



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

RURALIDAD EN-CONCRETO:

Una mirada discursiva sobre las nociones de territorio que construyen estudiantes de la
Institución Educativa Presbítero Carlos Alberto Calderón

MARGARITA ISABEL LOPEZ GRANDA

Asesoras

LUANDA REJANE SOARES SITO

MARLYN ROSA RIVERA CADAVID

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con
énfasis en Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2018



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS



A la educación pública.....

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



RESUMEN

Este trabajo busca indagar por los discursos que han construido los estudiantes de una institución educativa en área rural, en torno al territorio, a través de la implementación de la propuesta pedagógica “La Siembra”. Dicha indagación, llevada a cabo con el grado 6/2 de la Institución Educativa Presbítero Carlos Alberto Calderón, se plantea desde los diferentes espacios de socialización como la familia, los amigos, la vereda en sí misma y el colegio. Su propósito fue reflexionar sobre el territorio, en clave de-colonial, como una alternativa que pone en tensión no solo los contenidos curriculares, sino también la manera como los jóvenes interiorizan los diferentes discursos hegemónicos que sobre la ruralidad recaen. En este sentido, fueron analizadas narrativas y cartografías, a luz de conceptos como territorio, territorialidad, educación popular y decolonialidad, tomando como base la propuesta metodológica de los momentos propuestos por Pardo (2010) en el Análisis Crítico del Discurso. Para el análisis, en un primer momento, se cotejó material cartográfico y el concepto de territorio, contrastando con las relaciones espaciales de cada uno de los lugares que hacen parte de la experiencia con el territorio a partir de narrativas construidas por los estudiantes. En un segundo momento del análisis, se recogió la experiencia corporal con el entorno, pues a través de relaciones de similitud, oposición, paralelismo y semejanza se expresó la relación naturaleza-humanos. Resaltando que la relación sensible con el entorno obedece a unas formas de ver aprehendidas de las relaciones que han construido los estudiantes con el territorio, pero también de las condiciones históricas de la ruralidad, como lo es la dicotomía de lo rural y lo urbano. Como derivado de este proceso investigativo, se construyó un material pedagógico, orientado a los



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

docentes, como herramienta que potencie los procesos de enseñanza-aprendizaje del territorio en la institución.

Palabras clave: territorio, discurso, de-colonialidad, jóvenes, ruralidad



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

RESUMO

Este trabalho busca investigar os discursos que os alunos de uma instituição de ensino da área rural construíram em torno do território, através da implementação da proposta pedagógica "La Siembra". Esta investigação, realizada com o grau 6/2 da Instituição Educacional Presbiteriana Carlos Alberto Calderón, é proposta a partir dos diferentes espaços de socialização como família, amigos, o próprio caminho e a escola. Sua finalidade era refletir sobre o território, de forma descolonial, como alternativa que põe em tensão não apenas os conteúdos curriculares, mas também a forma como os jovens internalizam os diferentes discursos hegemônicos que recaem sobre a ruralidade. Neste sentido, foram analisadas narrativas e mapas, à luz de conceitos como território, territorialidade, educação popular e descolonialidade base na metodologia proposta por Pardo (2010) momentos Análise de Discurso Crítica. Para a análise, inicialmente, foram comparados material cartográfico e o conceito de território, contrastando com as relações espaciais de cada um dos lugares que fazem parte da experiência com o território, a partir de narrativas construídas pelos alunos. Num segundo momento da análise, coletou-se a experiência corporal com o meio ambiente, pois através de relações de similaridade, oposição, paralelismo e semelhança, expressava-se a relação homem-natureza. Enfatizando que a relação sensível com o meio ambiente se deve a algumas formas de ver relações apreendidas que os alunos construíram com o território, mas também às condições históricas da ruralidade, como é a dicotomia rural e urbana. Como resultado desse processo de pesquisa, foi criado um material pedagógico, orientado aos professores, como ferramenta que potencializa os processos de ensino-aprendizagem do território na instituição.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Palabras-chave: territorio, discurso, descolonialidade, juventude, ruralidade



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ILUSTRACIONES, GRÁFICOS Y TABLAS

Ilustración 1: División Político Administrativa del Corregimiento de San Cristóbal.....	19
Ilustración 2: Protesta campesina en San Cristóbal.....	44
Ilustración 3: Placa polideportiva de la Institución Educativa Pbro. Carlos Alberto Calderón.....	45
Ilustración 4: Sembrado de cebolla en la vereda El Llano.....	48
Ilustración 5: Cuerpo - siembra.....	74
Ilustración 6: Mi casa - mi vereda, Zara.....	75
Ilustración 7: Mi casa - mi vereda, Laura.....	75
Ilustración 8: Mi casa - mi vereda, Andrés.....	76
Ilustración 9: Panorámica de la vereda El Llano.....	77
Ilustración 10: Panfleto de protesta campesina en San Cristóbal.....	78
Ilustración 11: Relación entre la siembra y el cuerpo.....	83
Ilustración 12: Naturaleza – Humanos - Entorno. Actividad Siembra - Cuerpo.....	90
Ilustración 13: Discursividades. Actividad Siembra - Cuerpo.....	91
Ilustración 14: Elemento agua. Actividad Siembra - Cuerpo.....	92
Ilustración 15: Comer. Actividad Siembra - Cuerpo.....	96
Ilustración 16: Paralelismo. Actividad Siembra - Cuerpo.....	97
Ilustración 17: Espacialidades. Actividad Siembra - Cuerpo.....	98
Ilustración 18: “EL OTRO” Actividad, Siembra - Cuerpo.....	99
Ilustración 19: Sentimientos. Actividad Siembra - Cuerpo.....	101
Ilustración 20: Continuidad. Actividad Siembra-Cuerpo.....	102
Ilustración 21: Vínculos. Actividad Siembra-Cuerpo.....	103
Ilustración 22: Sentidos. Actividad Siembra-Cuerpo.....	104
Ilustración 23: Sensaciones. Actividad Ruta-Colegio-Casa.....	109
Ilustración 24: Sensaciones. Actividad Ruta-Colegio-Casa.....	109
Ilustración 25: Sentidos. Actividad Ruta-Colegio-Casa.....	111
Ilustración 26: Sentidos. Actividad Ruta-Colegio-Casa.....	111



Ilustración 27: Ruralidad. Actividad Ruta-Colegio-Casa.....	112
Ilustración 28: Ruralidad. Actividad Ruta-Colegio-Casa.....	112
Ilustración 29: Paisaje. Actividad Ruta-Colegio-Casa.....	114
Ilustración 30: Paisaje. Actividad Ruta-Colegio-Casa.....	114
Ilustración 31: Entorno. Actividad Ruta-Colegio-Casa.....	115
Ilustración 32: Entorno. Actividad Ruta-Colegio-Casa.....	115
Gráfica 1: Clasificación de los datos y presentación de los mismos en el capítulo de análisis.....	56
Gráfica 2: Organización de los temas de trabajo durante el tiempo de prácticas.....	61
Tabla 1: Variedad de territorios, según la propuesta de Manzano (2009).....	40
Tabla 2: Organización general de “La Siembra”, desde el plan de área de Ciencias Sociales.....	59
Tabla 3: Síntesis del material de campo: narrativas.....	64
Tabla 4: Síntesis del material de campo: cartografías.....	65



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	16
1.1 Un problema de fondo	16
1.2 La pregunta y los objetivos de investigación	27
1.3 Justificación	28
1.4 Los antecedentes	33
CAPÍTULO II	36
EN TORNO A LA PROBLEMATIZACIÓN DEL CONTEXTO	36
2.1 Marco de referencia	36
2.2 De-colonialidad	37
2.3 Territorio- territorialidad.....	41
2.4 Educación popular: sembrando territorios.....	44
CAPÍTULO III.....	53
DISEÑO METODOLÓGICO.....	53
2.5 Análisis crítico del discurso	53
2.6 Tratamiento de los datos	58
2.7 La Siembra: descripción de la propuesta pedagógica.....	59
CAPÍTULO IV.....	¡Error! Marcador no definido.
MATICES DE UN TERRITORIO: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	69
3.1 Identificación y caracterización de los discursos	69
3.1.1 Entre otros territorios.....	74
3.1.2 Territorio vivido	81
3.2 In-corporados.....	88
3.2.2 Dicotomías de un territorio: Territorialidades.....	106
3.3 PROPUESTA COLABORATIVA PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PBRO. CARLOS ALBERTO CALDERÓN	118



V. CONSIDERACIONES FINALES 126

REFERENCIAS..... 129

ANEXOS 134



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



INTRODUCCIÓN

*“El lenguaje que dice la verdad, es el lenguaje sentipensante.
El que es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando”*

Orlando Fals Borda

El trabajo de investigación que voy a presentar es el resultado del proceso de las prácticas pedagógicas profesionales del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; enmarcado en la línea de investigación *Ciencias Sociales y contexto educativo en clave de territorio, diversidad y colonialidad*. Las prácticas se llevaron a cabo en la Institución Educativa Pbro. Carlos Alberto Calderón, ubicada en la vereda El Llano, del corregimiento de San Cristóbal, de Medellín. Dicho proceso posibilitó un encuentro más amplio y cercano con el contexto rural, la comunidad que lo habita y, en especial, con el sentido de ser joven en este territorio.

Desde este ámbito, indagar por los discursos que tienen los jóvenes, es mirar otro escenario que evidencia el panorama bajo el cual se forman las generaciones del futuro, lo cual pone en tensión la permanencia del territorio como parte fundante de la vida de los seres humanos, desde sus prácticas, su identidad y su historia, todo ello bajo el influjo de las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales que han repercutido no solo en lo urbano sino también en lo rural. Es por ello que busco indagar por los discursos que tienen los estudiantes sobre su territorio, dejar entrever esos nuevos matices que se han ido instalando en el territorio a través de las formas como lo ven, lo sienten y le aportan a su construcción, las cuales lo han configurado como un objeto de posesión y aprovechamiento material.



Facultad de Educación

Para hacer posible dicho trabajo, fue importante problematizar los contenidos curriculares, en aras de ponerlos en diálogo con las necesidades del territorio local, es decir, se buscó propiciar la formación de sujetos que sean sensibles con las necesidades del territorio que habitan, siendo la escuela quien propusiera formas de trabajo, como ejes transversales en el proceso formativo de los sujetos en su contexto. De esta misma manera, emergieron las formas como los jóvenes ven, entienden y sienten su territorio.

Así mismo, se buscó abordar desde los contenidos curriculares, los discursos construidos por los estudiantes en torno a su territorio, constituyendo así una apuesta de indagación y reconocimiento, cuyos resultados servirán para proponer estrategias que permitan empezar a tejer otras formas otras de ser, de sentir, de decir, de hacer y sobre todo de significar el territorio, retomando los saberes que se han constituido y han construido los jóvenes de la vereda El Llano.

Por otro lado, problematizar lo ya estipulado, reconocido y aceptado socialmente es un primer paso, si queremos transformarlo o cuestionarlo para generar algún tipo de impacto, en esto hay que partir de prácticas educativas que resalten y permitan reconocer lo local, lo inmediato a los jóvenes, que en este caso es la vereda que habitan, El Llano. Por esa razón, para replantear una educación situada – localizada y pensada para lo urbano, manifiesta en la arquitectura escolar, los contenidos curriculares, la formación docente, la comunidad, las problemáticas y demandas sociales superpuestas en lo rural –, se hace necesario reconfigurar unas formas de concebir el otro, en su contexto. De ahí que se hace pertinente una Pedagogía Decolonial, entendida como las “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 28).



Por consiguiente, las formas como cada individuo ha recreado ese territorio, ha sido, en parte, por unos procesos que han marcado unas pautas de enseñanza sobre el mismo, pero también, por las vivencias y experiencias que se construyen alrededor de las dinámicas, económicas, políticas y sociales que se insertan en el territorio con el tiempo y perpetúan o hacen aflorar la forma como se ha venido configurando lo rural, tampoco podemos olvidar que muchas de las concepciones de los jóvenes sobre el territorio han sido heredadas de su padres o de sus antepasados. De ahí que “las ideologías dan cuenta de las responsabilidades de los miembros de un grupo en las maneras de representar los diversos fenómenos sociales, y en consecuencia los sujetos son seres activos en la construcción del significado social” (Pardo, 2013, p. 32).

A propósito de lo anterior, Escobar (2014) aborda el significado social construido, desde el territorio, concibiéndolo a través de sus formas de apropiación, de prácticas culturales, agrícolas, ecológicas, económicas, rituales, etc., por tanto, “como tal el territorio no tiene fronteras fijas, sino entramados porosos con otros territorios aledaños” (p. 90). Es así como pude observar que todas estas formas se ven expresadas en los discursos que tienen los estudiantes, teniendo en cuenta la capacidad simbólica que tiene el lenguaje en tanto implica tomar en consideración unos valores ideológicos, una visión del mundo, intensiones, metas o finalidades concretas y materializadas en cada una de las formas de apropiación del territorio. Todos estos elementos, los abordaré en este trabajo de grado, bajo la estructura que presento a continuación.

En el primer capítulo, expongo la forma cómo surge la pregunta de investigación, qué situaciones motivaron y condujeron a dicho interrogante y cuál es la razón de su objetivo, además de un recuento de la situación del contexto abordado. De igual forma, muestro lo que propuse como material pedagógico, surgido a raíz de la práctica pedagógica, además, sustento de



manera teórica la situación histórica del contexto –el estado de la ruralidad- como una forma de reconstruir mis inquietudes por este.

En el segundo capítulo, a través de una indagación teórica y los resultados de mi experiencia en la escuela, expongo la complejidad de este escenario, a través del desarrollo de una serie de conceptos que, apoyados en material obtenido en las diferentes actividades trabajadas en la escuela y a la luz de los discursos de-coloniales, intento desenmarañar las relaciones que se tejen en el territorio y las diferentes formas en que este puede ser sentido, vivido, y habitado. De igual forma, reconocer la simbiosis de relaciones que muestran un territorio conectado y e interrelacionado con una infinidad de elementos que lo van haciendo cada vez más complejo de entender, pero con una riqueza simbólica que a través de la relación de los estudiantes con este, materializan en sus expresiones ese sentir por el territorio.

En el tercer capítulo, presento la propuesta metodológica abordada, desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD), definiendo su hacer desde varios autores, para luego enlazarlo, con el concepto de discurso y su función social y educativa, seguidamente dilucido la propuesta pedagógica que se llevó a cabo, dando cuenta del material obtenido de las actividades propuestas.

En el cuarto capítulo, presento la ruta de análisis, construida a partir de la propuesta de Pardo (2002), que se lleva a cabo en tres partes: i. Caracterización de los materiales que emergieron a través de la implementación de la planeación propuesta; ii. Identificación de los discursos, los cuales hacen parte de dos grandes ideas centrales que se vieron recurrentes en el trabajo: In-corporados y dicotomías de un territorio, los cuales dan cuenta de cuáles fueron los elementos que hicieron parte y posibilitaron la comprensión de las formas como los estudiantes



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

entienden el territorio; iii. A modo de conclusión, se recogen estos dos apartados anteriores para hacer un poco más explícita la relación: estudiantes – discursividad – territorio.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



CAPÍTULO I OBSERVACIÓN DEL CONTEXTO

“No queremos tierra, queremos territorio”

Chico Méndez

1.1 Un problema de fondo

El Presente capítulo expondrá las condiciones del contexto donde se desarrolla las prácticas y la importancia de este, como parte fundamental de donde surgió la pregunta de investigación, para ello entonces propongo la siguiente pregunta como marco de inicio del capítulo ¿En qué medida los discursos, visiones e imaginarios que se tejen sobre lo rural- urbano pueden afectar o incidir con fuerza en la construcción del territorio?

Cuando pienso en lo rural, su espacio y tiempo se significan a través de lo que no es: un paisaje imaginado desde carreteras destapadas, casitas pequeñas, muchos animalitos, grandes sembraditos y sobre todo mucha tranquilidad; todo un paisaje estancado en el tiempo de lo incomunicado, y alejado de lo que es urbano. Una mirada muy distinta es la que se logra percibir y contar, sobre un territorio en donde otras historias son las que se tejen, en medio de un paisaje poco arbóreo, con una imponente obra de cemento que atraviesa la montaña y que no da la sensación de estar fuera de la ciudad.

Tenemos una idea preconcebida de lo que es la ruralidad, en donde sus habitantes son los principales exponentes de cómo muchos vemos y entendemos la ruralidad. Este contraste ha generado una serie de imaginarios entorno a lo rural y que para su comprensión, resulta pertinente en primera instancia, indagar por esos espacios -institucionalizados y no institucionalizados- donde se construyen dichas miradas y que a la luz de las voces de los actores



emergen todas esas formas de existir en el territorio, producto de la interacción con el entorno, sumado a cambios sociales, políticos, económicos y los cambios culturales que ello conlleva las decisiones políticas del momento.

La crisis por la que atraviesa hace ya varias décadas, el campo colombiano, es de alguna manera el efecto que se genera con la transición económica que ha venido atravesando el país y que es propio de un sistema capitalista neoliberal

En Colombia a partir de la década de los años noventa los cambios en materia de política cambiaria y arancelaria, la apertura económica y las condiciones del mercado internacional produjeron una tendencia reiterada de bajos precios internacionales en productos agrícolas primordiales para la economía del país lo que contribuyó a la caída del ingreso de los trabajadores agrícolas, el aumento de los índices de desempleo rural y la agudización de la pobreza (FAO, citado en Rivera, 2005).

El neoliberalismo, como modelo dominante de desarrollo y progreso, ha puesto en crisis la identidad rural pues la inserción de grandes capitales industriales extranjeros, la creciente importación de productos agrícolas y los estragos generados por los tratados de libre comercio, han marcado la pauta en las dinámicas de oferta y consumo de los productos de la tierra. A lo anterior, hay que sumarle los problemas internos en Colombia, como el de la tenencia de la tierra, donde su sostén está adherido a la producción, la cual está relegada y regulada según las demandas internacionales, promoviendo y fomentando los monocultivos de gran extensión que generan rentabilidad para las grandes élites económicas. Ello deriva en la imposibilidad de cultivar para la sobrevivencia de los que siembran, en favor de obedecer a políticas de producción extensiva, que son las que marcan las pautas del mercado y de la existencia misma de



los campesinos.

Advierto también, que no solo lo económico y lo social se ve afectado, sino también lo cultural, que engloba las relaciones que tienen los sujetos campesinos con la tierra, la cual se van fracturando debido al impacto en la permanencia de las costumbres y tradiciones, que en esa estrecha relación se va dando (Rivera, 2015), pues hay unos intereses que median en estos vínculos. Escobar (2014), nos deja entrever uno de esos intereses, cuando plantea la siguiente cuestión: “¿cómo ha operado el desarrollo como estrategia de dominación, cultural, social, económica y política?” (p. 28). Este interrogante nos alerta sobre el gran factor que dinamiza y reconfigura otros tipos de interacción con el territorio y con los que lo habitan: el desarrollo, discurso que ha estructurado la cosmovisión de muchas comunidades y sectores sociales, operando a través de grandes transformaciones económicas y sociales que propician territorios modernos, todo ello a costillas de ciertos sectores en su permanencia y derecho a una vida digna en beneficio de la consolidación de la hegemonía del sector industrial, liderado por capital extranjero y grandes firmas multinacionales.

En este sentido dicha racionalidad modernizadora irrumpió en el mundo rural sin una estrategia de diálogo, determinando el sector con lo atrasado, ineficaz y subdesarrollado e imponiendo unas dinámicas consideradas unilateralmente como más eficaces y rentables. Por lo tanto, es importante seguir teniendo presente las condiciones en las que Colombia y sus políticas no han podido cerrar la brecha entre lo urbano y lo rural, pues como lo evidencia el informe de las Naciones Unidas *Colombia rural: razones para la esperanza*, Colombia es un país eminentemente rural, así en el cual se expresa que la mayor parte del territorio alcanza el 95% de extensión, es decir 1.954.465 km, y al respecto afirma que:



Facultad de Educación

Colombia entró a la modernización sin haber resuelto el problema agrario, porque siempre pensó que el país era más urbano que rural. Construyó un modelo de desarrollo que conlleva al fracaso del mundo rural, rindiéndole más culto al mercado que al Estado, lo cual amplió las brechas entre lo urbano y lo rural. Y preservó su orden social injusto, que no ha cambiado por falta de decisiones políticas y de una visión de largo alcance sobre lo rural y su papel estratégico para el desarrollo (PNUD citado en Álzate, 2015).

Dicha crisis entre lo urbano y lo rural, que en sí no es el enfoque del trabajo, pero que inevitablemente emerge por el contexto en sí mismo, es un asunto no resuelto que afecta las relaciones sociales y económicas, y sigue reproduciendo una serie de imaginarios en lo que significa lo rural para esta sociedad Colombiana, entendiendo que tratar de modelar la ruralidad con políticas de lo urbano conlleva a poner en jaque unas prácticas, unas formas de vida y unos territorios rurales que permiten el sostenimiento de las grandes urbes, como afirma Rivera (2015), “el campo se ve confrontado por la imposición del espíritu moderno fincado en la universalización de los patrones sociales urbanos” (p. 103).

A esta cúmulo de problemáticas, se le suman los conflictos de orden público al mando de grupos armados legales e ilegales que afectan de sobre manera la permanencia y las dinámicas de estas comunidades en su territorio, conflictos donde el sector rural ha sido, históricamente, el escenario de estas disputas, donde el sesgo, los prejuicios y la exclusión en el proceso de desarrollo del país han sido determinantes para entender las condiciones actuales del campo colombiano, frente a todo esto, “sobrevivir y resistir, sin ser categorías exclusivas de contextos de guerra, adquieren una significación particular en medio de ésta, con connotaciones



diferenciadas para los diversos actores armados y no armados allí presente” (Osorio, 2001, p. 58).

