Esto nos permitió identificar cómo conciben la educación y cómo se perciben dentro del colegio, algo que resultó significativo al comprender que no lo ven solo como un sitio para adquirir conocimientos, sino como un lugar donde pueden ir a conectarse con otras experiencias distintas a sus cotidianidades, a través del juego en los descansos, las diversas conversaciones y actividades propias de las clases en las que puedan intercambiar ideas y experiencias con sus compañeros.

Mediante nuestro trabajo, también buscamos comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje que pudiéramos identificar con el fin de desarrollar un pensamiento crítico sobre ello. Así, comprendemos cómo el sistema escolar tiende a ser vulnerado por la falta de estrategias que permitan una fácil comunicación dentro del aula de clases. En sí, los distintos contextos que se entrelazan en el territorio escolar, basados en las experiencias que tiene cada estudiante en su territorio social, conlleva a reflexionar sobre una educación territorializada y por un sentir por lo propio, por lo que nos rodea. Es aquí donde analizamos las formas en las que se estipulan los procesos educativos, el cómo se estandariza la educación sin pensar distintas dificultades que puede tener un estudiante para afrontar la cotidianidad escolar y su vida personal, de qué modos el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea la formación para municipios como Caucaasia donde se presentan múltiples faltas contra la vida digna y donde los jóvenes resultan siendo los más vulnerables; planteamientos que dejan en vilo el deseo de los jóvenes de permanecer en las escuelas por no encontrar en ellas oportunidades de una vida digna. Ello ha derivado en que los jóvenes busquen otras formas “salir adelante” fuera del mundo escolar, lo cual se ve reflejado en las nociones y los deseos que tienen los jóvenes sobre la escuela, sobre el mismo territorio escolar.

Pero, cabe resaltar, que como maestros nos vemos obligados a buscar herramientas, el poner en práctica nuestras propias experiencias dentro del mismo territorio social, también como habitantes del municipio, recordar nuestro paso por la escuela y poder visualizar todas esas posturas que puede presentar el estudiante, aprovechar de sus experiencias, sus vivencias y de sus deseos para ayudarlos a tener una posición sobre su propio territorio y así desarrollar en sí mismos una postura crítica y social.

Al finalizar nuestro trabajo de investigación, nos siguen surgiendo algunas preguntas que pueden ser pie para realizar nuevas investigaciones enfocados en las problemáticas que encontramos en nuestros análisis, preguntas como ¿qué nuevas estrategias podría implementar la institución para hacer un trabajo en conjunto con los padres de familia y los maestros? Reconociendo que nuestro trabajo investigativo permitió entrelazar esas tres miradas de la población estudiantil dentro del mismo y sembrando en cada uno de ellos el anhelo de trabajar juntos por la formación de los jóvenes. ¿De qué otras maneras se puede vincular la escuela con la sociedad para generar una formación desde el territorio para crear pensamientos críticos sobre esas nociones y el desarrollo de sus barrios?, ¿Qué posturas debe tener el maestro ante los estudiantes que provienen de los barrios más vulnerables del municipio de Caucasia?, ¿Qué sistemas o estrategias debería implementar la secretaria de educación del municipio para desarrollar estándares ligados con la formación desde y por el territorio?

Finalmente, este trabajo investigativo, nos ha permitido no solamente reconocer las nociones de territorio desde las diferentes experiencias territoriales de cada individuo, sino que nos ha brindado la opción de reconocernos como parte del territorio caucasio, y a su vez, como sujetos con posibilidades de ofrecer cambios en las metodologías de enseñanza que se imparten en el municipio de Caucasia. Cabe resaltar, que uno de los aprendizajes más significativos presentes en la realización de la investigación, fueron los conceptos de territorio social y territorio escolar; ya que consideramos que investigar no solamente se trata de identificar y aprender; sino de crear y aportar al conocimiento de nuestra región. Existe una mirada más que puede ofrecer un aporte importante, y es, esa mirada de uno de los investigadores que actualmente labora como docente del establecimiento educativo. Esta posición de investigador-maestro, ha abierto un horizonte de posibilidades, que invita al maestro a ser la voz de los estudiantes en las aulas; ya que cuando el maestro entiende el territorio de sus estudiantes, conoce sus barrios, sus condiciones de vida;

entiende que la educación puede ser un punto clave en la vida académica del niño, niña o joven; además, permite visualizar el aula más de allá de las cuatro paredes, en ella aprendimos a ver un cúmulo de experiencias territoriales, ideologías, aprendizajes y sobre todo, formas de vida.

Referencias

- Álvarez de Zaya, C., & Gonzáles Agudelo, E. M. (1998). La didáctica: Un proceso consciente de enseñanza y aprendizaje. *Revista Cintex*, (7), 5-10.
- Bolívar R. (2019). *Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros*. Pedagogía y Saberes No. 51. Universidad Pedagógica Nacional.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación* (59), 23-41.
- Champollion. P. (2011) el impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Revista de currículum y formación del profesorado*. <https://bit.ly/3p5a6lo>
- Delgado Mahecha, O. (2003). *Espacio y territorio en la geografía contemporánea*. Conferencia Cátedra Manuel Ancizar: Espacio y Territorio: retos en la construcción de la Nación Colombiana. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Dirección de Regionalización. (2020). *Dinámicas territoriales del Bajo Cauca antioqueño. Proyecto: Aportes a la construcción de línea base para la formulación de lineamientos de orientación estratégica de la Regionalización en la Universidad*. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Durán, R y Gonzáles, Y. (2018). *Configurando identidades territoriales a partir de Trayectorias de vida, múltiples territorialidades y Narrativas de sí*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Cauca, Antioquia.
- Mena Martínez, R. (2016). *Lectura crítica del territorio: un camino hacia el nacimiento de nuevas subjetividades*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín, Antioquia.
- Montoya, V; García, A; Ospina, C. *Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimiento*. *Nómadas*, núm. 40. pp. 190-205. Universidad Central. Bogotá, Colombia
- Ospina, Toro y Aristizábal. (2008). Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en estudiantes de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia. *Revista en investigación y educación en enfermería*, 26. 1. 106-113.
- Panesso, O., & Palacio, C.A. (2014). Aprender y enseñar tienen algo en común. *Revista Ingeniería y Sociedad*, (7), 16-26.
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluri/versidad*, 10(3).

Rodríguez, H. (2006). *Práctica Pedagógica. Una tensión entre la teoría y la Práctica*. CODI y Editorial Universidad de Antioquia. Colombia

Roith, C. La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki. Universidad de Alcalá. Guadalajara.

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. *Instituto colombiano para el fenómeno de la educación superior, ICFES*. Bogotá.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. C, Walsh (Ed.) *Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Pedagogías decoloniales*. (pp. 23 - 68). Ediciones Abya-Yala.