Esta confrontación que se ha generado por un problema no resuelto en lo rural, se ve materializado y se puede observar en las dinámicas de los centros educativos rurales, en este caso, el espacio donde tienen lugar estas motivaciones, la Institución Educativa Pbro. Carlos Alberto Calderón, es de carácter oficial y ofrece preescolar hasta la media vocacional o académica. Tiene dispuesta diez aulas, donde se ubican todos los grados, distribuidos en dos jornadas, en la jornada de la mañana están los grados de séptimo a once y en la jornada de la tarde de preescolar a grado sexto.

Dicha Institución se encuentra ubicada en la vereda El Llano, en el corregimiento de San Cristóbal, la cual se encuentra al noroccidente de la ciudad de Medellín y por fuera del área urbana. Desde el valle de Aburrá puede ser referenciada por las montañas de las serranías de las Baldías y el cerro del padre Amaya. La vereda El Llano limita al norte con la vereda San José, de la Montaña, por el oriente con la vereda Travesías, al occidente con la vereda El Naranjal bordeando la quebrada La Iguana y por el sur con la vereda La Cuchilla, de donde el colegio es receptor de estudiantes.

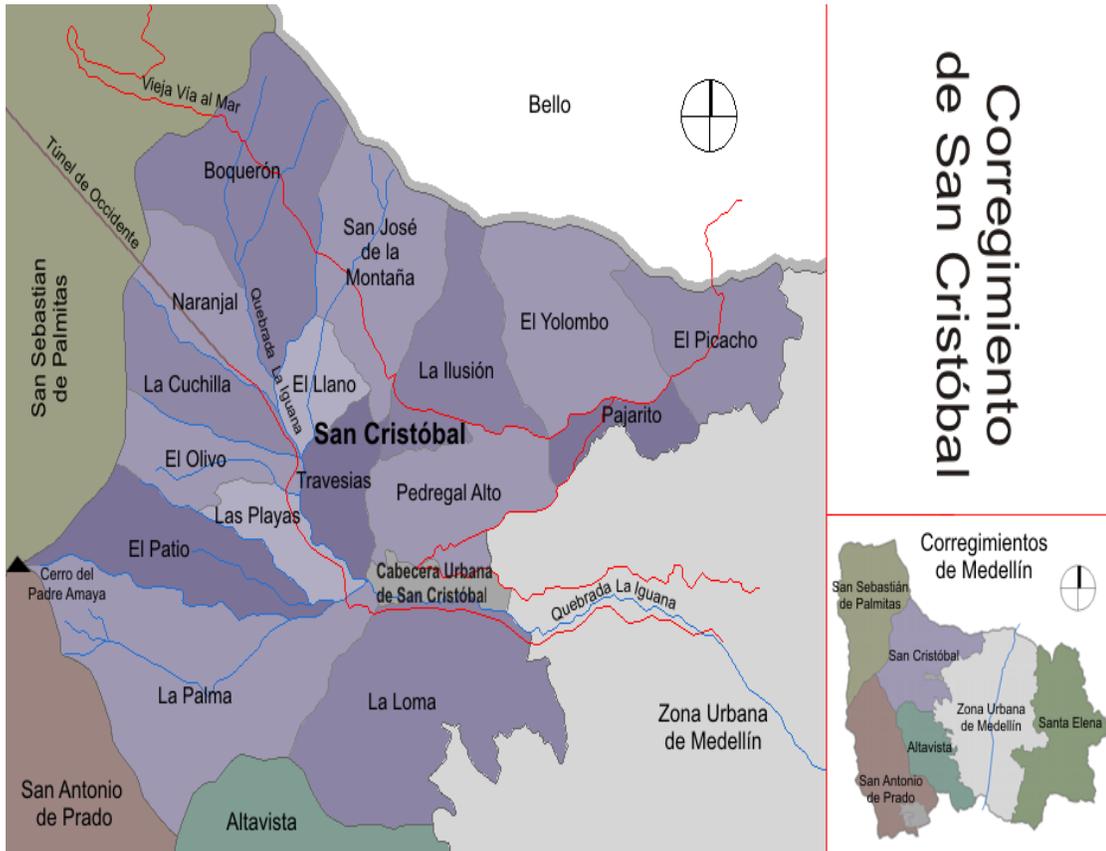


Ilustración 1: División Político Administrativa del Corregimiento de San Cristóbal. Fuente: Alcaldía de Medellín - Departamento Administrativo de Planeación (2014).

Sumado a que San Cristóbal se encuentra en una posición geoestratégica importante, al occidente de la ciudad de Medellín, el corregimiento es ruta de acceso a la costa Caribe antioqueña y a la costa del pacífico chocono; es paso obligado de acceso a los bienes y servicios paisajísticos, recreativos y eco turísticos; pero también confluye por allí el paso estratégicos como el cruce del poliducto de Ecopetrol y la troncal de Occidente, la ubicación de las antenas de telecomunicación, el viaducto que conecta, de manera más cercana, a San Cristóbal con la ciudad, el cual constituye un visor importante para el acceso y control territorial por los diferentes actores armados o de conflicto que lo disputan (Sepúlveda, 2009).



Por otro lado, se puede observar que la vocación de los sujetos y la tierra es, en gran medida, agrícola en ladera de horticultura y floricultura, sin embargo, en la producción agropecuaria los ingresos no generan lo suficiente, lo que genera que gran parte que las familias tengan que recurrir a fuentes alternas de empleo y baja calificación laboral, en la ciudad (Sepúlveda, 2009).

Todos los imaginarios que existen en torno a la ruralidad, de alguna manera, han puesto en tensión las nuevas dinámicas que se vienen dando en estos territorios, pues la circulación de nuevos capitales, ha afectado no solo a las generaciones que les tocó trabajar el campo en su mayor expresión, sino también la forma como ven, entienden y sienten, las generaciones actuales dicho territorio.

En este sentido se puede evidenciar un proceso de desarraigo frente a las prácticas campesinas, pues los estudiantes parecieran saber poco o nada sobre el ámbito rural que les rodea, en donde la modernización de los espacios, en términos de infraestructura, y las nuevas necesidades que se implantan sobre el cuerpo, el ser y el tener, producto de la circulación global de capitales han generado unas discontinuidades o fracturas inter-generacionales que no han posibilitado un diálogo en pro de la permanencia en y por el territorio.

Dialogo que contrarreste los efectos de los problemas actuales del campo colombiano, a la luz de una propuesta educativa para la ruralidad, como lo podemos ver en este informe del Plan de Desarrollo Local del Corregimiento de San Cristóbal:

San Cristóbal, en su ruralidad, aboga por una educación contextualizada y que se ofrezca al joven campesino una educación diversificada con énfasis en lo rural que redunde en un incentivo para que los jóvenes vuelvan al campo y se motiven a sembrar nuevamente,



Facultad de Educación

pues es evidente el desencanto de esta población por las labores agrícolas, ya que para ellos no representa una posibilidad significativa de progreso o rentabilidad, dadas las difíciles condiciones de comercialización, producción y desprotección por parte del Estado que enfrentan hoy los pequeños productores. Ante este panorama y ante la posibilidad de ingresos diferentes a la siembra, la ruralidad del Corregimiento se ve seriamente amenazada y requiere medidas urgentes de fortalecimiento, protección e incentivos a las actividades agropecuarias (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 87).

Si bien se reconoce que hay unas falencias y unas coyunturas que atender, las nuevas generaciones y su poco interés de permanecer en estos territorios, demuestra que no se han hecho grandes esfuerzos por parte del estado, no hay voluntad política de generar condiciones y oportunidades para la productividad del campo Colombiano, pues los chicos prefieren buscar cualquier oportunidad laboral, por más paupérrima que parezca en la ciudad (lavar carros), a tener que ocuparse en la vereda.

A lo que se le suma los imaginarios sociales – históricos que se han venido construyendo alrededor del campo y su atraso inminente, lo cual reduce más las posibilidades de sacar del estado de letargo en el que se tiene el campo. Un ejemplo de lo anterior son los modelos de infraestructura educativa urbana en contexto rural, lo cual expone la falta de una educación pertinente, si tenemos en cuenta que

Una educación que no establece vínculos con proyectos productivos rurales, y que no desarrolla, los componentes de formación para el trabajo y una articulación efectiva con la educación técnica y tecnológica tiene una alta probabilidad de convertirse en irrelevante para el medio rural (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 6).



Facultad de Educación

La deficiencia en estrategias de atención integral ha dificultado una atención pertinente y asertiva en el territorio, pues se superponen modelos urbanos, que debido a sus condiciones limitan la implementación de propuestas que distan mucho de las realidades rurales y sus dinámicas, a la vez que lo poco que se posibilita no ofrece ni permite las herramientas para potenciar buenas prácticas y mejora de la calidad de vida de sus habitantes en este sentido Martínez, Pertuz y Ramírez (2016, p. 5), en materia de educación nos exponen algunos puntos estratégicos y problemáticos que podrían llegar a ser claves para entender no solo las dinámicas de estos territorios sino también mejorar sus posibilidades de permanecer en este:

- Brechas de calidad de la educación entre lo urbano y lo rural.
- Las oportunidades de estudio en el campo son limitadas.
- Baja capacidad de gestión institucional.
- La heterogeneidad, el tamaño, el aislamiento y el perfil comunitario, hacen que sea difícil la implementación de normas estandarizadas, basados en modelos urbanos.
- Falta de preparación y/o formación de los docentes rurales, entre otros.

Lo anterior, son solo algunas de las muchas problemáticas que aquejan la educación en el medio rural y que ponen a tambalear la normativa educativa para estos territorios, en parte porque, cuando se logra implementar algo en estos contextos solo se evidencian una educación para la competitividad y la individualidad, legitimando el progreso por encima del trabajo en comunidad, el respeto y cuidado por el otro y por la tierra misma. De igual forma, se apuesta más por una educación técnica, tendiente al mejoramiento de la capacidad productiva de la población antes que al fortalecimiento de los valores culturales y democráticos de las comunidades (Rivera, 2015).



Todas estas problemáticas que han hecho parte de la construcción histórica de la ruralidad, sumado a la idea que han reforzado las generaciones pasadas (padres, abuelos) cuando afirman: “...que hay que estudiar para no ser como o ellos o quedarse en el campo, sembrado” han hecho eco en las mentes de las nuevas generaciones, que no han visto en el campo una oportunidad para llevar a cabo su proyecto de vida. Además, la escuela tampoco ha sabido tramitar con estos fenómenos sociales, pues no los ha considerado relevantes, dentro del proceso educativo de niños y jóvenes en su contexto.

Hasta aquí he hablado de algunas de las problemáticas que aquejan al campo colombiano, y cómo inciden en la mentalidad de los niños y jóvenes, ahora bien, es importante aclarar que la precariedad de la educación en la zona rural no necesariamente está enmarcada desde la carencia, a veces la omisión también puede ser igual o peor de perjudicial para la comunidad, pues la escuela es la que no está articulada con las necesidades y demandas de la comunidad, por ende no pone en diálogo a las nuevas generaciones con su territorio, que se supone, son las que reciben el legado campesino, lo que deriva en su total desconocimiento del entorno y quiebra en la oportunidad de sostener y mantener el territorio desde sus saberes ancestrales, a través de las prácticas tradicionales, es por ello que en la escuela rural se construyen y se confrontan esos aprendizajes, que pueden o no contribuir a la permanencia del territorio.

En esta medida, la pregunta por la permanencia de los jóvenes en el ámbito rural y como afecta lo que piensan, sienten y viven, impacta de manera drástica la sostenibilidad de unos saberes, prácticas, creencias, ancestralidad -espiritualidad-, el buen vivir y el tejido social de la comunidad, entre otros; todas ellas, prácticas sociales discursivas, que implican una relación dialéctica entre los imaginarios en torno a la ruralidad. Del mismo modo la forma como los



jóvenes entienden, ven y construyen el territorio en el espacio escolar es crucial, pues este es un agente que da forma al evento discursivo que sustentan los imaginarios sobre la ruralidad, los cuales, inevitablemente, se confrontan con lo urbano y transitan en el territorio.

Y es ese transitar en el territorio, el que expone la importancia de indagar sobre el contexto, pues exige observarlo como el escenario en el que se elaboran y se manifiestan los discursos, que fundamentados en los imaginarios, evidencian ideas como el atraso y el subdesarrollo, constituyendo argumentos desde los cuales los jóvenes parten para proyectarse e indirectamente proyectar su forma de habitar en sus territorios. En esa medida, gran parte de las interacciones que se generan entre los jóvenes van a ser en oposición a lo rural, así los discursos que ello van construyendo, moldean la interacción con las estructuras sociales como la escuela, la familia y la vereda, que a su vez también ayudan a constituirlos.

A propósito, cuando se busca indagar por los discursos que los jóvenes construyen sobre su territorio, es importante identificar primero, a través de quienes se replican esos modos de pensar -familia, escuela, amigos, la televisión-, y segundo, se problematizan esas mismas ideas replicadas en el discurso, lo que implicaría tomar en consideración la mezcla entre ideologías, visiones del mundo, intensiones, metas o finalidades concretas en cada situación. Es por ello que el papel de la educación figura como una forma de viabilizar dicho conocimiento, a través de los contenidos curriculares, para así, como diría Freire (2004) en su primera carta a quien decide enseñar, “la experiencia de leer empieza con la lectura del mundo antes de pasar a la lectura de la palabra” (p. 32), de esta forma el discurso puede ser retomado con amplias posibilidades de abordar un saber en relación a los valores y las miradas sobre el mundo habitado, que no son más que saberes que hacen parte de la construcción de un territorio y de unos sujetos que lo habitan,



pues participan activamente de una serie de formas de vida, que existen gracias al uso del lenguaje, por eso, cuando los jóvenes se apropian de ese lenguaje, dice Wittgenstein (1953) “no es otra cosa que apropiarse de una serie de conjuntos, de reglas que nos permiten llevar a cabo diferentes juegos del lenguaje” (citado en Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 41), juegos que son propios y válidos en la medida que hacen parte de ese territorio construido, de ahí la importancia de una educación que hable el mismo lenguaje del contexto inmediato, pero también un lenguaje que proporcione herramientas enfocadas en la problematización de esos eventos discursivos que proveen la formación de sujetos participativos y solidarios en la construcción de bienes sociales y de disfrute colectivo, pues el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social (Calsamiglia y Tusón, 2002).

A continuación, compartiré la pregunta y los objetivos de investigación que surgieron tras esta indagación.

1.2 La pregunta y los objetivos de investigación

Planteado así el problema, la pregunta de indagación que propongo para este trabajo es:
¿Cuáles son los discursos que se tejen acerca del territorio, en el contexto de la implementación de la propuesta pedagógica “La Siembra” con los estudiantes del grado 6º de la Institución Educativa Pbro. Carlos Alberto Calderón?

- **Objetivo General**

Analizar los discursos que se tejen acerca del territorio, en el contexto de la implementación de la propuesta pedagógica “La Siembra” con los estudiantes del grado 6º de



la Institución Educativa Pbro. Carlos Alberto Calderón.

- **Objetivos específicos**
- Caracterizar los materiales que emerjan en las actividades didácticas desarrolladas por medio de una propuesta pedagógica orientada al tema de territorio.
 - Identificar por medio de una propuesta pedagógica, los discursos que se tejen a cerca del territorio en que habitan los estudiantes del grado 6°2 de la Institución Educativa Pbro. Carlos Alberto Calderón.
- Construir un material pedagógico, orientado a los docentes, como herramienta que potencie los procesos de enseñanza-aprendizaje del territorio en la institución.

1.3 Justificación

El territorio se narra y se construye desde las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales que se van tejiendo en el espacio-tiempo, pues en este confluyen toda una serie de relaciones complejas, en donde las formas de apropiarse del territorio se configuran en las vivencias que tiene cada sujeto de manera individual y colectiva, construyendo una red de significados que navegan en los intersticios de las dimensiones sociales, culturales y simbólica como afirma Porto (citado en Escobar, 2014), “el territorio es por tanto material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde sus cosmovisión u ontología” (p. 91).

Desde este punto es importante resalta que son tres los conceptos claves en mi propuesta de



mi investigación: el territorio, los discursos y la de-colonialidad, tal como lo he planteado en la pregunta de investigación, así entender el territorio desde sus entramadas relaciones y la multiplicidad de mundos que se pueden dar allí, es alumbrar otros aspectos que manifiestan la forma como se vive el territorio, de su territorialidad como una revelación de los movimientos, de las relaciones sociales mantenedoras de los territorios que producen y reproducen acciones propias o apropiadas (Manzano, 2000).

Dichas relaciones se escenifican en sus formas de expresarse, en relación con la familia, entendida como ese primer espacio de socialización que nos brinda unos códigos morales y también de conducta; la escuela que permite concretar unas formas de ver el mundo, de acceder al conocimiento, de hacer parte del mundo a través de él y que visto desde el saber colonial,

La colonialidad epistémica- la escuela- está basada en la razón y el imperio de la ciencia y la técnica como únicos discursos de verdad [...] verdad que nos ha condenado a ser el reflejo de otros procesos de otras territorialidades y experiencias-históricas (Guerrero, 2010, p. 110).

Así, la colonialidad epistémica expresada en el sistema educativo formal, los medios de comunicación, y los valores que estos transmiten, desestiman los valores ancestrales, expresados en la relación con el territorio, la tierra, los mayores, y las formas de ver el mundo campesino. Por último, encontramos el cuerpo, como una forma de generar experiencias y hacer paralelo a los vínculos con el territorio, se indaga por el sentir, por lo corpóreo, pues hace parte “de lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, la sexualidad...” (Guerrero, 2010, p. 110). En este sentido, como dice Guerrero, “*Corazonar*” desde las emocionalidades el territorio, en tanto aparecen las emociones



Facultad de Educación

Como construcciones simbólicas de sentido que se encarnan en cuerpos e individuos concretos, socialmente construidos, que encuentran en dichas emociones las posibilidades para la construcción de sus imaginarios, discursos y prácticas que les permite, sentir, pensar, hablar, actuar y las interacciones con el mundo y la vida, y con los otros (Guerrero, 2010, p. 118).

Otra forma en que se concreta la relación con el territorio y es expresada, es a través de los discursos, los cuales se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y representación del mundo – real o imaginada (Calsamiglia, Tusón, 2002) pues pone en dialogo, esos referentes de ser, que de manera conjunta generan re-conocimiento por el territorio y ejercicio de la memoria con el “otro”.

Asimismo, la de-construcción del territorio, siempre genera conflictividades, que en este caso están relacionadas por las dinámicas globales que impactan cultural, ideológica, discursiva y económicamente, que inevitablemente confluyen y se concretan en estos territorios. Los jóvenes son un claro ejemplo de esas nuevas ideas que se tejen y que si bien pueden ser favorables para replantear muchos asuntos tabúes del territorio, también ponen tensión otros asuntos de esa permanencia, como puede ser la identidad, que si bien es un asunto que está en constante movimiento, pues “la identidad es una construcción dialógica, que se edifica en una continua dialéctica relacional entre la identificación y la diferenciación” (Guerrero, 2002, p. 102).

En este orden de ideas, se entiende que la identidad como los discursos cambian según las dinámicas del contexto (proceso lento), como dice Wittgenstein (1958) para quien el lenguaje “es una actividad inmersa en un sistema de prácticas, las cuales constituyen una forma de vida que



tienen un carácter regulado, comprensible a partir de la observación de las diversas reglas sustentadas en las prácticas mismas...” Wittgenstein (citado en Pardo, 2007, p. 22). Por ello retomar los discursos que se tejen en el territorio, es entender las relaciones de poder que se enmarcan en este, producto de la relación dialéctica, de unos actores que se reconocen entre sí, y con el territorio.

Es decir, el territorio como escenario de relaciones de poder, como un “espacio apropiado, espacio hecho para una cosa propia, en fin es instituido por sujetos y grupos sociales que se reafirman por medio de él” (Manzano, 2009, p. 13) y en el que se da un anclaje de sentido a lo que los sujetos dicen de sus realidades a través de las relaciones que se tejen con el estado y con todo su aparato institucional, entre ellos la educación que desde una perspectiva intercultural de colonial, propone otros desafíos como reconocer su capacidad de desarticular discursos y practicas dominantes con el fin de hacer visibles otras formas de ser, estar, construir, que nos permitan del mismo modo poner en dialogo otras cosmogonías, otras formas de valorar el mundo.

La idea de esta propuesta no es tanto confrontar o exponer las diferencias de lo rural y lo urbano, si no que han construido y construyen los jóvenes de manera discursiva sobre el territorio, la forma como ven, sienten y viven su territorio, porque es allí donde da lugar. Cuando se aborda el territorio desde los contenidos curriculares como una herramienta, pero también como un producto – en tanto construyen su conocimiento del territorio a partir de unos contenidos direccionados y establecidos- se tienen en cuenta dos posibilidades de movilizar esos contenidos, la primera es la que se moviliza con el contexto (familia, vereda, colegio, país) permitiendo construirnos un conocimiento desde lo inmediato a ellos, en colectivo en generar



raíces, y unos saberes propios, en segunda instancia, es lo que están construyendo los jóvenes de eso que creen ellos es natural, bello, aceptable, original, innovador, desarrollado, entre otros, generando un conocimiento propio, una identidad desde y para con el territorio, una vez más generando raíces, con el entorno.

Para Freire (2004), la educación no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción (p. 8), en este sentido el papel de la educación es crucial para la construcción y permanencia del territorio, en la medida que esta necesita direccionar sus saberes, a que los actores sean conscientes y se reconozcan como portadores de saberes y con identidad y puedan incursionar en los espacios para la toma de decisiones que les congregate. Los actores empoderados políticamente pueden generar la presión social necesaria para que las voluntades políticas respondan a sus demandas. En consecuencia, lo anterior motiva que surja “*La Siembra*”: una propuesta pedagógica que busca indagar las formas como entienden el territorio los estudiantes a través de sus referentes y discursividades.

Asimismo es la forma que motivo la pregunta de la investigación, y que me llevo a preguntarme por esos otros espacios de socialización y educación que hacen parte del proceso formativo de los estudiantes y donde el contexto es crucial para querer entender y confrontar una forma idealizada con la que en algún momento todavía traigo a mi memoria como experiencia en lo rural y que no se equipara en lo más mínimo con lo que se puede ver en este contexto y sobre todo en relación con los estudiantes.

Por otro lado, busco a través de “*La Siembra*” propiciar otros sentidos con el territorio a través del reconocimiento y problematización de los discursos que circundan, es posibilitar un acercamiento y un arraigo que construyan identidad, cuando hay una identificación por algo que



nos hace sentir ser parte de eso, es pensar en un territorio que es narrado, pensado, imaginado, recreado y construido desde las personas que hacen uso de él, en tanto solo tiene sentido cuando sus actores se apropian.

Dicha apropiación es la expresión de los sentidos, de los que hacen parte de este territorio, en la que esa red de significaciones que se dan encuentro en el territorio es escenificada en el sentir por dicho espacio, pues son estos los que le dan concreción. Unos sentires que develan unas relaciones del hombre con la naturaleza y como hace uso de ella.

La experiencia en el territorio la tiene cada uno de sus actores, por ellos desde las Pedagogías de la experiencia, del sentir, se recogen, esas otras formas de conectarse con la tierra, con la que para muchas comunidades campesinas e indígenas “ella les da todo”, la pregunta es entonces ¿qué nos ofrece y que se le ofrece a esa tierra?, ¿qué sentido tiene para los jóvenes la tierra, la siembra, que representa en sus vidas? Indagar por los sentires de la gente por su territorio es plasmar sus vivencias y su relación por un espacio que queda en la memoria del lugar.

1.4 Los antecedentes

Para finalizar este capítulo, presento algunos trabajos que sirvieron como base para indagar, proponer y aterrizar la idea de lo que conlleva la construcción del trabajo de grado y de igual forma porque presentaban alguna relación con lo que se quería preguntar o temas de interés.

En el libro producido por la Alcaldía de Medellín (2015), en la unidad municipal de atención y reparación integral a víctimas se presenta una serie de relatos fotográficos que



tuvieron como propósito rescatar la voz de los niños y niñas de algunos sectores de Medellín (Villa Hermosa y San Cristóbal), en cuanto a diferentes temáticas y lo cual se vio reflejado a través de la fotografía de la que ellos se apropiaron. De las temáticas que logro resaltar es la de dos chicos que hablan sobre el territorio y la memoria:

“Mi tema es la memoria porque hay que recordar todos los días cosas que pasaron en muchas comunas, por esas cosas somos reconocidos. La memoria es importante para recordar qué había antes de que nacióramos. La memoria le da identidad a nuestro territorio. De la fotografía me gustó ver los barrios, descubrir los lugares de los que no sabía, como lo que pasó en Campo Santo. Si no hay recuerdos, no hay ciudad. Camila Estrella Manco Talaigua 13 años Barrio El Pacífico Comuna 8 - Villa Hermosa”

En aras de los discursos musicales, el trabajo de Ramírez (2012) presenta un *corpus* seleccionado que comprende 10 canciones de distintos cantantes regaetoneros, con el fin de realizar un análisis crítico del discurso que se ofrece en los distintos textos, donde la mujer es minimizada y utilizada por el hombre con el fin de obtener de ella una satisfacción sexual y donde el acto sexual toma gran fuerza, convirtiéndose en el tema principal en torno al cual giran las canciones. El autor analiza por lo tanto dos campos semánticos: mujer y sexo y encontramos que predominan en este tipo de música, dando le a su música un sentido erótico, en el cual se utiliza un lenguaje coloquial y el emisor transmite un mensaje con doble sentido. Pérez (2014) cuestiona por los sujetos y sus territorios cuestionamiento que surge a partir de una reflexión cotidiana acerca de las nuevas territorialidades y la manera como los habitantes se relacionan con ellas.

La triada de los territorios reales, pensados y posibles, asumidos en la investigación, es una construcción teórica del geógrafo Horacio Bozzano (2000) y son tomadas para realizar una



aplicación local de una vereda donde confluyen procesos, lugares y actores, que permiten estudiar y cuestionar el territorio habitado en clave de educación y de oportunidad para la enseñanza de la geografía.

Dicho proceso investigativo se lleva a cabo con los habitantes de la vereda San Ignacio, una vereda con una jurisdicción inconclusa que logra acoger en medio de su “limbo jurídico” a propios y extraños, pues más allá de su problemática territorial, aún conservan la tradición del campo y la solidaridad de antaño. Teniendo en cuenta lo anterior aquí presentado se organiza alrededor de cinco capítulos en los que se da cuenta de las formas de apropiación y circulación del saber y conocimiento recogidos durante el año 2012 al 2014.

Los trabajos mencionados me permitieron identificar los actores de mi trabajo: los niños, como portadores de otras formas de entender el territorio, que representan las discursividades que confluyen en el territorio, de igual forma la complejidad que conlleva entenderlo.

Teniendo en cuenta que lo anterior intento dar una idea del lugar donde se llevó a cabo la práctica pedagógica, las motivaciones y todo lo que allí emergió, el siguiente capítulo busca darle cohesión y apoyo teórico a la propuesta de investigación.



**CAPÍTULO II
EN TORNO A LA PROBLEMATIZACIÓN DEL CONTEXTO**

“Nadie es, si se prohíbe que otros sean”

Freire

2.1 Marco de referencia

En este capítulo busco darle fundamento teórico y bases conceptuales al trabajo investigativo, los cuales son ejes centrales que articulan la propuesta y la fundamenta teóricamente, por ello la pregunta que direccionara este capítulo es: *¿qué propuesta política presenta la decolonialidad como estrategia para subvertir la dominación, social, cultural, económica y política que está inserta en la sociedad?*

Esta propuesta de investigación “Ruralidad en-concreto” busca repensar algunas prácticas que se dan en algunos espacios de socialización, los cuales son cruciales para la formación crítica tanto de las personas, como de la mirada crítica sobre el mismo territorio, en tanto su permanencia, pues son estos los que perpetúan discursos, prácticas, saberes, entre otros y por ende configuran la forma de ser y estar en este.

La forma de relacionarnos con el otro es un principio básico para entender y proponer otras formas de ser pues nos permite desvanecer la idea de que el ser humano es un uní-verso, una noción perversa de occidente, la cual legítimo no solo una mirada, sino también determinó el poderío de este sobre la naturaleza, lo primitivo. El político hindú Indy Nandy (1987-2012) nos reafirma esta idea diciendo, “todo diálogo de culturas tiene que comenzar con las categorías de la víctima, incluyendo sus concepciones, alternativas, de libertad, compasión, justicia etc. Ya que



estas categorías desechadas contienen pistas cruciales para entender el lado reprimido del mundo” Nandy (citada en Escobar, 2014, p. 48).

El lado reprimido del mundo, según Patricio Guerrero, se encuentra en la universalización de todas las culturas y la discriminación a los actores de esas culturas, pues naturalizan y legitiman la superioridad de los dominadores a través de la civilización, el desarrollo, el progreso como mecanismos ideológicos, para segregar y dominar al “otro” que no piensa como ellos.

A continuación, voy a compartir algunas de las perspectivas teóricas que he utilizado para fundamentar mi propuesta investigativa, que son: la decolonialidad y el territorio. En tanto la primera busca generar otras comprensiones distintas a las visiones discursivas y modos de vida que hemos arraigado en consecuencia al proceso colonizador que se dio en nuestras tierras; la segunda busca hacer otra lectura que ayude a visualizar y entender el territorio más allá de un pedazo de tierra que me pertenece, dado que imbrica procesos y dinámicas que propician otras percepciones.

2.2 De-colonialidad

En esta medida el pensamiento de-colonial indaga por otros modos de pensar y habitar el mundo, es retomar lo ancestral, la relación de pares con lo que nos rodea, y sobre todo de respeto por el que provee la vida; es indagar por otras cosmovisiones, cosmos-sentires que desde la mirada de occidente se ha visto relegada al sentido falo-céntrico que explica el carácter violento y dominador históricamente. Así mismo, des-cubrir una territorialidad alternativa existente que hace posible que recuperemos la dimensión femenina de la vida, promoviendo valores entorno a lo comunal, lo público, que potencien el pensamiento crítico y sobre todo reafirmar la



espiritualidad como respuesta política insurgente de re existir. Con relaciona a lo anterior, retomaré los postulados de Guerrero (2002), quien asume que

Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón y muestra que nuestra humanidad se constituye entre la interrelación entre actividad-razón y que tiene como horizonte la existencia, de ahí que corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, puede contribuir a la construcción no solo de una distinta propuesta académica y epistémica, sino de sentidos otros de existencia (p. 35).

Guerrero (2010) nos propone “*corazonar*” la existencia como metodología de vida, es decir, darle una dimensión espiritual a las formas de ser y estar en el territorio, reconfigurar su sentido de capital, como generador de riqueza y empezar a tejer formas otras de sentir (corazonar), de decir, de ver, de construir éticas, otras de existencia. Reconocer que el mundo sucede de muchas formas es posibilitar mirar nuestro entorno con otros ojos, es evidenciar y resaltar la mirada y la relación que han tenido muchas comunidades étnicas y campesinas sobre el territorio, sobre el cual se construyen sentidos, emocionalidades que atan y encarnan en sus cuerpos y mentes la relación consciente con el territorio.

Continuando con nuestra discusión decolonial, aprovecho para traer a colación los postulados de Catherine Walsh (2013), quien enuncia que la decolonialidad busca transformar no sólo las dimensiones estructurales, materiales del poder y de sus instituciones y aparatos de dominación como buscaba la descolonización, sino que la de-colonialidad busca sobre todo enfrentar la colonialidad del saber y del ser y transformar radicalmente las subjetividades, los imaginarios, las sensibilidades (p. 104).



Facultad de Educación

La autora plantea la matriz de la colonialidad, como macro categorías que indagan y cuestionan una serie de prácticas, que se insertan en el ser, hacer y pensar de los individuos y a la vez reconfiguran los territorios.

Si bien Walsh (2013) plantea la matriz de la decolonialidad, en esta ocasión la desarrollare en palabras de Guerrero (2010) pues es un autor al que aludiré y será recurrente, ya que su pensamiento expresa mi intención y formas de pensar, expuestas en el trabajo:

- *Colonialidad del poder*: es referida a las dimensiones constitutivas y constituyentes, a las instituciones y sus aparatos de control, que posibilitan la naturalización y universalización en varios ámbitos de la vida: lo político en tanto la democracia y el régimen liberal como únicos modelos; lo económico como modelo de regulación económica y desarrollo, sustentadas en la acumulación del capital; lo religioso, el cristianismo como creencia uní-versal; la naturaleza, se prioriza el capital sobre la vida; lingüístico las únicas lenguas las gringas-europeas que dominan el conocimiento y los discursos de verdad; y lo cultural, Europa y occidente como expresiones de civilización.
- *Colonialidad del saber*: patrón de conocimiento, sustentado en una razón colonial que ha tenido las características de un espejo, que nos construyó imágenes deformantes de la realidad, como la dicotomía entre el trabajo manual e intelectual, la negación de la afectividad en el conocimiento, la ausencia de la ternura en la academia.
- *Colonialidad del ser*: se instaura en lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, la sexualidad y los cuerpos, para hacernos cómplices conscientes e inconscientes de la dominación, un ejemplo es la noción de pecado, culpa, pilares de la religión judeo-cristiana de occidente.



Facultad de Educación

Al hablar de de-colonialidad, inevitablemente se hace necesario articular el territorio, pues como afirma Porto (citado en Escobar, 2014) “el territorio es un ente material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión u ontología” (p. 91). Esa materialidad y simbología que se da en el territorio genera proceso de apropiación, de identidad, que son importante porque proponen una alternativa para conservar la estabilidad de las comunidades y al mismo tiempo como alternativa a la conservación, uso y manejo de la biodiversidad, para ello entonces cosmovisiones como el buen vivir permiten reforzar el accionar comunitario y político, pues es una apuesta por intereses que buscan ser reconocidos en todos los ámbitos.

Además, al darle voz a los silenciados y a través de la narración de sus historias, podamos tejer la propia, buscando evidenciar que el territorio se construye desde unas emocionalidades, sentidos en las que se entreteteje la alteridad como una forma de reconocer al otro, como miembro importante de la comunidad, es desde esta y muchas otras formas de repensar y reconstruir una nueva colectividad nacional donde se les incluya.

En este sentido el pensamiento de-colonial como aporte teórico, fue pertinente en la medida que permitió pensar en las formas como los territorios todavía resisten a las nuevas dinámicas globales, en este caso, la siembra como saber ancestral de comunidades, indígenas, afro y campesinas, fue una apuesta por repensar el territorio, desde un saber tan característico en la vereda, como es la siembra, la cual propende a la vez por una autonomía alimentaria.

De igual forma fue una apuesta por de-colonizar el saber, el cual se encuentra enmarcado espacio-temporalmente por unas instituciones, quien conciben el saber muchas veces alejado de



la práctica. Desde “*La Siembra*” se buscó retomar otras formas de entender la naturaleza, el mundo capaz de devolverle a las generaciones actuales un saber que busca continuidad y valoración socio-histórica. Siendo la siembra un saber que se debate en la frontera de lo urbano y lo rural.

2.3 Territorio- territorialidad

En esta sesión, explicitaré las nociones sobre “territorio” y “territorialidad” que alimentan este trabajo. Para el caso que nos ocupa, retomaré en las perspectivas teóricas de Manzano (2004), quien propone que:

El territorio es un espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de unas formas de poder. Es al mismo tiempo una convención y una confrontación, precisamente porque el territorio posee límites, posee fronteras es un espacio de conflictividades (p. 5).

Des-cubrir la territorialidad a partir de Manzano (2004) “como la manifestación de los movimientos de las relaciones sociales mantenedoras de los territorios que producen o reproducen acciones propias o apropiadas” (p. 4), nos ayuda comprender que las interacciones que se manifiestan en el territorio son producto de múltiples territorialidades, pues estas relaciones son las que aportan a la transformación de las dinámicas del territorio. Así mismo, su diversidad crea varios tipos de territorios, los cuales son evidenciados a través de los atributos que propone Manzano (2009) para entender el territorio:



Tabla 1
Variedad de territorios, según la propuesta de Manzano (2009).

TERRITORIOS			
<p><i>Totalidad:</i> como la relación entre los territorios como espacios de gobernanza y como propiedad, esta relación está determinada por las políticas de desarrollo, por tanto quien determina la política define también la forma de organización del territorio.</p>	<p><i>Soberanía:</i> es una cualidad o propiedad de todos los tipos de territorios, en el que el autor los aborda desde dos tipos: el primer está formado por espacios de gobernanza en diferentes escalas; regional, provincial, municipal, distrital; un segundo territorio conformado por distintas de propiedades particulares, individual, colectiva, capitalista y no capitalista.</p>	<p><i>Multidimensionalidad:</i> donde se evidencian las relaciones de poder como el estado, el capital o los diferentes sujetos, instituciones y relaciones que se dan en la dimensión política, social, ambiental, cultural.</p>	<p><i>Multi-escalaridad:</i> donde las diversas escalas aparecen como espacios de gobernanza de un país (p. 78).</p>

La Tabla 1, muestra la clasificación de los tipos de territorio, que Manzano (2009) identifica en la conceptualización de la territorialidad. Autoría propia.

Repensar la territorialidad como una forma de sanar las diferencias que se han dado entre el campo y la ciudad y sus dicotomías en: la comida, el conocer, el sanar, el habitar, y por supuesto la economía, nos permite articularlas a prácticas comunitarias, puntos en común, que busquen fortalecer el tejido social como es el caso del feminismo comunitario, el cual genera un rompimiento con los feminismos occidentales y las políticas de equidad y diferencia que se derivan de allí. La comunidad como principio incluyente que cuida la vida (Paredes, 2014).

Habiendo definido la territorialidad y su importancia para entender las dinámicas y construcciones del territorio. A continuación, retomo la construcción de Escobar (2014), quien enuncia que “el territorio es por tanto material y simbólico, al tiempo biofísico y epistémico,



pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su cosmovisión u ontología” (p. 91).

De hecho, Chico Méndez (citado en Escobar, 2014, p. 82) afirma “no queremos tierra, queremos territorio”. Esta afirmación va en la misma dirección de lo que en algún momento Manzano (2009) planteaba al afirmar que la lucha por la tierra es la lucha por un determinado tipo de territorio: el territorio campesino, que tienen unas causas de lucha, la lucha por la permanencia de unas prácticas, que hacen parte de la cosmovisión y cosmos-sentir de unas comunidades que ocupan y transforman de unas estructuras el territorio.

Igualmente pensar que estas comunidades no buscan la materialidad, en tanto la rentabilidad que puede generar sus territorios, porque banalizan la relación que ejercen estos con su espacio, este es un asunto que está ligado a un pensamiento colonizador, homogéneo, capitalista, pues la relación con la tierra que busca que se reconozca, es la expresión del derecho a la identidad, derecho al territorio, derecho al ejercicio del ser (autonomía, organización y participación), derecho a una visión propia del futuro, y sobre todo a la construcción de un proyecto de vida digno y alternativo.

En la actualidad acudimos a retomar prácticas que aparte de ser alternativas, resulten una forma de tomar consciencia y apropiación por el territorio, la memoria entonces como una herramienta que fortalece la comunidad, pues genera identidad, hay un reconocimiento del otro, pues se comparte una tradición, un origen, los hace familia.

2.4 Educación popular: sembrando territorios

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Benjamín Franklin

¿Por qué es importante plantar la idea de una educación desde toda la sociedad, donde la búsqueda de la identidad, del ejercicio de la palabra y la autonomía, se posibilite en todos los espacios de esta?

Freire (2004), en su texto *“Pedagogía del oprimido”*, nos plantea que estamos ante una educación bancaria, cuando afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades, para su propia posibilidad o construcción” (Freire, 2004, p. 8) estamos ante una educación constreñida en unos conocimientos y espacios legitimados por la ideología de unos opresores, revestida de neutralidad, donde la escuela es un referente social, que legitima unos aprendizajes necesarios para incorporarse a la sociedad. La escuela tiene la capacidad transformadora de proyectar la sociedad, que cuando se direcciona a otros asuntos como el tejer formas otras de sentir, de hacer, de ser, de significar la vida, estamos resistiendo y reconociendo el potencial transformador y efectivo de la educación, pero una educación de nosotros y para nosotros. De ahí que haya que pensar en una educación más pertinente, es decir, consciente y en diálogo constante con su contexto. *¿Qué elementos entonces, se deben tener en cuenta para pensarnos una educación propia, desde nuestras realidades?*

A partir de lo que propone la Educación Popular, en tanto se define

Como propuesta educativa con un acumulado propio que la saca de la acción intencionada en grupos sociales populares para convertirla en acción intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales



Facultad de Educación

desde los intereses de los grupos populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se transforma la sociedad y hace conciencia de que si no cambia la educación, será imposible transformar la sociedad (Cendales, Mejía y Angulo, 2016, p. 10).

A partir de lo anterior, se articulan los siguientes rasgos de la Educación Popular: en primera medida, hay que pensar en procesos que afecten la subjetividad, lo que piensan y sienten los sujetos, como una forma de partida, pero también de llegada. Es decir, que el análisis del territorio también debe hacerse desde sus actores, pues permite indagar por los sentidos que habitan allí y que han construido los sujetos, a partir de las dinámicas que se dan en el territorio. Esa relación simbiótica entre el sujeto y el territorio, en la medida que los dos se ven afectados y transformados, cada uno desde su historia, su experiencia y sus vivencias.

La actividad espacial de los actores es diferencial y por la tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiarse es desigual (Cendales, Mejía y Angulo, 2016, p. 198).

- *Lectura crítica de la realidad:* se centra la mirada en reconocer una sociedad con desigualdades, excluyente, injusta, cuyas políticas privatizan y mercantilizan la educación. Hablamos de formar más sujetos y menos objetos, con capacidad de generar procesos de construcción e identificación con el territorio, Manzano (2004) afirma que el territorio es un espacio de vida y de muerte, de libertad y de resistencia. Por esta razón carga en sí, su identidad, que expresa su territorialidad, y reconocerlo como tal permite establecer las posibilidades para su desarrollo y apuntar a generar estrategias para la reducción de problemáticas sociales como la falta de oportunidades laborales y educativas, de igual forma la inserción de multinacionales, la vigilancia de la garantía de



Ilustración 2: Protesta campesina en San Cristóbal. Fuente: López, I. (2017)

Hay que tener en cuenta que en el territorio ocurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, nacionales y mundiales con diferentes intereses, que a su vez generan relaciones de complementación, cooperación y de conflicto, cuando los sujetos son activos en su territorio, dan la posibilidad de pensar un territorio a la vanguardia de las dinámicas económicas, sociales, políticas del momento, pues son consciente de los cambios inherentes que conllevan las nuevas generaciones.

En este sentido tener una mirada crítica al mundo que nos circunda, es primero que todo, asumir una autonomía, es decir construir nuestro propio pensamiento, tener criterios, y argumentos pero desde el conocimiento de causa y, segundo, cuando nos reconocemos como sujeto de derechos y deberes. Esta relación, se construye en ese diálogo constante con las realidades sociales que no se hacen ajenas, es evidenciar otras alternativas de cambio, que solo son posibles con el cambio de mentalidad de los mismos sujetos, es no dar por hecho que las cosas son así, afirmaba Freire (2003):



Facultad de Educación

Este discurso es inmoral y absurdo. La realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder (p, 63).

Parfraseando a este mismo autor, el afirma que la posición que tomemos frente al orden que nos ha sido establecido, determina de qué lado estamos, si el de los oprimidos o los liberados.

- Espacios que promuevan el diálogo y la construcción colectiva: reconocer la construcción colectiva, como una herramienta para empoderar, formar y reconocer la diversidad de saberes que se dan en el territorio. Freire destacaba la importancia que tiene cada hombre de pronunciar su propia palabra, decía: “existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción en la reflexión” (Freire, 1972, p. 104). Nos venden una idea de la comunicación, enmarcada en los medios tecnológicos donde el espacio y el tiempo se diluyen, olvidando el componente esencial de la comunicación, los sujetos.



Ilustración 3: Placa polideportiva de la Institución Educativa Pbro. Carlos Alberto Calderón. Fuente: López, I. (2017).



Es entonces que el sujeto se hace en la interacción con la palabra, pero siempre en vigilancia y en constante revisión del conocimiento mismo. Pues si bien es importante formar para el cuestionamiento y la reflexión, también es importante como afirma Santos (2003) “toda forma de pensamiento crítico, debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo” (p. 33), en esta medida se resalta la importancia de la colectividad, pues entre todos y cada uno, hay formas diversas pero concertadas de pensar y actuar.

Pensarnos otras formas de educar para los contextos, para las realidades inmediatas, implica una de-construcción y re-estructuración de estos espacios, pues dotarlas de nuevos significados, prácticas y discursos donde se posibiliten espacios de dialogo intergeneracional, institucional, familiar, académico, laboral. Es entonces que pone en la cuerda floja una educación mirada desde el costo-beneficio produciendo objetos de acuerdo a las necesidades del sector productivo neoliberal donde no hay espacio, para la colectividad, la emocionalidad, el pensamiento crítico. La anterior imagen propone la escuela como referente de dialogo comunitario, como ese espacio donde adquieren unas habilidades para intervenir con conocimiento, para generar debate y mirada crítica frente a lo que acontece en el territorio.

La construcción del tejido social a partir de reconocer y aprender con el “otro” mi relación con el territorio, posibilita o se piensa formas de pensar en colectivo, como una posibilidad de hacer comunidad, de trabajar de la mano, contribuyendo, colaborando, dejando de lado la individualidad como elementos de un sistema capitalista y egoísta, que genera conflictividades, reconociendo claro está, que a través de estas también se reconoce el territorio, como se propone en apartados anteriores.



Así mismo encontramos que el relacionarse con el “otro” como una forma de posibilidad, de crear, de continuar, también lo tienen las plantas, a continuación voy a citar un fragmento del prólogo del libro: *Transición agrícola: una lógica diferente*, en donde la autora nos describe la compleja simbiosis que se dan entre algunas plantas por medio de un hongo.

Durante 450 millones de años miles de hongos formadores de micorrizas arbusculares han vivido en simbiosis con casi todas las especies de plantas. Son el componente más importante del suelo fértil. Los largos hilos o hyphae de los hongos (el micelio) construye una extensa red bajo la tierra que conecta diferentes plantas y hongos en una intrincada red que beneficia sus relaciones. Los hongos se acercan a la planta y ésta los reconoce como “amigos” inhibiendo sus mecanismos de defensa. Se instala dentro de la raíz formando arbusculos, ramas muy especializadas con información precisa para intercambiar nutrientes y señales, luego se dispersa en el suelo a lo largo de grandes distancias, hasta un metro de hyphae por centímetro de raíz, para absorber nutrientes y llevarlos a la planta. El sistema es tan eficiente que la planta se “relaja” y deja de absorber los nutrientes permitiendo que los hongos los abastezcan (Hilmi, 2012, p. 2).

Si nos fijamos y vemos esa serie de relaciones benéficas que permiten que todos y cada uno de los elementos participantes se beneficie del otro, entendemos que en esencia eso es y tiene que ser la educación, una especie de organismo que no se limite en su espacio y que transite por el complejo organismo llamado sociedad, permitiendo una simbiosis con todos los elementos de esta, un elemento más de las relaciones que se dan en la sociedad y que permiten que todo se articule de manera efectiva. Freire (2004) afirma que la educación no cambia el mundo, pero si cada una de las personas que desean cambiar el mundo, entonces porque no



posibilitar una educación más eficiente y pertinente, con capacidad de construir comunidad entorno a una educación propia, conscientes de las necesidades de sus territorios y sobre todo sus fortalezas. Pues comunidad no es solamente un grupo de personas con un objetivo por cumplir, sino también hace parte de una intrincada red de relaciones que inevitablemente conectan todos y cada uno de los organismos de esta gran célula.

La cebolla es uno de los cultivos tradicionales en la vereda El Llano, del corregimiento de San Cristóbal. En la *ilustración 16* se muestra la cantidad de pelos radicales que necesita para conectarse con la tierra y tomar de allí los elementos que requiere para su crecimiento, donde efectivamente no se encuentra sola, pues también comparte ese mismo espacio con muchas más, con las cuales muy posiblemente rivaliza por nutrientes pero que cumplen la misma función. De esta misma manera podría verse la intrincada de red de relaciones que se dan en el territorio, y que lo hacen un sistema complejo, con unas dimensiones difícil de concretar, Shendan (2012) acierta cuando expone que “ el territorio puede entenderse como un conjunto que interactúa y que al mismo tiempo rivaliza con otros territorios; las relaciones territoriales conforman entonces, un espacio de interacciones, compuesto por fronteras móviles que lo hacen dinámico y flexible” (citado en Sosa, 2012, p. 42).



Ilustración 4: Sembrado de cebolla en la vereda El Llano. Fuente: López, I. (2018)



Facultad de Educación

Esta relación es una metáfora de la significancia de los territorios, en el que coexiste una enmarañada red de relaciones, donde todos los implicados cumplen una función, en este sentido la educación popular recoge y retoma toda esa red de relaciones que son parte de ese espacio de interacciones, les da su valor en tanto reconoce su papel fundamental para entender las comunidades, y desde allí hacer parte de la transformación de dichos contextos a impactar.

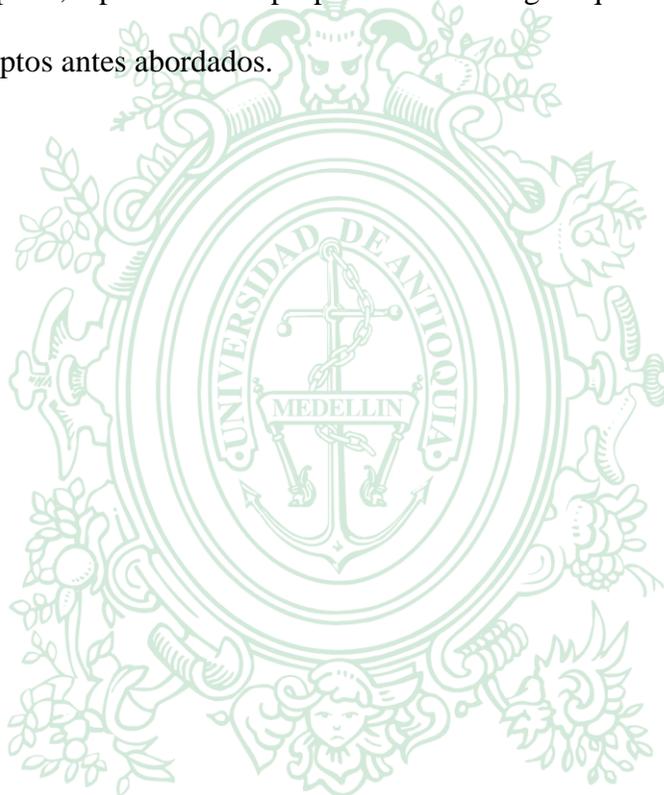
En el plano de la educación indagamos por una práctica pertinente en los contextos y a la vez mejorar los procesos de aprendizaje con los estudiantes, en la medida que se tornen significativos, por ello la pregunta que se suscita es por la forma de cómo dar cuenta del contexto del que son parte, a la vez que se piensa en trascender. En este sentido la reflexión por los objetivos y el tipo de conocimientos y habilidades que necesitan los estudiantes, es de alguna manera la base que marca la pertinencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto son los mismos contextos los que generan el punto de inflexión y articulación entre la escuela y las comunidades.

Desde la educación popular todos son actores, que propenden y trabajan por construir un fin en común, y que para esta construcción todos tienen que aportar, por ello que en la educación popular se rompe ese esquema de los roles donde uno aprende y el otro tiene el saber, pues allí vemos que en este proceso todos son participantes y organizadores y están en la capacidad de reconocer las necesidades de sus contextos.

La educación popular apunta a una construcción conjunta del conocimiento, siempre con un carácter político porque están orientados a convertirse en acciones. Por ello que el punto de partida de la educación se encuentra en dos interrogantes: ¿Qué está sucediendo? Y ¿qué se



puede hacer? Hay una inquietud constante, por construir colectivamente oportunidades para avanzar a partir de las realidades que se viven y que son el eje que fundamenta esta práctica política y pedagógica. En el siguiente capítulo se busca materializar cada uno de los elementos desarrollados en esta parte, a partir de una propuesta metodológica que inserte y posibilite llevar a la práctica los conceptos antes abordados.





**CAPÍTULO III
DISEÑO METODOLÓGICO**

“El lenguaje se configura entonces como una práctica social con dimensiones cognitivas, culturales y comunicativas, mediante el cual una comunidad ejerce poder”

Neyla Pardo.

3.1 Análisis crítico del discurso

En este capítulo presentaré el diseño metodológico basado en el discurso como fenómeno social - cultural, así como la forma en la que se va a llevar a cabo el análisis de la información. Siendo así, se define el análisis crítico del discurso desde la propuesta de Pardo (2013),

Como una forma de entendernos mejor a nosotros mismos. Y es aquí donde yo utilizaría el término identidad, ya que este fue el modo que encontramos de afirmar y entender nuestra idiosincrasia – la cultura – entendiendo que el lenguaje es uno de los artefactos culturales más relevantes y que el hecho de compartir una lengua u otra es decisivo para hablar de una cultura específica (p. 9).

En esa medida, los estudios del discurso se asumen como un proyecto multidisciplinar, cuyo objetivo es dar cuenta de las formas como opera el lenguaje en la cultura para evidenciar las formas en que se entrelazan, se producen y se usa en colectivo.

Dicha autora propone una ruta de análisis, la cual servirá y se tomará como fundamento para el tratamiento de la información en su posterior análisis. A seguir, paso a presentar la ruta elaborada por Pardo (2013, pp. 91-92):



Facultad de Educación

1. El reconocimiento de un fenómeno sociocultural y la apropiación del *corpus* lo cual permite preguntarse asuntos como: que piensan los miembros de un determinado grupo o grupos en torno a un asunto fundamental para su comunidad.
2. El análisis y sistematización del *corpus* con técnicas cuantitativas ancladas en la estadística textual para dar cuenta de hechos como la expresión o la palabra clave para definir el asunto.
3. En análisis en perspectiva cualitativa procedente de técnicas lingüísticas y el análisis cultural del discurso, que dan paso a la formulación de redes semánticas, esquemas conceptuales, modelos culturales u otras categorías que dan cuenta de realidades complejas y dinámicas.
4. El análisis en perspectiva cultural-cognitiva que permite analizar e interpretar modelos y representaciones, así como la elaboración de resultados interpretativos-críticos que permiten dilucidar los tejidos discursivos circulantes.

En síntesis, la ruta aborda cuatro momentos que permiten darle varias perspectivas a la vez que filtra el material recogido, a través de varias estrategias como el análisis y sistematización del *corpus* con técnicas cualitativas y técnicas cuantitativas, para al final dar cuenta desde una perspectiva cultural cognitiva, la red de discursos circulantes.

De esta propuesta, tomó para “Ruralidad en Concreto” los puntos uno y cuatro los cuales permitieron responder y dar cuenta de la pregunta de investigación:

En el aspecto uno, se reconoce un fenómeno sociocultural en el que se da cuenta a partir de la pregunta de investigación y su consecuente evidencia del material recogido, producto de la



propuesta pedagógica “*La Siembra*” donde se trabajó el material cartográfico y las narrativas. Generando un corpus de información.

En el aspecto cuatro, y a raíz de la clasificación del corpus de información, se analizó dicho material en perspectiva cultural - cognitiva: los discursos de los estudiantes sobre el territorio, analizando e interpretando las representaciones que los estudiantes han creado de su territorio y que permiten dilucidar los tejidos discursivos circulantes.

La anterior ruta de análisis planteada, permitió dar una idea de cómo llevar a cabo la construcción del análisis, en tanto la mirada con la que el fenómeno tiene que ser observado y que permitió dar cuenta de unas realidades.

En otras palabras, el análisis crítico del discurso está comprometido con la revisión de las maneras de instaurar el poder en la construcción de la realidad mediante el lenguaje, lo cual en materia cultural hace indispensable el desarrollo de procesos interpretativos y reflexivos, sobre como en el decir se instauran jerarquías y formas de conocimiento que representan la realidad Dijk (citado en Wodak, 2003, p. 144).

Las maneras de instaurar el poder van de la mano con la capacidad comunicativa que tiene el lenguaje, como forma discursiva de construir la realidad. En esta medida, Dijk (2003) se plantea el discurso como un “acontecimiento comunicativo”, cuya necesidad primera es entender las ideologías como fundamento de los juicios sociales; es decir que, en su reproducción como discurso, hay un amplio y complejo abanico de factores mentales que influyen en su producción, pues las ideologías “organizan las actitudes de los grupos sociales que consisten en opiniones generales organizadas esquemáticamente acerca de temas sociales relevantes, tales como el voto, las manifestaciones, etc.” (Dijk, 1996, p. 19).



La posibilidad de comunicarse con el otro radica en que se comparte un mismo código, que a la vez hace parte de toda una red de sentidos que permiten desarrollar e ir configurando un sistema de prácticas, por ende unas formas de vida, de estar y habitar sobre un espacio.

Es entonces que las formas de operar el lenguaje permiten entender el discurso como una práctica social que se expresa de modos diferentes, pues su forma, su sentido, la interacción y la cognición están atravesadas por el contexto y la situación social, entendiendo el primero, como un tipo de realidad social objetiva o una situación social real, sino constructos subjetivos de lo que ahora es relevante en dichas situaciones sociales, en las que a parecen como externas al participantes, pero que hacen parte de la construcción de un modelo mental o representación social. La cual se entiende como una representación individual - subjetiva - de un evento (Dijk, 2001).

De igual forma, el discurso en tanto acto individual y colectivo, tiene un factor de poder que influye en los comportamientos y a la vez genera otros discursos, en los cuales se transporta unos saberes, con el que se construye el tejido colectivo e individual. De esta manera las interacciones que se llevan a cabo entre los individuos de un determinado grupo social, está influenciado por las otras muchas interacciones que tiene cada miembro con otros grupos sociales, es decir, “la variación tanto social como individual de las ideologías y su expresión en el discurso, es el hecho obvio que una persona pertenece a diversos grupos y por lo tanto puede compartir diferentes ideologías” (Dijk, 1996, p. 23).

Lo anterior nos permite entender que en el territorio no se construye o fundamenta una sola ideología, sino que allí en la interacción con diferentes instituciones sociales (familia, escuela, iglesia, entre otros) y entre los mismos individuos, estos están expuestos a pertenecer y



acceder a diversos juegos del lenguaje, que se tejen en el territorio, y que moldean o configuran estructuras mentales muy diversas y que como lo mencioné en otro momento con Manzano(2004), es reconocer la multidimensionalidad del territorio.

Dichas relaciones que se dan en el territorio, se pueden leer a la luz de los discursos, los cuales juegan un papel preponderante, en el análisis de estas relaciones, ya que permiten, primero: evidenciar las relaciones de poder que allí se dan y segundo las formas en que se legitima ese poder. Es entonces que los diferentes significados que se van construyendo en colectivo, también hacen parte de constructos individuales, es decir historias personales de cada uno de los miembros, experiencias acumuladas, principios y creencias personales, motivaciones, emociones, los cuales en el juego social y en la experimentación con el contexto, van definiendo la orientación de sus acciones como comunidad, que se reconoce por unas afinidades.

Por consiguiente, como afirma Dijk (1996),

Las relaciones entre sociedad y discurso son necesariamente indirectas, y están mediadas por representaciones mentales compartidas de los actores sociales, en tanto miembros de grupos. De hecho, el mismo conocimiento del lenguaje y el discurso es un ejemplo muy elocuente de las cogniciones sociales compartidas, por los grupos y sus miembros (p. 18).

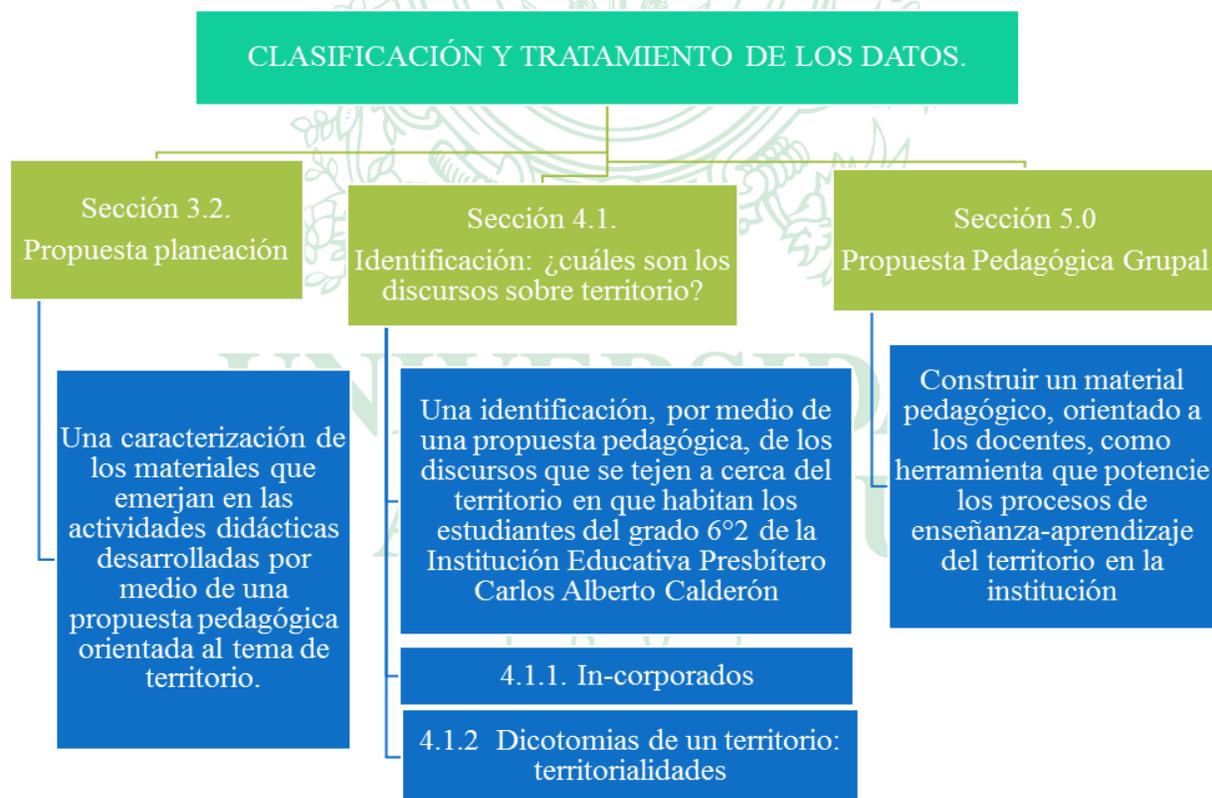
Luego, el poder discursivo que ejercen unos sobre otros también está basado en recursos sociales como el dinero, la tierra, casas, que de la mano con los medios de comunicación, hacen parte de los medios simbólicos y materiales que controlan las acciones.

Por último, es importante resaltar que a través de toda esa serie de conocimientos aprehendidos (opiniones- normas- actitudes e ideologías) se diseñan y se filtran en nuestras formas de pensar y accionar sobre el mundo un retrato dicotómico, en el cual nosotros somos

buenos, y de lo otro o ellos son malos. Es decir, se configura unas formas de pensamientos que necesitan ser reflexionadas constantemente pues permiten replantearnos, como decía Pardo (2013), una forma de conocernos mejor a nosotros mismos, cada vez que ponemos en debate esas huellas inconscientes de nuestra historia, y de igual forma la cultura.

3.2 Tratamiento de los datos

El objetivo en este apartado es dar cuenta de la forma como se desarrolló el análisis en el que se dio cuenta del objetivo de este proyecto, presentado de manera resumida y alineado a los planteamientos de Pardo (2011) para analizar un fenómeno como son las discursividades de un territorio. Por ello se tuvo en cuenta la siguiente gráfica:



Gráfica 1: Clasificación de los datos y presentación de los mismos en el capítulo de análisis. Autoría propia.



3.3 La Siembra: descripción de la propuesta pedagógica

Para la recolección de la información, cabe rescatar la experiencia que se tuvo en la práctica pedagógica y la cual pretendía entre otras cosas, recoger los insumos para el desarrollo de la propuesta investigativa “Ruralidad En-Concreto”, y de la cual surgió la pregunta de investigación. Inicialmente empecé a trabajar en el cine-club, proyecto que hacía parte de la oferta de proyectos pedagógicos del colegio y al cual asistían estudiantes de séptimo grado en adelante.

La cercanía con este espacio también derivabó del hecho de que siempre me ha parecido importante el cine, por su riqueza discursiva, por su capacidad de representar y cuestionar, aspectos que he evidenciado también en el contexto de San Cristóbal.

Por este interés, me propuse a indagar por los discursos que han construido y construyen los estudiantes, en torno a su territorio. De esta manera, veía pertinente abordar el cine como herramienta, que posibilita la emergencia de todos estos asuntos. En esta experiencia, se propusieron inicialmente dos ciclos de cine: cada uno de tres películas, con talleres formativos en cine, que permitiera dar herramientas de análisis y de reconocimiento del contexto. Durante los talleres y proyecciones de las películas, evidencí la poca frecuencia y constancia con la que los estudiantes asistían a este espacio. Este hecho provocó un cambio en la metodología que fue propuesta de grupo focal. Como consecuencia, todo mi trabajo se llevó a cabo con el grado 6^o de la Institución Educativa. De igual forma, vi pertinente sugerir la misma pregunta, pero lo que debía cambiar sería la herramienta que me permitiera dar cuenta de dichos discursos: pasar del cine a las narrativas y cartografías.



Dichas herramientas que se rescataron y se replicaron del trabajo con el cine club, en este caso la imagen (cartografías-dibujar) y las narrativas (guión) como elementos que veía me podían permitir evidenciar y trabajar los ejes que atraviesan y son el enfoque del trabajo. Además, otro aporte del trabajo con narrativas y cartografías es que estos elementos se presentan como recursos educativos que motivan y ofrecen a los estudiantes de edad más pequeños una mejor forma de expresión y comprensión del entorno.

Por consiguiente, se elaboró y ejecutó una planeación que tenía como objetivo evidenciar los discursos que tienen los estudiantes del grado 6º sobre el territorio. Por ello, se enfocó la planeación en recoger información a través de la cartografía y la narrativa. La planeación se tituló “*La Siembra*”, la cual se reconoce como actividad primaria en la vereda y en la que se rastrea parte de la vocación del territorio inicialmente, de igual forma es una alusión a la recuperación de unas prácticas que permiten poner en debate el pensamiento de-colonial. Por esto se propuso partir de lo local a lo global, evidenciando la siembra como una forma de repensar el territorio.

En este sentido, “*La Siembra*”, fuera de los objetivos explícitos que presenta cada actividad, también tenía como objetivo *proponer otras formas de ver el territorio, para analizar el territorio en sí mismo, por ello entonces cada una de las actividades, estaba enfocada en trabajar: el cuerpo como primer territorio, la familia y la vereda como segundo territorio y por último la escuela como tercer territorio*. Se propone como una forma de indagar y cosmo-sentir desde otras vivencias, desde sentidos otros de existencia que hacen parte y construyen el territorio.



Facultad de Educación

En “La Siembra” se plantearon seis actividades (ver planeación completa, anexo 1), las cuales se pensaron articuladas con base al objetivo y pregunta problematizadora, del plan de área de ciencias sociales del cuarto periodo, correspondiente al grado 6º2, conforme presento a seguir:

1. Pregunta Problematizadora:

¿Qué implicaciones tuvieron y tienen los procesos de colonización y aculturación permanente de los pueblos indígenas y de las comunidades afroamericanas?

2. Objetivo de área:

Establecer comparaciones entre culturas antiguas y diversos periodos históricos partiendo de las maneras de producir y relacionarse con el entorno, mediante ejercicios de empatía histórica, consultas, conceptualización y comparación, para una valoración del devenir histórico de la humanidad y el legado histórico de su tejido social.

Por consiguiente, y a partir del plan de área, se trabajaron los siguientes temas, los cuales se direccionaron para trabajar bajo el objetivo de “La Siembra”: *el cuerpo como primer territorio, la familia y la vereda como segundo territorio, y la escuela como tercer territorio.*

Tabla 2
Organización general de “La Siembra”, desde el plan de área de Ciencias Sociales.

“ La Siembra”	Temas plan de área	Participantes	Recursos
Legados agrícolas de las comunidades originarias.	Poblamiento de América.	Estudiantes del grado 6º2, en edades entre los 10 y los 14 años.	Material audiovisual.
Medio ambiente y pensamiento indígena.	Culturas Mayas, Azteca e Incas		Música.
Mi casa- mi vereda.	Culturas precolombinas: Muiscas y Taironas		Actividades corporales.



Cuerpo y ancestralidad.			Atrapasueños.
Ritmos musicales.			Dibujo.

La Tabla 2, muestra la organización de los ejes centrales de trabajo en “La Siembra”, partiendo del plan de área de ciencias sociales. Autoría propia.

“La Siembra” buscó que a través de la construcción de las narrativas y las cartografías los estudiantes dieran cuenta de las relaciones que tejen y han construido con su territorio, para así aflorar los eventos discursivos. A pesar de que se propusieron seis actividades, solo se evidenciaron como pertinentes y con buen material para el análisis, cuatro actividades, las cuales evidenciaron tenían datos que podían servir para el posterior análisis.

“La Siembra” se desarrolló y ejecutó entre los meses de septiembre y noviembre, se contó con la participación de 43 estudiantes pertenecientes al grado 6º2, con los cuales se realizó toda la práctica pedagógica durante el año escolar 2017, bajo la cooperación el profesor Johnny Zapata. Los estudiantes se encontraban en un rango de edad entre los 10 y 14 años y en su mayoría provenían de la misma vereda, pero desde otros sectores como: El Uvito, Playas, La Cuchilla, Travesías, Rieles y Naranjal. Las actividades se realizaron en el espacio de las dos horas correspondientes al curso de ciencias sociales los días jueves.



Septiembre: Siembra-cuerpo / Ruta:
colegio-casa

Octubre: Origen siembra / Sentidos
ancestrales

Noviembre: Vereda en-conocimiento /
Mi historia

Gráfica 2: Organización de los temas de trabajo durante el tiempo de prácticas. Autoría propia.

Todas las actividades buscaron trabajar muchos tipos de materiales que permitieran evidenciar las formas como entienden el territorio, por ello el seguimiento y los criterios evaluativos buscaban recoger:

- **Originalidad:** la capacidad para crear un trabajo muy propio, particular.
- **Elaboración:** capacidad para desarrollar su estilo a través del dibujo.
- **Descripción:** capacidad para evidenciar y reconocer las particularidades que encuentran en su territorio.
- **Análisis:** capacidad de evidenciar las maneras de producir y relacionarse con respecto a su entorno, por parte de las comunidades prehispánicas.
- **Reconocimiento:** capacidad de valorar el legado histórico de las comunidades prehispánicas y la relación que hay entre estas prácticas y el territorio.
- **Relación:** capacidad de establecer relaciones entre las comunidades prehispánicas y la



actualidad.

Criterios específicos.

- Reconocer el potencial de su vereda como un territorio que abastece de alimentos la ciudad.
- Experimentar otro tipo de relación con la naturaleza, el territorio a través de la espiritualidad y el respeto, como la que nos muestran las comunidades indígenas, a través de la creación del atrapa sueños como una forma de crear los mejores pensamientos para ellos y su comunidad, en torno al trabajo duro.
- Reconocer otros saberes, que han permanecido por siglos para sostenimiento de la humanidad.

Por otro lado, y antes de presentar la información recogida, se hizo necesario explicitar, los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección del material y su posterior análisis; teniendo en cuenta que están enmarcadas en las dificultades que se pueden presentar en el aula de clase y que pueden afectar los resultados y objetivos de las actividades; algunos inconvenientes que encontré fueron:

- No todos los estudiantes se dispusieron totalmente a la actividad, ya sea por factores internos dentro del aula (amistades, desavenencias, el docente, la materia entre otros) o factores externos al aula de clase (familiares, personales, económicos, sociales) que influyeron en el cumplimiento a cabalidad del objetivo de la actividad.
- No siempre se comprendió en la totalidad la actividad
- No todos lograron concluir la actividad

1. Para la selección del material cartográfico, se tomó en cuenta lo siguiente:



Facultad de Educación

- El dibujo se evidencia terminado.
- El material es legible y por tanto leíble, para el observador e intérprete.
- Se evidencia relación con los criterios de análisis.

2. Para la selección del material textual, otros criterios fueron claves:

- Presenta elementos que aportan al análisis.
- Suena coherente.
- Es legible y leíble.

A continuación, la presentación en detalle del material e información, recogido y dispuesto en dos grupos:

- **Las narrativas**

La narrativa es una de las formas características de construir la realidad en la medida en que expresa, representa y ordena la experiencia dinámica de la acción humana (Blanco y Núñez, 2011, pues constituye uno de los recursos más enriquecedores para acceder al conocimiento además de ser una de las fuentes más apropiadas para captar la experiencia humana, en este sentido permite interpretar la experiencia para darle un sentido y comprender porque las cosas son de unas determinadas maneras.

El término narrativa puede utilizarse en dos sentidos (Blanco y Núñez, 2011, p. 115):

- En primer lugar, como un modo de pensamiento para representar nuestras vidas y las de los demás, llevando consigo estados subjetivos, intenciones, creencias o deseos;
- En segundo lugar, como una forma textual a partir de la cual los individuos construyen sus historias personales y sus autobiografías informales en las cuales se presentan como los principales protagonistas



Facultad de Educación

En esta medida, el abordaje del material recogido da cuenta de presentar historias personales en las que está inserto la experiencia, los sentidos, las creencias y valores que han construido y construyen los estudiantes.

Es entonces que dichas narrativas son producto de las siguientes actividades consignadas en la tabla 3:

Tabla 3
Síntesis del material de campo: narrativas.

Criterios de territorio	Tipo de Material	Actividad	2. Cantidad de material seleccionado
<i>Mi cuerpo: primer territorio</i>	Narrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Un día en la vida de mi...papá – mamá • Historia de vida 	Se utilizó todo el material construido
<i>Mi familia – vereda: segundo territorio</i>			Se utilizaron 33 de 38 narrativas presentadas.
<i>Mi Colegio: tercer territorio</i>			

La Tabla 3 sintetiza los elementos que hacen parte importante de las narrativas trabajadas con los estudiantes. Autoría propia.

En la actividad “*un día en la vida de...mamá, papá*” – la cual tenía como objetivo reconocer los diferentes aportes de las comunidades prehispánicas y su relación con el medio ambiente y el desarrollo de la economía –, se buscaba que los estudiantes evidenciaran las relaciones laborales que tienen los padres y que se relacionan con la vereda, como una forma de analizar las actividades productivas de la vereda, que se hacen y donde, es decir sus dinámicas económicas. En esa medida las influencias por las que están mediados los estudiantes para entender y construir el territorio.

En la actividad “*historia de vida*” se tenía como objetivo identificar las relaciones que han construido los estudiantes con su territorio a través de su vida, se realizó en el marco de la



actividad “*conocimientos indígenas en la actualidad*” y buscaba generar sensibilidad por la importancia del cuidado de los diferentes elementos que nos permiten la vida y nos conectan con el territorio, era reconocer el territorio como aquel que en parte abastece de alimentos la ciudad.

De igual forma la narrativa por su capacidad de contar de manera personal, nos introduce en la vida y las dinámicas que tiene cada uno de los estudiantes al interior de sus familias y la relación que tiene cada uno de estos con el territorio.

La otra estrategia fue el trabajo con la cartografía social.

- **Cartografías**

Elegí la cartografía social porque esta permite que los participantes construyan criterios que les permita relacionar necesidades, experiencias y proyecciones a futuro, alrededor de problemas específicos, los agentes implicados y el territorio. Conforme propone Barragan (2016), “la cartografía social se ha convertido en uno de esos puntos de fuga donde se va más allá de lo instituido por la lógica moderna de comprensión del mundo” (p. 255). En la Tabla 4, presento una síntesis del material que fue elaborado en campo.

Tabla 4
Síntesis del material de campo: cartografías.

Criterios de territorio	Tipo de Material	Actividad	Cantidad de material seleccionado
<i>Mi cuerpo: primero territorio</i>	Cartografías	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo y siembra • Ruta: colegio – casa - familia 	3. Se utilizó 32 de las 43 cartografías construidas.
<i>Mi familia – vereda: segundo territorio</i>			Se utilizaron 35 de 42 cartografías construidas
<i>Mi Colegio</i>			

La Tabla 4 sintetiza los elementos que hacen parte importante de las cartografías trabajadas con los estudiantes. Autoría propia.



En esta primera actividad “*cuerpo y siembra: mi primer territorio*” tuvo por objetivo que los estudiantes identificaran en el primer territorio (nuestro cuerpo) y la siembra como una forma de explorarlo y de explorar nuestro entorno. Para la clasificación de esta información cabe destacar algunos asuntos que son importantes para el análisis de la información: lo siguiente es producto de la actividad que tenía como objetivo evidenciar la relación que tienen los estudiantes con su territorio, a través de las relaciones que ellos veían del crecimiento de las plantas con el desarrollo de un humano, su cuerpo (persona) y como creían ellos podrían tener vínculos. Hay dos grandes grupos generales, que sin entrar en particularidades pues se trabajan en las tablas, se podrían clasificar en términos espaciales:

1. El primer grupo hace parte de los estudiantes que ubicaron en un mismo plano las plantas y los seres humanos, en una misma relación espacial, elementos como el sol, la lluvia, es decir dibujaron un sol, que albergaba tanto plantas como humanos, lo compartían.
2. La segunda clasificación radica su diferencia en que tanto humanos como plantas ya no se encuentran en una misma relación espacial, pues los estudiantes dividieron la hoja para especificar estos procesos, es decir en el dibujo ya no encontramos un sol, sino dos soles, para diferenciar el sol de las plantas del sol de los humanos.

Una segunda actividad “*Ruta: colegio – casa- familia: mi segundo territorio*” tenía como objetivo generar un reconocimiento en el territorio por medio de los diferentes sembrados que tiene cada familia. En esta medida, se buscaba que a partir del dibujo, los estudiantes expresaran la relación con el territorio, pues, cómo se decía en apartados anteriores, genera mayor afinidad con la edad en la que se encuentran, la cual oscila entre los 10 y 14 años.



**CAPÍTULO IV
MATICES DE UN TERRITORIO: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

“Los discursos son diferentes representaciones de la vida social, cuya posición se halla intrínsecamente determinada; los actores sociales de distinta posición “ven” y representan la vida social de maneras distintas, con discursos diferentes”

Fairclough (2003)

4.1 Caracterización de los discursos

En este apartado deseo presentar y a su vez, dar respuesta a la pregunta del trabajo investigativo *¿Cuáles son los discursos que se tejen acerca del territorio, en el contexto de la implementación de la propuesta pedagógica “La Siembra” con los estudiantes del grado 6º2 de la Institución Educativa Pbro. Carlos Alberto Calderón?* y por ende el objetivo planteado. Para ello se propone trabajar desde dos grandes ideas macro: el cuerpo-la siembra y lo rural-urbano, que me permitirán conocer y exponer cuáles son los discursos que tienen y han construido los estudiantes del territorio.

Para mirar cuales han sido estos discursos es necesario preguntarnos primero por *¿cuáles son los referentes discursivos que tienen los estudiantes para ver, entender y construir el territorio?* En este caso hay que volver a retomar las categorías con las que se propuso la planeación y que se abordaban en detalle en la primera parte de este análisis y nos servirán de apoyo para ratificar y desarrollar los discursos evidenciados.

Dichos referentes aluden a la familia, la escuela, la vereda, en los que sus dinámicas particulares configuran unas miradas sobre el territorio, en donde han construido un presente han construido una historia y sobre todo un devenir. En este sentido es clave entender las formas en



la que se configuran los sujetos, en tanto la dinamicidad del territorio pues su versatilidad promueven los cambios, hace que cada espacio y momento histórico se construya una mirada y una perspectiva del territorio es decir “no es el individuo quien hace el discurso, sino que lo contrario tiende a ser cierto. El discurso es supraindividual, pese a que todo el mundo aporta su grano de arena a la producción del tejido discursivo” (Wodak, 2001, p.67).

Teniendo en cuenta lo anterior a continuación algunos asuntos amplios que se encontraron en el material trabajado y resultan importantes para entender cuáles son los discursos que tienen los estudiantes sobre el territorio:

- La alimentación como parte de las interacciones que se dan en el territorio y que son producto de las dinámicas sociales, económicas, políticas que reconfiguran otras formas de estar, ver y construir este, en el que toda comida conlleva una vinculación con el entorno y con la tierra. Lo podemos ver en la alimentación donde se encontraba que lo que más les gustaba comer a los estudiantes, hacen parte de esos productos llamados “*comidas rápidas*” las cuales consisten en armar o juntar una serie de productos procesados de manera industrial, y que no requieren o tienen en menor medida algún tipo de cocción o elaboración muy compleja, como pueden ser el mondongo, los frijoles, las lentejas entre otros, que aparecían en comidas favoritas.

En esta medida se puede evidenciar un territorio expuesto a nuevas dinámicas económicas que por su cercanía y crecimiento de la ciudad, se ve altamente influenciada, como se puede ver en la alimentación, donde productos como salsas, hamburguesas, perros calientes, comidas rápidas son referentes de alimentación de los jóvenes.

- Los gustos musicales de los padres, lo cual resulta relevante pues hacen parte de los



Facultad de Educación

referentes sociales que tienen los estudiantes, en términos de valores, comportamientos, actitudes, aptitudes entre otros. Por consiguiente esta información también nos revela y nos relaciona otra información evidenciada y son los roles de género, que se hacía evidente en la cantidad de estudiantes que escogió hacerle la biografía a la mamá y no al papá.

- En el aspecto de “La vereda” se evidenciaba un fenómeno social como la migración en tanto esas nuevas dinámicas sociales que afectan lo local, en este apartado abordaremos un aspecto denominado “origen padres” la cual resulta pertinente abordarla pues permite evidenciar las relaciones que se pueden dar en el territorio en relación con el vínculo que tienen los padres con este, de allí se evidencio que 11.1% de los padres nacieron en San Cristóbal con respecto a un 50% que nació en Medellín y un 38% que nació en otros lugares, dicha diferencia se puede deber a muchos factores sociales, que pueden ser determinantes en la afinidad que tengan los padres con la vereda y que inevitablemente va a repercutir en la forma como sus hijos lo ven y lo construyen. Se puede evidenciar que un porcentaje muy pequeño de padres es decir un 16% nacieron en la vereda, es decir posiblemente convivieron con sus padres, lo cual genera un vínculo más fuerte por estos padres hacia el territorio, en comparación de un 88% de padres que no nació allí, ya sea porque nació en Medellín o viene de algún municipio de Antioquia y pudo llegar en algún momento de su vida adulta, lo cual lo confirma el porcentaje de estudiantes que no nacieron en la vereda es decir un 63%. En esa medida el vínculo puede no ser débil, pero las influencias que se han podido dar en el transcurso del tiempo, pudieron haber influenciado más fácilmente esa relación con el territorio, a lo que se le suma que gran



Facultad de Educación

parte de los padres viene de zona urbana, en este caso Medellín, entonces las dinámicas urbanas pueden impregnar las vivencias de los estudiantes. Encontramos en primera medida la relación directa que tienen los estudiantes con la vereda y a través de que actividades ellos disfrutaban en este espacio:

- El tiempo libre de los estudiantes está enmarcado dentro del año escolar como el tiempo en el que no están en la escuela, dependiendo de la jornada que se encuentren, de igual forma los fines de semana son días libres. En este aspecto se intenta mostrar la razón de estudiantes en las actividades que están relacionadas directa e indirectamente con el entorno, con respecto a la cantidad de estudiantes que practican cada una de estas actividades. Cabe recordar que es zona rural, por ello este fue el referente de clasificación, se evidenciaron cuatro actividades relacionadas directamente con el entorno (escalar árboles, salir a caminar, hacer arcos con ramas y pescar), pues se presentan como posibilidades de relación más directa con el entorno. Por otro lado se evidencia un territorio que está altamente influenciado por las nuevas tecnologías y al que los estudiantes ocupan más tiempo, en relación con otro tipo de actividades que están más insertas con el entorno, como las ya mencionadas anteriormente. Cabe aclarar que la vereda está un poco despoblada en este sentido, pues la tierra está destinada mayormente a cultivos de familias o empresas, lo que requiere talar para sembrar, construir casas o grandes cultivos de flores. Este aspecto nos permite indagar por la relación con el territorio en términos de su cuerpo, pues el tiempo libre es una posibilidad que tiene los estudiantes de dedicarse a lo que más les gusta. Pues si vemos las actividades al aire libre como la pesca, escalar árboles o jugar, desarrollan unas destrezas y habilidades



Facultad de Educación

corporales muy distintas a las que se pueden desarrollar con otras actividades que requieren permanecer sentados, acostados de manera estática, la capacidad de relacionarse con el otro, de expresar los sentimientos, de compartir y realizar actividades en grupo, muy por el contrario, actividades como el chat, youtubers, tablets, televisión, celular, los cuales solo necesitan de una sola persona(en la mayoría de los casos) y en los que se promueven una serie de valores, como la individualidad. Por lo anterior me permito reafirmar que los roles de género se encuentran asociados al aprovechamiento del tiempo libre y en el que las mamás exponen hacerlo con sus familias, los menesteres que conlleva la casa y alternativas como ver televisión o escuchar música como posibilidades que se pueden dar en el corto tiempo que se da entre los oficios de la casa.

- Los estereotipos de género, en donde gran parte del tiempo libre los padres ven fútbol y las madres ven televisión, los hombres se ensucian y las mujeres hacen aseo, que fue la información que se pudo extraer de las narrativas.

Estos aspectos permiten darle unas causalidades a los discursos que han construido los estudiantes sobre el territorio, en donde los diferentes espacios de socialización juegan un papel crucial para entender las formas como sus actores entienden y construyen el territorio. Dichos aspectos se generan al interior de cada uno de los espacios sociales, como la familia, el colegio, la misma vereda, los cuales son agentes productores y reproductores de discursividades que configuran subjetividades, hechas en la interacción con el otro.

Es por ello que de categorías centrales como la familia-vereda, el cuerpo, y el colegio con las que fue diseñada la propuesta pedagógica, sea pertinente dar una primera mirada de



interpretación al material recogido, pues evidencia las posibilidades donde se puede enmarcar dicho discurso socialmente.

Entre otros territorios.

"El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanescan todos."

Subcomandante Marcos

Plantear un territorio que ha tenido cambios, a razón de las dinámicas globales y que inevitablemente repercuten sobre lo local, modificando sus dinámicas, sociales, culturales, económicas, políticas, es de alguna manera tomar en consideración lo que define Manzano (2009) con respecto al territorio, donde plantea “un territorio donde su significación y definición es una relación de poder que debe ser debatida constantemente” (p. 4) lo cual no necesariamente se replantea en un dialogo mutuo y planeado, sino que obedece a las distintas demandas y tensiones que sobre el territorio operan y que obligan a pensar los cambios que se efectúan sobre este. En este sentido, se comprende que la lucha campesina no es por un territorio sino que “comencé a comprender que la lucha por la tierra es la lucha por un determinado tipo de territorio: el territorio campesino” (Manzano, 2009, p. 2).

Así que el territorio se presenta como un escenario de poder, que es construido a través de intencionalidades accionadas, que deliberan, planean, proyectan, direccionan, proponen, significan e interpretan. Estos son verbos que explicitan poder (Manzano, 2009), o sea, todas estas acciones como producto de la relación sujeto-objeto y que están enmarcadas en lo que



Santos (citado en Manzano, 2009) propone como espacio, en tanto sistema de objetos y sistema de acciones que lo forman de modo inseparable, solidario y contradictorio. Dentro de ese sistema de objetos, encontramos elementos naturales y elementos sociales, los cuales son producto de la interacción en la esfera social, modificando y transformando la naturaleza. Así se puede ver que dichas relaciones obedecen en gran medida a la Multidimensionalidad del territorio: entendida como la relación social que lo produce, el cual como decíamos antes, es el escenario de las relaciones de poder en la que convergen y se disputan interacciones (el estado, el capital, los diferentes sujetos, instituciones y relaciones).

A continuación, y con el ánimo de articular la teoría antes expuesta y permitir ampliar la propuesta, se hará un paralelo con el material recogido en la práctica pedagógica y así poder ampliar el territorio abordado. A partir de Manzano (2009) y su concepto de territorio, retomo las siguientes categorías: Territorialidad- identidad, territorialidades, lugar y paisaje.

Teniendo en cuenta que para Manzano (2009) la territorialidad es la apropiación cultural-simbólica (p. 4) es decir la forma como cada uno de sus integrantes, de manera individual o colectiva, hace parte del juego social que se escenifica en el territorio, y que presenta una estrecha relación con la construcción de la identidad, pues se edifica en una continua relación dialéctica entre la identificación y la diferenciación (Guerrero, 2002).

Podemos observar dichas relaciones en el siguiente material, producto de una cartografía general de la vereda, en la que los estudiantes dibujaban su casa y nos mostraban la ruta de su casa al colegio y por último nos presentaban a su familia, como una forma de abarcar las muchas formas en la que se expresa el territorio, familia-vereda-colegio.

- **Territorialidades-identidad:** relación de lo material-simbólico. En esta cartografía



Facultad de Educación

encontramos la relación que hace este estudiante de su cuerpo, con el crecimiento de una planta, donde dividió estos procesos colocándolos en espacios diferentes, una parte de la hoja para el crecimiento de la planta (semilla) y la otra parte crecimiento de los humanos (feto), pero reconoce que este proceso de crecimiento aplica y se da tanto para los humanos y las plantas.

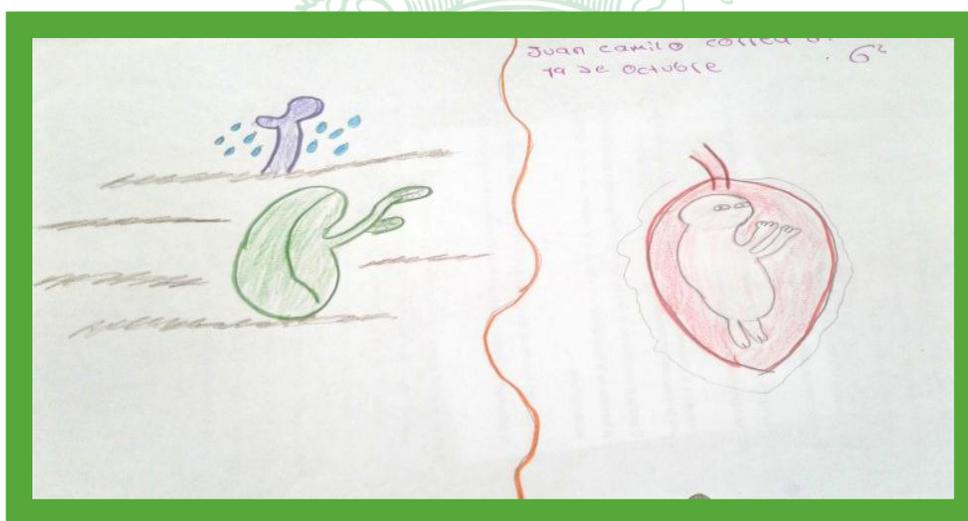


Ilustración 5: Cuerpo - siembra. Segmento tomado de la cartografía realizada por el estudiante Camilo del grado 6º2 (2017).

- **Ubicación espacial:** reconocen su territorio a partir de puntos de referencia, como el colegio, y en la vereda, con respecto a otro a la casa de otro compañero (amigo, compañero, familiar)
- **Mi casa: espacio vivido:** elementos que rescataron en el dibujo y hacen parte de la zona interna de su casa (corredores, balcones, flores, escaleras, personas, terraza) y fuera (carreteras, vecinos, siembras, animales, cercas, arboles, personas caminos, escaleras, montañas, enmallado, torres de energía, tiendas, carros, patio) otros elementos (sol, las nubes, el viento).

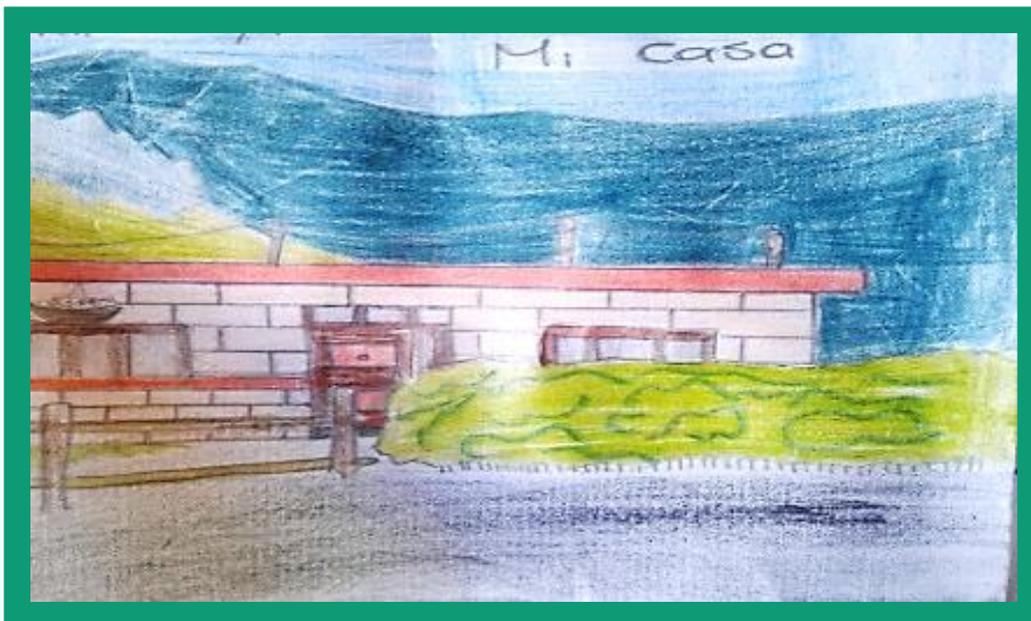


Ilustración 6: Mi casa-mi vereda. Segmento tomado de la cartografía realizada por la estudiante Zara, (2017).

- En el territorio concurren y se sobreponen distintas **territorialidades**, propiedades privadas capitalistas (floricultura) y propiedades privadas no capitalistas (las vías, agricultura familiar, acueducto comunitario, transporte público, vivienda).

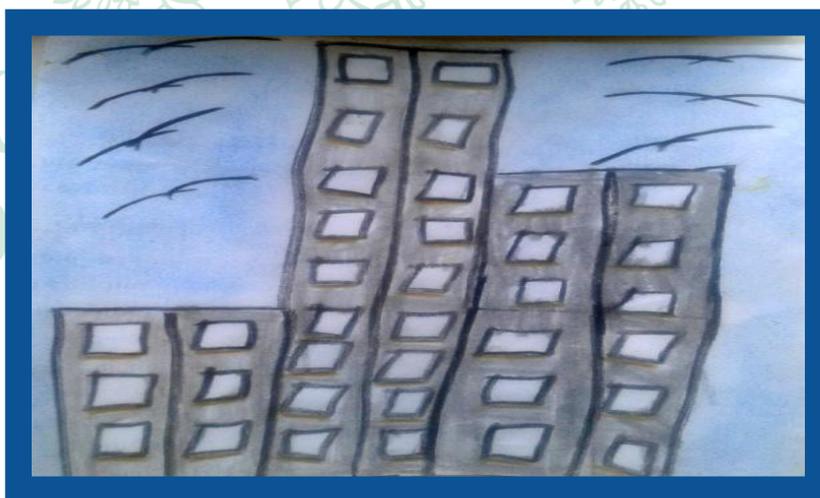


Ilustración 7: Mi casa - mi vereda. Segmento tomado de la cartografía realizada por la estudiante Laura del grado 6º2, (2017).



Facultad de Educación

- **Dimensión geo-eco-entrópica:** los límites no son definidos por las características biofísicas, sino por los procesos mediante los cuales los actores lo transforman: Son todos aquellos elementos que tienen en cuenta los estudiantes, para representar su casa: la casa de un vecino, una huerta, una vía, el edificio, de igual forma como tener en cuenta solo lo de adentro de la casa, o solo dibujar una casa en tanto el espacio es decir la relación escalar, si es grande o pequeña, con respecto a su entorno en general.

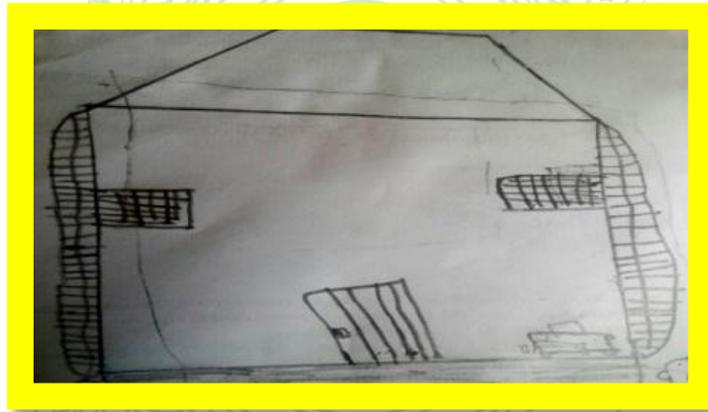


Ilustración 8: Mi casa - mi vereda. Segmento tomado de la cartografía realizada por el estudiante Andrés del grado 6°2, 2017).

- **Lugar:** el territorio como el lugar donde sus miembros encuentran las condiciones y los medios materiales de existencia, apropiándolo a través del acceso, control, uso y sobre todo su capacidad de representarlo, a través del rescate de cada uno de sus elementos.
- **Paisaje:** Agro negocio: homogéneo (cultivos de flores); campesino: heterogéneo (agricultura familiar, huertas, comunitaria) en esta imagen podemos ver el contraste de los diferentes cultivos que se pueden ver, evidenciando que pertenecen a varias familias, muy diferente a los cultivos de empresas que solo siembran un tipo de cultivo.



Ilustración 9: Panorámica de la vereda El Llano. Fuente, López, I. (2018).

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos evidenciamos la multidimensionalidad del territorio, pues se visibilizan otros escenarios del espacio, dejando entrever elementos que permiten pensar las dinámicas territoriales desde una mirada amplia forma de representarlo (cartografía fotografía, denuncia). Es importante abordar el territorio como una totalidad, donde suceden e interactúan muchas cosas, pues darle la categoría de universalizarlo, homogeneizarlo como tal, es controlarlo, en tanto espacio de gobernanza, desconociendo la riqueza de su carácter, sus dinámicas, como se puede ver en el material anteriormente abordado.

En esa misma medida, Manzano (2009) propone ver el territorio “como creaciones sociales, con varios tipos de territorios, que están en constante conflicto, considerar al territorio como uno es ignorar las conflictividades” (p. 4). Dichas conflictividades no surgen necesariamente en la misma interacción en el mismo espacio de los territorios, sino que también se ejercen de manera externa, es decir, cuando un territorio es reducido a depender, con políticas globalizadores, con ideales de desarrollo y progreso, hay una superposición de una clase social

sobre otra, pues dos formas ver el mundo se confrontan y pone en tensión las relaciones y los mismos procesos de territorialización que se dan en el territorio.

Un ejemplo son las disputas que se generan por las políticas agrarias, la falta de compromiso del estado, empresas privadas, son algunas de problemáticas que aquejan al corregimiento de San Cristóbal el contexto de las practicas, estas son algunas de las exigencias que hacían los campesinos, en el marco de una protesta por la falta de garantías del estado y el aprovechamiento de empresas privadas de sus recursos:

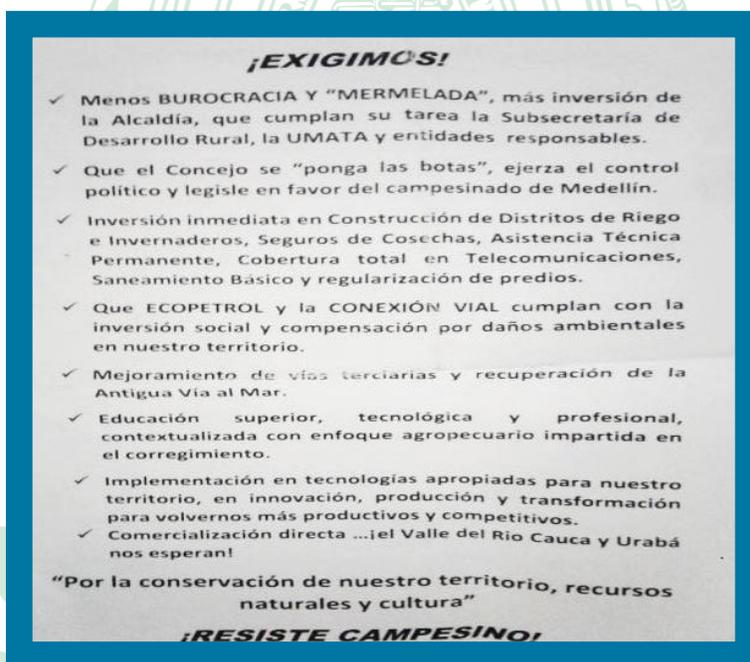


Ilustración 10: Panfleto de protesta campesina en San Cristóbal. Fuente: López, I (2018).

Las muchas formas de entender el territorio propuestas por el estado, los indígenas, las poblaciones afrodescendientes, los campesinos, las empresas privadas, entran en disputa, pues lo conciben diferente, lo organizan diferente, a partir de diferentes relaciones con la naturaleza, y en



las relaciones sociales en cada comunidad, desde el mismo paisaje ya hay una concepción distinta del aprovechamiento de los recursos pues mientras el del agro negocio es homogéneo, el del campesino es heterogéneo (Manzano, 2009).

Territorio vivido

Para entender la territorialidad desde Manzano (2009), es importante seguir tejiendo el territorio desde conflictividades como una forma de evidenciar otros territorios, y en esa misma medida como una herramienta para contrarrestar las fuerzas hegemónicas y políticas globalizadoras que no dejan emerger otros tipos de territorios, como es el caso de lo rural, capaz de evidenciarse desde el reconocimiento de la multidimensionalidad, multiescalaridad y la soberanía de los territorios.

Las conflictividades para Manzano (2009) “son un conjunto de disputas que constituyen un proceso generador e inseparable del desarrollo, de la lucha por el territorio, es un proceso de enfrentamiento permanente que explica las contradicciones...” (p. 6). En esa misma medida, las relaciones que se dan allí, hacen parte del proceso de producción del espacio, entendiendo este como la materialización de la existencia humana Lefevre (citado en Manzano, 2009).

Por esa razón entender el territorio desde sus conflictividades, expone en primera medida la Multidimensionalidad como una forma de debatir las relaciones de poder que tienen unos, con respecto a otros, en tanto la injerencia que se tiene sobre el territorio a través de la toma de decisiones por actores externos, por otro lado la multiescalaridad como una forma de reconocer los territorios desde sus diferencias sociales (Manzano, 2009, p. 4). Por último la soberanía como



un asunto que compromete la autonomía de sus habitantes en la toma de decisiones en el desarrollo de sus territorios.

Territorio inmaterial: está relacionado con el control o dominio sobre el proceso de construcción de conocimiento. es decir son todas aquellas manifestaciones que permiten construir el territorio, y que se van insertando de manera discursiva. Como afirma Wittgenstein (citado en Pardo, 2011) “el lenguaje como el epicentro de la indagación sobre los fenómenos sociales, al tiempo que lo conceptualiza como un conjunto de expresiones que cobran significado en virtud de su uso en una situación de comunicación” (p. 25).

Encontramos entonces en la siguiente actividad, producto de los relatos de los estudiantes cuando describían como era un día en la vida de su madre o su padre: asuntos como los roles de género en el hogar, hace parte de una de los elementos característicos, donde la labor de la madre está muy ligada al cuidado de los hijos y los oficios de la casa y el esposo, todo ello independiente si esta trabaja o no.

Discursos de poder: Familia-vereda

Casa-Hogar-cuidados: Mujer

- “Llega a la casa a las 8:pm, ah hacer la comida para la familia, algunas veces a lavar la ropa y organizar los uniformes para el día siguiente”(Dayana, 11 años)
- “saco grados pero no pudo seguir estudiando ya que yo Evelyn Bedoya venia en camino, pero mi mama a pesar siguió luchando por salir a delante con mi padre....trabaja en una tienda, vende revistas y hace diferentes cosas que la ayuden a sacarme adelante ...”(evelyn 11 años)
- “la rutina es así: se levanta, se baña se arregla, y nos hace el desayuno y nos despacha a



Facultad de Educación

mi hermano y a mí, para el colegio, y luego a mi papa para el trabajo” (Lina, 12 años)

- *“El hacer el oficio de mi papa sería muy fastidioso porque yo creo que no es femenino, es muy grasoso, porque necesita mucha fuerza agilidad yo como mujer no me sentiría cómoda y tendría que saber manejar moto tener fuerza” (Luna. 12 años)*
- *“no trabaja es ama de casa” (Francisco, 11 años)*
- *“Que le gusta hacer: le gusta prestarme atención a mí cuando llego del colegio” “el llega normalmente a las 9:30 a 10:00, mi mama le arregla la comida”. (Valentina 12 años)*

Conforme podemos ver en estos discursos de los estudiantes, anteriormente citados. Esta idea se relaciona con el planteamiento de Wodak (2001), cuando afirma que “los discursos ejercen poder pues circulan y accionan un saber, con el que se nutre el pensamiento colectivo e individual” (p. 69), de esta manera se fundamenta y se moldea la realidad, pues encontramos los discursos neoliberales, materializados en políticas en el que el territorio es entendido en términos de capital, medio de producción, generación de riqueza, y que desde la realidad del campo colombiano, el estado ha minimizado su injerencia y ha potenciado la maximización del capital privado en cuando a la toma de decisiones se refiere.

En el mismo modo, encontramos el territorio y la territorialización como complementarios, para los procesos de identificación y representación colectiva, pues evidencia la forma por la cual los sujetos se reafirman y se recrean, en la simbiosis de la territorialidad, son ellos los que apropian y son apropiados por las mismas características del territorio.

Espacialidades: son todas aquellas formas en las que está configurado el territorio, entendidas como formas de producción social del espacio que pueden incidir en la dinámica de



las relaciones sociales y en su contexto estrictamente geográfico y ambiental; es decir, entender el territorio a través de la relación naturaleza-sociedad-hombre. Así no lo muestra la información recogida a través de la manera en la que los estudiantes ocupan su tiempo libre: Mi vereda-familia-Colegio:

- Lo tecnológico: celulares, computadores, tabletas, televisión, videojuegos.
- Actividad física: futbol, bicicleta, bailar, patines, pescar, escalar arboles, natación.
- Otras: manualidades, leer, pintar uñas, dibujar, dormir.

En este sentido, encontramos que en su mayoría los estudiantes dedican más tiempo al uso de tecnologías, Rodríguez (2010) nos explica que el territorio corresponde al mundo de apropiación y a la relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio terrestre, en donde se reconoce que el territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado, pues las dinámicas sociales son cambiantes y requieren permanentemente nuevas formas de organización territorial (p. 7).

Manzano (2004)) afirma que así como hay procesos de territorialización también los hay de desterritorialización que en este caso ejercen las políticas neoliberales, subordinando la labor de comunidades propias, superponiendo necesidades, en una supuesta integración entre el capital y el estado, un ejemplo de ello, es el efecto que produce la territorialización por medio de los monocultivos, es decir se insertan unas nuevas dinámicas económicas que afectan social y culturalmente la cosmovisión de los habitantes. A consecuencia, primero que todo le dan una nueva significancia a la tierra, homogenizando las dinámicas culturales, en la medida que se da vía libre al fomento de relaciones capitalistas en detrimento de una agricultura familiar y comunitaria, como valores centrales de la vida en el campo, sobreponiéndola como capital. Por

otro lado, la dependencia económica del campesinado el cual queda sujeto a la variabilidad del mercado extranjero sin ningún plan de contingencia para afrontarla.

Por otro lado, se rescata la siguiente actividad, donde los estudiantes realizan un dibujo de la relación que encuentran entre el crecimiento de una planta y su cuerpo, a continuación expongo esta relación a través de la categoría de:

Espacialidades: formas de producción social del espacio: se evidencian dos formas de escenificar los elementos en el espacio: mientras unos ubican en un mismo plano (espacio) plantas y humanos y la otra parte de los estudiantes considero crear dos espacios (dos planos) para recrear las plantas y en el otro los humanos, evidenciando dos especificidades dentro de cada una de las espacialidades: Mi cuerpo

- Necesidades (agua, oxígeno, sol, hambre)
- procesos biológicos (nacer, crecer, reproducirse y morir)



Ilustración 11: Relación entre la siembra y el cuerpo. Segmento tomado de la cartografía realizada por el estudiante Damián del grado 6º2, (2017).



Identidad-territorialidad: Esta es otra categoría que encontré pertinente para mirar la relación que tienen los estudiantes con esta acción tan común de la vereda, como es el crecimiento de una planta, es decir la siembra y que para Manzano(2009) es crucial, pues es producto de la relación que tejen sus actores con el territorio.

- a) lo propio y lo ajeno (diferencia), materializado en las espacialidades.
- b) vínculos materiales y simbólicos (sistema de objetos)

Agua: regadera-ducha; lluvia-vaso de agua Nacer: en plantas-en humanos.

Abrazar: cariño hacia su planta, cariño hacia su hijo.

Amor: El amor de la madre (feto) - el amor de la tierra (semilla).

Actores:

- Naturaleza (sol, agua, plantas, oxígeno)
- Hombre

Lenguaje: nombrar lo otro o el otro (deshidratar, secar)

“yo quise hacer lo con aguapor que si no le echamos agua a nuestras plantas se nos mueren lo mismo pasa con nosotros si no tomamos agua nos deshidratamos” (Dahiana. 11 años)

Humano: *“Que bien se siente respirar aire puro”* (Evelyn, 11 años)

Planta: *“que bien este oxígeno* (Sebastián, 12 años)



El vínculo con el territorio esta mediada por nuestra naturaleza geográfica, que nos mueve a darle forma espacial al mundo Rodríguez (2010) hay una transformación que necesariamente no se hace consciente, como podemos ver en la relación que presentan los estudiantes cuando nombran lo humano y el crecimiento de una planta, las acciones y los elementos que le dan a cada uno, evidencia la relación que tienen con el territorio Bonnemaison (citado en Rodríguez, 2010) afirma que “los grupos las etnias y los pueblos existen por sus referencia a un territorio real o soñado, habitado o perdido” (p. 3) dicha relación es dada en gran medida por el carácter dinámico, el cual a través de la red de flujos materiales y simbólicos da forma cada vez más compleja al territorio. Por consiguiente, es importante evidenciar las relaciones de gobernanza y propiedad entre los territorios, lo cual permite comparar, confrontar y evidenciar las relaciones políticas, sociales, culturales, económicas que definen la forma de organización del territorio.

Territorialidad: apropiación cultural y simbólica, lugar que más les gusta:

- *“Me gusta mucho este lugar (El Llano) , por los sembrados tan bonitos”* (Fernando, 11 años)
- *“Nací en Medellín donde ai mucha contaminación y árboles ,edificios y gente”* (Juan jose 12 años)
- *“mi casa es de tres pisos es verde oscuro y claro tengo cuarto propio y soy feliz”* (Mateo, 12 años)
- *“Medellín es un lugar lindo...”* (Dahiana, 13 años)
- *“Medellín es una ciudad muy bonito y cariñoso”*(Estefania, 11 años)



Facultad de Educación

- “*Me encanta vivir allá (vereda la cuchilla)*”(Marilyn, 11 años)
- “*Ebéjico: este lugar es hermoso y sus quebradas son muy limpias y hay paisajes muy coloridos, el trabajo que hacían o hacen en ebejico cosechan café, cebolla, cilantro y papas*”(Francisco 12, años)
- “*el lugar donde yo vivo se llama la cuchilla parte alta, es una lugar tranquilo se escucha el canto de los pájaros, el ruido de las vacas*”.(Emanuel, 12 años)

Teniendo en cuenta lo anterior Dematties, Governa(2003) entienden el territorio como relación dinámica entre los componentes sociales (economía, cultura, instituciones, poderes) y aquello que de material e inmaterial es propio del territorio, donde se habita, se vive, se produce (p. 33). En este sentido vemos que hay unas formas de apropiar un territorio, el lenguaje es una de ellos, y expresarlo en las apreciaciones es demostrar la significancia que tiene para cada individuo, producto de la relación con esos componentes sociales.

4.2 Identificación de los discursos

En este segundo momento encontramos dos categorías grandes de análisis, recurrentes en el material y que me permitieron comprender las formas en las que se configura el discurso en los estudiantes sobre el territorio y que son extraídas de la primera parte de análisis que explora de manera general unos elementos característicos del discurso.



El cuerpo mismo sabe decir “yo” [...] El sentido común es lo que mejor comparte el cuerpo.

Michel Serré

De la actividad **siembra-cuerpo** se evidenció una relación muy afín con el cuerpo y determinados elementos muy comunes de la vereda, como lo son la siembra y del cual se logró extraer aspectos que me permitieron evidenciar algunos discursos que los estudiantes han construido sobre el territorio.

Esta relación en primera instancia podría arrojar un primer aspecto, enmarcado en la experiencia corporal con el entorno, relevante en la medida que permite exponer significados sociales, materializados en la corporalidad de y sobre los sujetos. Además deja entrever los discursos sobre la relación tierra-cultura y naturaleza, expresadas en las similitudes, oposiciones, paralelismos, semejanzas, entre otros que se expresan en las cartografías.

Como primera variante se evidenciaron dos grupos en los que se clasificaron las cartografías, de la actividad antes mencionada, y que una de las características está relacionada en su relación espacial con los elementos del entorno que el estudiante recrea, cabe aclarar que en esta primera parte si bien hay una relación muy fuerte con el cuerpo también se puede ver el principio de la naturaleza supeditada al hombre, a ser definida por este.

A partir de la configuración del espacio se evidenciaron dos grandes grupos que dejan entrever la relación **naturaleza-humano:**

- La relación de todo los elementos está inscrita en un mismo espacio: es decir que todos los elementos existentes hacen parte de un mismo plano, en este sentido los aspectos más



Facultad de Educación

recurrentes fueron los asociados al elemento agua (lluvia o de consumo) el sol, el viento, los cuales hacen parte y se encuentran en el intermedio de procesos biológicos como las etapas de crecimiento, y que se presenta como similar al del ser humano “desarrollo de nuestro cuerpo” dicha relación también se reconoce en las plantas, que tienen un proceso igual que los humanos en el que son bebés, niños, adultos y ancianos.

Dichas similitudes que se hacen evidentes tanto en plantas y en humanos son producto de las relaciones **naturaleza – humanos – entorno** por eso la posibilidad de encontrar relación en el uso de elementos como el agua, el espacio y que un mismo elemento abarque un mismo aspecto como s puede ver esta imagen:

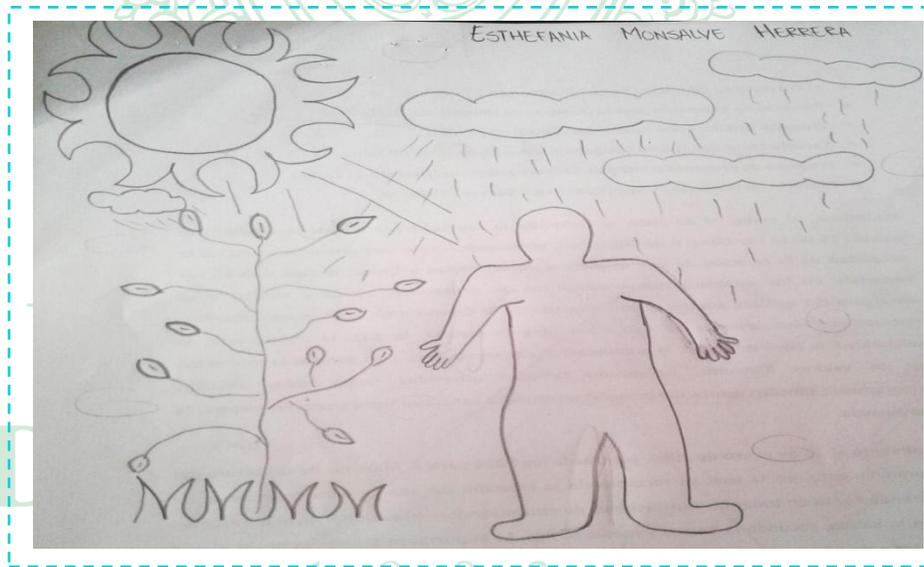


Ilustración 12: Naturaleza-humanos-entorno. Actividad siembra-cuerpo. Fuente: López. I (2018)

No se evidencia una relación contraria del entorno hacia nosotros, es decir encontramos una humanización de esta relación evidenciada. Hay una relación en términos de globalidad en



tanto hay unos elementos en común que compartimos y que nos hacen similares, y en relación. También evidenció que el **territorio** se plantea desde esas **necesidades** que como humanos tenemos que suplir para seguir viviendo y que la alimentación o el tener sed, son necesidades fisiológicas que los estudiantes relacionan con las plantas y que si se mira de manera amplia el querer, el tener, el sentir, el ver, son las formas globales como los estudiantes de alguna manera establecen y encierran una forma de relacionarse con el territorio, en la medida que hay unas sensaciones que nos ponen en común, el tener sed en los humanos siempre esta mediado por sensación-necesidad como lo vemos en esta imagen:

Planta: quiero sol

Humano: yo igual



Ilustración 13: Discursividades. Actividad siembra-cuerpo. Fuente: López, I (2018).



El cuerpo en tanto elemento es percibido por los estudiantes, según su edad y la manera como conciben el mundo; hay una prevalencia muy marcada por lo sensorial, la forma como lo ven, como lo han visto, en relación con sus experiencias ya sea con las plantas ornamentales de su casa, con el cultivo del vecino que saca sus productos a la ciudad y factores como el sol o la lluvia que se logran percibir de modo paralelo a las plantas, en las que se encuentran y encontramos en relación conjunta y similar espacialmente con los humanos.

“El cuerpo es la interfaz entre lo social y lo individual, la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico [...] la sociología del cuerpo es una sociología del arraigo físico del actor en su universo social y cultural” (Le Breton citado en Reyes y Eroza, 2007, p. 25) es por ello la recurrencia con la que se encontraba unas acciones diferenciadas en los actores, pero en esencia cumplen el mismo papel como lo vemos en la imagen siguiente, el cual logro recrear un proceso más cíclico y más articulado entre estos actores:





Ilustración 14: Elemento agua. Actividad siembra-cuerpo. Fuente: López, I (2018).

Como podemos ver el elemento que prevalece es el agua y si bien cumple una misma función en los dos actores, el estudiante las relaciona desde sus respectivos contextos o visiones sociales. El lenguaje y la forma como se denomina también lo podemos observar en este fragmento, para quien los verbos morir y deshidratar refiere en la ausencia del agua la planta y los humanos respectivamente.

*“yo quise hacerlo con agua porque si no le echamos agua a nuestras plantas se nos **mueren** lo mismo pasa con nosotros si no tomamos agua nos **desidratamos**”*

(Dahiana 12 años)

Retomamos la pregunta ¿cómo se evidencia el territorio a través de la relación del cuerpo con el crecimiento de las plantas? Estas relaciones se dan en gran medida por la asociación y gran parte de ver dependen del hábito y la convención (Berger, 1972) que se da en el día a día a través de las necesidades inmediatas o relación sensible con el entorno y que se superponen a la forma como comprender los procesos de reino vegetal, en este caso en relación con la siembra. La idea de los límites del cuerpo como metáfora del sistema social, es decir, como las referencias que demarcan las líneas definitorias entre nosotros y los otros se ve reflejada en las emociones y necesidades que median para entender la forma como los estudiantes ven y construyen la relación con las plantas y la existencia del ser humano.

El discurso sobre el “otro” y como a partir de este, nos reafirmamos, todo estos desde el pensamiento decolonial, *¿que se dice que puede ser ese “otro” o ¿cómo no lo han enseñado a*



ver? La modernidad colonialidad implica introducir perspectivas invisibilizadoras y subalternizadas que emergen de historias, memorias y experiencias que no se quedan simplemente ancladas si no que trascienden y se perpetúan en prácticas sociales, incrustadas en los diferentes espacios de socialización. Una de las formas más perversas de la colonialidad ha sido la colonialidad del ser, la dominación de nuestras propias subjetividades, cuerpos, sensibilidades, y espíritus.

Sensibilidades y emociones que nos atraviesan corporalmente son las que determinan la forma como vemos y entendemos lo que nos rodea o a veces no se piensa sino que a través de los que se puede recrear y ver ante nuestro ojos nos damos cuenta que las plantas son pequeñas y que crecen, que como humanos tenemos unas necesidades como el alimento o el tener sed y que en las plantas también pasa lo mismo cuando llueve, cuando el sol calienta lo hace para los dos, cuando hace viento, lo sentimos en la cara en el cuerpo en el cabello, en conclusión la forma como ven y entienden y construyen el territorio es a través de las sensaciones que el cuerpo en su aspecto más inmediato permite percibir el mundo y todo lo que allí acontece, si nos damos cuentas la condición primordial de la visión en occidente que está enfocada en el ojo en donde sino se ve no existe y si lo comparamos con los dibujos gran parte de estos procesos son perceptibles a los ojos, se constatan desde allí, la prevalencia de la visión como única forma de legitimar un saber, un acontecimiento.

El proceso más evidente en todas las cartografías es el crecimiento de las plantas semejante al de las personas, donde ellos ven a diario la forma como van creciendo cada una de las plantas cuándo apenas son semilla, cuando salen retoños, cuando están más grandes, cuando ya están de arrancar, cuando les falta agua, cuando les falta sol, en qué momento falta sol. Es



entonces que se podría evidenciar que no hay necesidad de una relación directa con el objeto sino que hay otros sentidos que nos permiten recrear y evidenciar dichos fenómenos.

Todas estas relaciones si bien son percibidas en todas las cartografías solo difieren en la forma como cada uno de estos chicos se relacionan directa o indirectamente con el proceso de las plantas. Esta concepción de lo corporal es reflejada en la interacción social, cargada de la simbología propia de cada grupo social y puede mostrar cómo los y las actores sociales mantienen su corporeidad, las formas en que la ejercen y conciben y los valores que le atribuyen

La interacción con el espacio social y las relaciones de poder que inevitablemente emergen nos permiten comprender el fenómeno humano que se ve expresado en relación con el “otro” el cual puede ser el mismo como especie o el entorno que a la vez evidencia unas prácticas socializadoras o alude a estos referentes (plantas, animales), que tiene los estudiantes como lo veíamos al inicio de este apartado. Los cuerpos no son cuerpos por si solos sino que hacen parte de un constructo social que los determina y los configura para estar en sociedad, mediados por una cultura que si nos detenemos a mirar en las cartografías hay una dualidad muy marcada de la naturaleza-humano-cultura pues es la forma como logramos descifrar el tipo de juego social en el que están insertos.

El discurso de cómo las prácticas culturales permiten comprender unas acciones que se enmarcan en un contexto, permite evidenciar que “el cuerpo es el primer instrumento del hombre y el más natural, o más concretamente, sin hablar de instrumentos diremos que el objeto y medio técnico más normal del hombre es su cuerpo” (Reyes, Eroza citando a Le Breton, 2007.p. 6) y a través de este y lo que lo motiva o dinamiza es precisamente las fuerzas sociales que lo permiten comprender y configurar es entonces que encontrando así que el cuerpo ese encuentra



institucionalizado o disciplinado socialmente. Como vemos en esta imagen que si bien no termina de desarrollar, si nos deja entrever con esa primera acción, los códigos sociales y culturales en los que se enmarca, que en este caso fue la única estudiante que puso en común, el comer como acción que relaciona estos dos actores y es también la cultura la que nos permite comprender el fenómeno humano, y las relaciones que se generan en un determinado espacio.

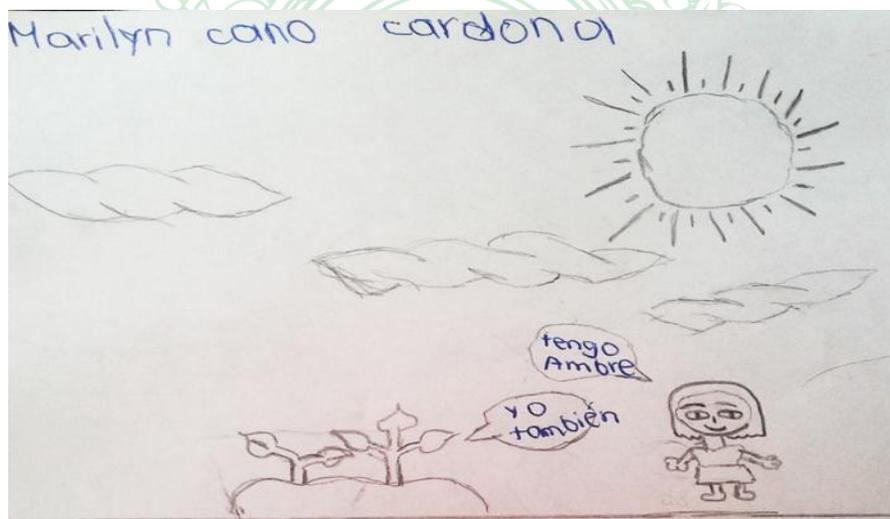


Ilustración 15: Comer. Actividad siembra-cuerpo. Fuente: López, I (2018).

- La relación de todos los elementos está inscrita en espacios diferentes: dichas relaciones se evidenciaron en **paralelismos**, los cuales comparten elementos pero con la diferencia de la disposición en el espacio, dos planos que recrean unas formas corporalizadas de entender el territorio. El vínculo con el entorno se manifestó a partir de la relación con lo corpóreo, es decir acciones efectuadas en los humanos, a la vez recreadas en las plantas pero con la evidencia que el hombre y la naturaleza no hacen parte de una misma unidad.



Dichas correlaciones a la luz de la cultura, en tanto estructura simbólica, presupone una red de significados que denotan unas sensibilidades por el territorio, las cuales se expresan en las dualidades hombre-naturaleza, manifestadas en unos elementos (agua, sol, viento, aire) y procesos (nacimiento, desarrollo) que a la vez permiten entender y construir dinámicas relacionales que los estudiantes han efectuado con ese “otro” las plantas, la siembra, que como se dijo en algún momento es la práctica más evidente y de primera mano en la vereda El Llano.

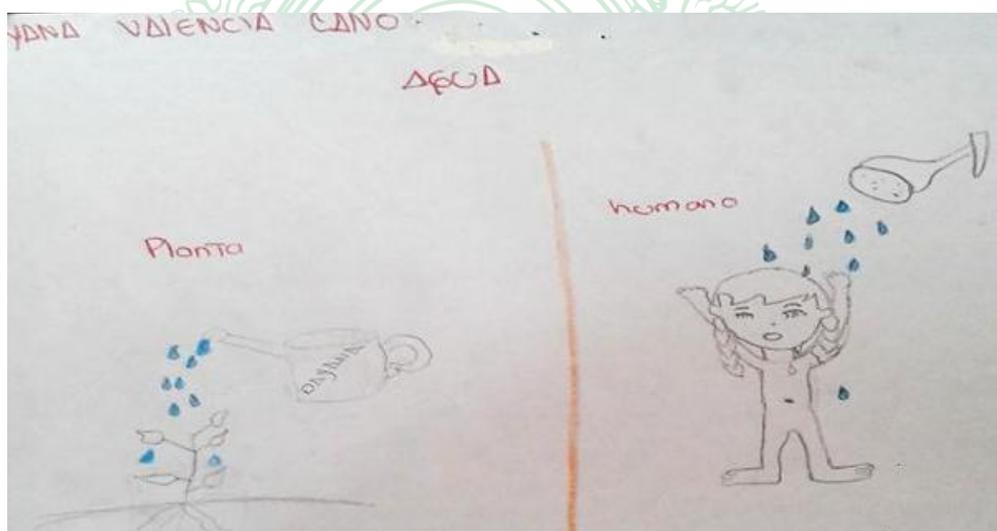


Ilustración 16: Paralelismo. Actividad siembra-cuerpo. Fuente: Lopez, I. (2018)

En estas cartografías también encontramos unos **elementos comunes y recurrentes** pero presentados en dos momentos, uno para las **plantas** y el otro para los **humanos**. En esta ocasión encontramos que hay más elementos que se nos asemejan a las plantas. Encontramos nuevamente elementos como el agua, el aire-oxígeno y procesos como el nacimiento y el desarrollo, a lo que se le suma la expresión de los sentimientos. En este sentido vemos que el territorio es por tanto “material y simbólico, pero más que todo es un proceso de apropiación



socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su forma de ver y entender el mundo en interacción con su entorno” (Sosa, 2012, p.103). En esa medida los ejes que articulan esos saberes que los estudiantes han construido con el territorio han sido a partir de las vivencias de la cotidianidad, del hábito, de las sensaciones percibidas con el entorno.

El agua encontré, es un factor relacional con el cuidado del cuerpo y la existencia misma pues encontramos que tanto para plantas y para los humanos cumple las funciones de hidratarlos-regar, que a la vez genera unos vínculos internos-externos, que las complementan que cobra una misma importancia cuando la misma caracterización de cada dibujo presenta unas similitudes en el diseño, en la ubicación, en la disposición, en los colores, en la perspectiva, aspectos que reafirman la incorporación de unas vivencias.



Ilustración 17: Espacialidades. Actividad siembra-cuerpo. Fuente: López, I. (2018)

En este sentido es en el cuerpo donde se pueden leer los significados que la sociedad le da a cada uno de los elementos con los que se interactúa y que están insertos en los diferentes espacios de socialización, como parte de las prácticas del aprendizaje en la sociedad y que se expresan a través de la raza, etnia, género, clase, edad, condición social (CEDET, 2010).

Otro elemento encontrado es la disposición del ser humano con respecto a la naturaleza, en términos espaciales, posiciones que reflejan poder en tanto se ubican de manera simbólica a la derecha de las plantas o en la parte de arriba de estas mismas. Dichos elementos son el resultado de la normatización y las disposiciones institucionales y religiosas sobre el cuerpo.



Desde la colonialidad del saber se retoma el cuerpo como un lugar donde se instauran desde lo más profundo de las subjetividades, la sexualidad y los cuerpos para hacernos cómplices consientes o inconscientes de la dominación. Un claro ejemplo de la colonialidad del ser, es la noción de pecados, culpa, pilares de la religión judeo-cristiana de occidente.

En este caso encontramos que dichas disposiciones espaciales denotan unas configuraciones en el cuerpo que lo disponen a ser y comportarse que a la vez en la medida que expresa unos significados en relación con la naturaleza con el “otro”.

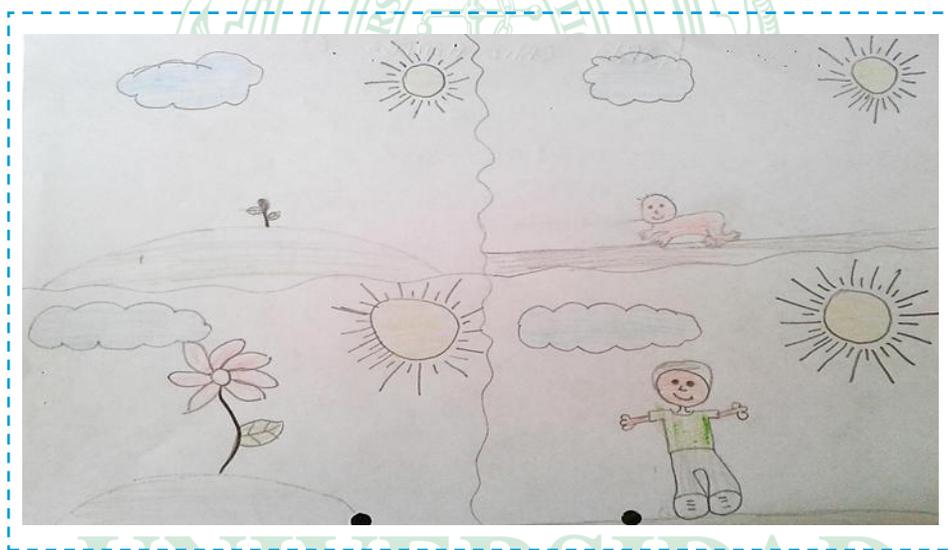


Ilustración 18: “EL OTRO” Actividad, siembra-cuerpo, Fuente: López. I (2018)

En este sentido se encuentra que ese “otro” está sujeto a unas intencionalidades que en este caso el ser humano expresa a través de la propiedad del pensamiento por ello deliberar, planear, proyectar, definir, dirigir, proponer, significar e interpretar son verbos que explicitan poder (Manzano, 2006, p. 9) y en la imagen anterior vemos como el estudiante recreo un mismo espacio tanto para él, como para lo que él pensaría también se manifiesta en las plantas.



La relación con el cuerpo es primordial para identificar las variadas formas que se establecen con el territorio, en este caso es importante entender el contexto desde la perspectiva de Dijk quien lo define como “algo que constituye los participantes como representación mental, es decir una representación individual de un evento” (Dijk, 2001, p.72) en este sentido lo que se evidencia en cada una de las cartografías son las construcciones individuales de la relación cuerpo-siembra, evidenciadas en cada una de las cartografías presentadas de la actividad cuerpo-siembra.

Por consiguiente a través del cuerpo se manifiestan emociones las cuales son construcciones simbólicas de sentido encarnados en cuerpos e individuos concretos socialmente construidos (Guerrero, 2010, p. 118). Esa relación con el otro permite que se recrean unas relaciones de similitud pues comparten una serie de elementos producto en gran medida de la relación con el medio el agua, el sol, los procesos de desarrollo el nacimiento, los sentimientos reconozco al otro en la diferencia pero también en la similitud de estos procesos que no necesariamente son propios de un espacio sino que se evidencian como comunes y recurrentes y fáciles a primera vista para generar relación. Como veremos en esta imagen la relación que establece este estudiante del “cariño” en humanos y plantas.

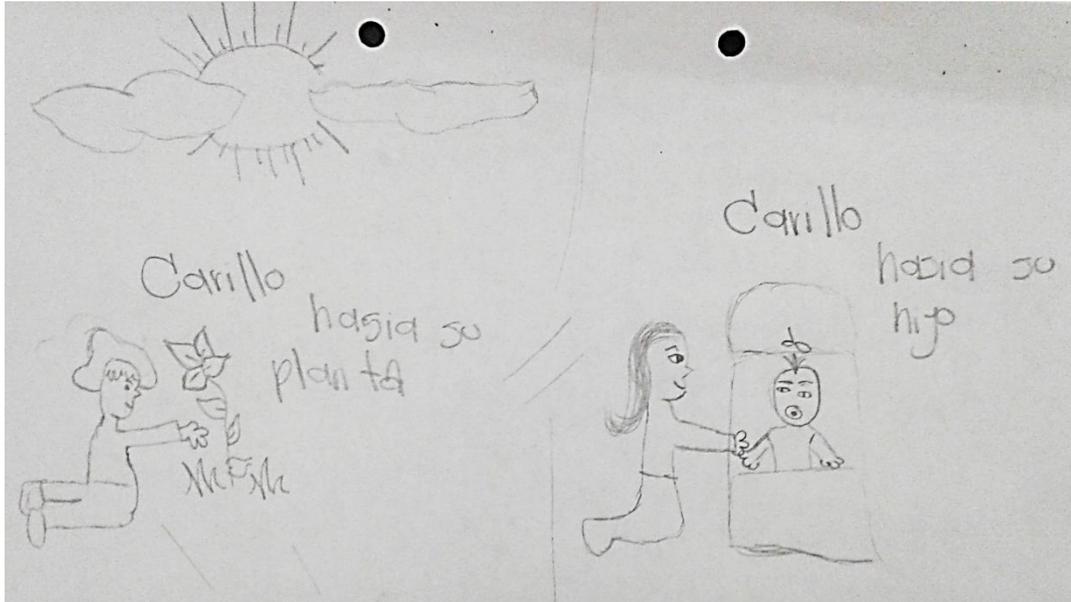


Ilustración 19: Sentimientos. Actividad siembra-cuerpo. Fuente: López, I (2018).

La relación con el territorio está enmarcada en una serie de discursos que están inscritos al interior de diversos espacios de socialización como la familia, la escuela, los medio de comunicación y las mismas construcciones que ellos van haciendo, pues la interacción con el otro posibilita que nos definamos y redefinamos a través de lo que existe culturalmente del otro y que es aprehendido por el lenguaje.

Es entonces que el reconocerse en el otro es un ejercicio de interacción social mediado por los marcos culturales en el que el territorio, se concibe como algo más que una base material para la reproducción de la comunidad y que se dan entre los sujetos-objeto (humanos-plantas).

Para la colonialidad de la alteridad hay una ausencia del otro, no es visible, no existe, en la medida que construye dicotomías y polaridades, que fracturan la alteridad, puesto que todo lo que está fuera de su centro hegemónico es su “otro” (Guerrero, 2006, p. 8):

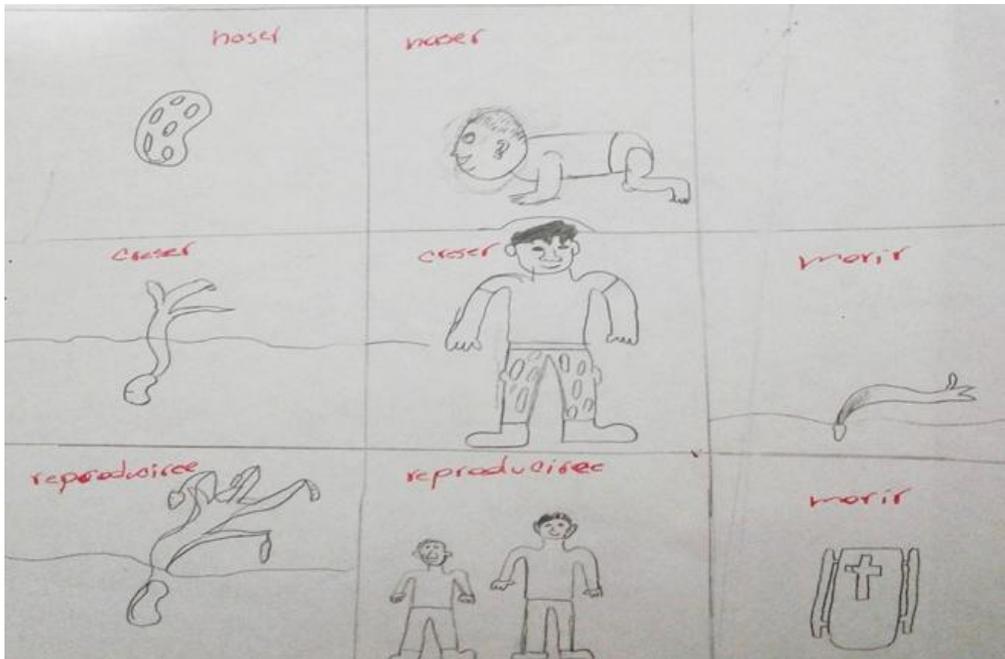


Ilustración 20: Continuidad. Actividad siembra-cuerpo. Fuente: López, I. (2018)

Como se puede ver en este dibujo, en el que se evidencia un proceso como es el desarrollo y ciclo de la vida (nacer, crecer, reproducirse y morir) las plantas y humanos están en paralelo, con la idea de continuidad en un proceso que los mantiene en unidad. Si bien se reconocen unos procesos macro y más sensibles de ser vistos, dichos actores al final evidencian la dicotomía de una unidad, todos cumplimos un ciclo de vida en la tierra, según nuestras condiciones biológicas.

Estas dicotomías denotan un tipo de relación con el territorio y que en palabras de Manzano (2009) se expresa en la existencia de las distintas territorialidades las cuales están



inscritas en procesos de apropiación, siendo por tanto dinámicas y cambiantes, pues evidencia las múltiples formas en la que se coexiste en el territorio, evidenciadas entre otras por la multiplicidad de fenómenos sociales.

Por otro lado encontramos el paralelo de un feto en desarrollo y una semilla germinando. En estas se encontró tres variantes: la relación madre en gestación y semilla brotando dentro de la tierra; agua-semilla y líquido amniótico-bebe; amor de la madre y amor de la tierra. Tres formas que generan vínculos con el territorio, madre-agua-amor y los cuales ponen en común la vida.

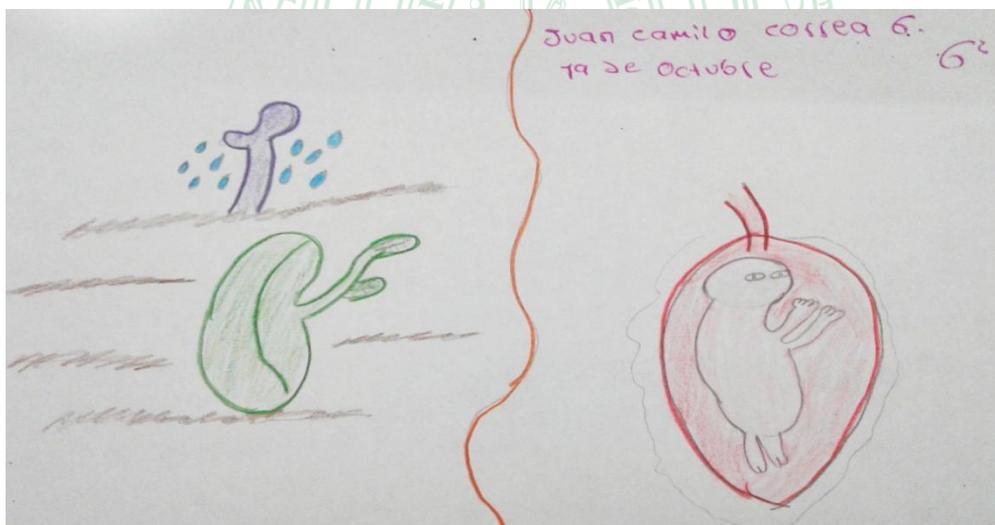


Ilustración 21: Vínculos. Actividad siembra-cuerpo. Fuente: López, I. (2018).

Gran parte de los procesos evidenciados son producto del ejercicio de ver, el cual juega un papel importante en nuestra cultura, pues es el sentido que más hemos desarrollado, a través de este se logra percibir el crecimiento de las plantas, que llueve, hace sol, el viento mueve los árboles, de igual forma la estrecha relación con el paisaje del territorio, los sembrados, de los cuales gran parte se despensa para la ciudad (cebolla, cilantro, ajo, coles entre otros).



Los sentidos juegan un papel importante a la hora de relacionar de primera mano la forma como entienden el territorio y donde el lenguaje permiten expresar y dejar entrever la relación con ese “otro”. Como podemos ver en este dialogo de una estudiante en su dibujo que buscaba resaltar que tanto las plantas como los humanos necesitan una serie de condiciones para la existencia.

“las plantas necesitan luz, agua, oxígeno, y se reproducen al igual que los seres vivos (humanos)” (Lorena, 12 años)

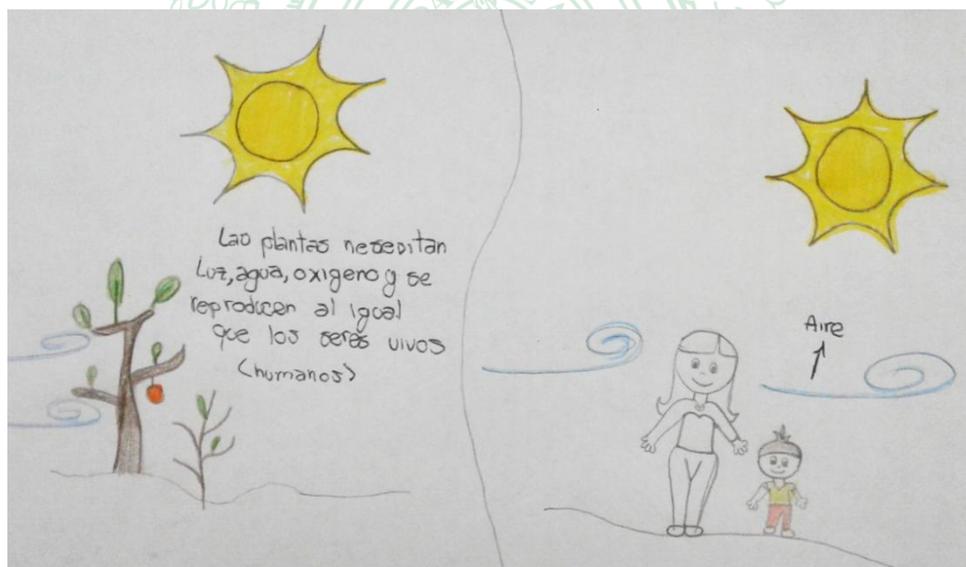


Ilustración 22: Sentidos. Actividad siembra-cuerpo. Fuente: López, I. (2018).

Vemos que dicho paralelismo está enmarcado en unas condiciones diferentes en el discurso pero funcionalmente similares, este asunto del aire-oxígeno fue recurrente en la medida que se evidencio la forma de referirse al fenómeno que se quería recrear, como se veía en otro apartado con la relación muerte-deshidratación, planta-humano respectivamente. Los discursos tienen poder en la medida que configuran acciones, es el caso del discurso de volver a retomar la vida en el campo como una alternativa a la creciente aceleración que conlleva la ciudad, el estrés



que provoca, la polución entre otros factores que se ven una excusa para explorar los territorios rurales, ya sea a través de irse a vivir totalmente o solo alquilar una finca a descansar. En este sentido Manzano (2006) expone la significación y definición del territorio como una relación de poder que debe ser debatida constantemente, pues en su dinamismo se efectúa todo tipo de relaciones e interrelaciones evidenciando las múltiples territorialidades.

Sobre el cuerpo también se efectúan relaciones de poder que se encuentran vinculadas a la relación establecida hombre-sociedad- naturaleza que deja entrever los vínculos de dominio, de poder, de apropiación que se dan en el territorio entre una determinada totalidad y un determinado sujeto individual o colectivo, es por ello que concebir el territorio como multidimensional conlleva evidenciar las relaciones de poder que se dan en el territorio.

■ Dicotomías de un territorio: Territorialidades.

“...Con el territorio, implica pensar desde el corazón y desde la mente o co-razonar”

Patricio Guerrero

La relación de lo urbano y lo rural que es la inquietud por la cual surge este trabajo, pues la primera impresión que me suscita cuando inicio mis prácticas, es que esa no es la ruralidad que a mí me tocó vivir, si bien el trabajo surge con esta inquietud, muchas cosas se han puesto al descubierto, en tanto la generación con la que intento dilucidar este asunto, y que me inquieta, pero también concreta y cuestiona el imaginario social que eh construido sobre el campo y la ruralidad.



La información que permitió develar este aspecto fue producto en gran medida de las cartografías y con exactitud de la actividad ruta: colegio-casa, y de la cual evidenciaremos en el transcurso de este apartado las construcciones que han hecho los estudiantes de las interacciones que se posibilitan en el territorio.

Varios factores dan cuenta del discurso de lo rural y urbano, que me permitirá tejer las formas como los estudiantes ven, entienden y construyen el territorio, en la medida que como afirma Manzano (2009) el territorio surge y se entiende desde las conflictualidades en tanto hacen parte del “conjunto de conflictos que constituyen un proceso un proceso generador e inseparable del desarrollo de la lucha por el territorio, es un proceso de enfrentamiento permanente que explica las contradicciones que existen en él” (Manzano, 2006, p. 8).

En este sentido el territorio se encuentra expuesto a diversas fuerzas de poder que riñen y a la vez hacen parte de su construcción particular como territorio, por ello se trabajara desde el dibujo las formas que toma el paisaje a través de indicadores tipos de vivienda, dinámicas, económicas, entre otros. Las relaciones entre lo global-local centro—periferia y campo y ciudad proporcionando elementos que van configurando dinámicas diferentes entre los grupos humanos, que cada vez hacen menos visibles las fronteras entre lo rural y lo urbano (Duran, 2015, p. 45).

Dicha relación evidenció dos asuntos: el primero desde las percepciones de los estudiantes con el campo y la ciudad pero a la vez también se pudo recrear las condiciones de lo que se conoce como rural, el panorama y las demandas a la que se enfrenta estos territorios, por su cercanía con la ciudad, por las nuevas dinámicas globales, las políticas económicas del estado, y en estos sectores y que han repercutido en muchos otros aspectos como el socio-cultural pues modifica toda una serie de percepciones y vivencias de las nuevas generaciones.



Facultad de Educación

Las cartografías analizadas evidencian la forma como los estudiantes recrean su estar en el territorio, pues logran plasmar descripciones de las variadas formas, que hacen parte de este paisaje eminentemente rural, pero que en su cercanía con la ciudad en muchos aspectos no deja de aflorar lo urbano, reflejada en actividades como la historia de vida de los estudiantes y la inicialmente mencionada en las cartografías.

Las cartografías son material que me permitieron contrastar, primero la idealización del campo que tengo y segundo las condiciones en las que se construye la idea de lo rural en los estudiantes y en qué medida ellos lo ven así: En esta ocasión encontré algunas descripciones de lo que encontramos en Medellín como:

- *“hay muchísimos carros, hay muchísimos edificios, hay metro cables, metros, hay muchos almacenes y tiendas”* (Dayana 11 años)
- *“Medellín es un lugar muy bonito, habitan muchos medios de transporte, como buses, carros, motos etc”* (Valeria 11 años).
- *“Medellín...donde ai mucha contaminación y árboles y edificios y gente”* (Sofía, 10 años)
- *“Medellín es muy bonito y cariñoso, también hay motos, carros, muchas ciudades y casas”* (Juan 12 años)

En esta parte encontramos algunos adjetivos como: muchísimos, mucho, los cuales son muy recurrentes y refieren a cantidad de edificios, tiendas, medios de transporte, al igual encontramos adverbios como bonito, cariñoso los cuales me permiten evidenciar las apreciaciones referidas a Medellín, también se hace evidente la capacidad de describir este espacio, en la medida que hay una serie de elementos que se enuncian y que para ellos son característicos de Medellín.



Facultad de Educación

Entorno a la vereda encontré algunas apreciaciones como:

- “*me gusta mucho este lugar por los sembrados tan bonitos*” (Evelyn 12 años).
- “*árboles, plantas de diferentes colores*” (Laura 11 años)
- “*la cuchilla es un lugar tranquilo, se escucha el canto de los pájaros, el ruido de las vacas*” (Lorena 12 años)
- “*la cuchilla, la gente me cae muy bien, me encanta vivir allá*” Valentina 11 años)

En esta parte encontramos que los adjetivos que refieren a cantidad no son tan frecuentes, solo se encuentra para referir una afinidad de gusto, por el contrario encontramos, adjetivos como bonitos, diferentes, tranquilo, encanta (disfruta).

Esta relación discursiva a través de las formas de nombrar, permite evidenciar construcciones simbólicas de sentido, es decir las emocionalidades que suscitan cada uno de estos espacios a través de descripciones de los elementos más característicos, por tanto “el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social”(Calsamiglia, Tusón, 2002, p. 15) en que los sentidos han sido la forma más elaborada de recrear cada uno de los espacios que los estudiantes describen y representan, de igual forma a esta edad, los sentidos tienden a ser las formas más sensibles de entender el mundo.

Teniendo en cuenta lo anterior y retomando el material cartográfico se logra evidenciar algunos elementos que evocan la vereda pero a la vez rescatan las sensaciones de la ciudad, de la misma manera se logra ver la forma como recrean cada uno de sus hogares y muchas veces el lugar que los circunda, lo que nos permite ver unas condiciones, de contexto, donde la percepción constituye el lente por el que se mira. Las siguientes son dos cartografías que nos evidencian los aspectos antes mencionados.



Ilustración 23: Sensaciones. Actividad Ruta-colegio-casa. Fuente: López, I. (2018).



Ilustración 24: Sensaciones. Actividad Ruta-colegio-casa. Fuente: López, I. (2018).

Estas dos casas se encuentran ubicadas en carreteras arteria que conectan con la vía principal, las dos están ubicadas, no a la misma distancia pero a bordo de carretera, la primera está ubicada en la vereda El Uvito y la segunda en la vereda Travesías que hace parte de los límites con la vereda El Llano, en este sentido encontré que

La vereda El Llano se ha constituido como centro veredal, allí se ofrece algunos servicios como comercio de víveres, productos agropecuarios para el cultivo, servicios religiosos, materiales para la construcción, actividades recreativas, que dinamizan las vidas de los habitantes de las veredas vecinas como: travesías, la cuchilla, la palma y boquerón (Sánchez, 2016, p. 80).

Teniendo en cuenta lo anterior, me preguntaba ¿qué sensaciones genera cada una de estas dos imágenes? En este sentido, podría decir que la primera casa me evoca el campo, por sus sembrados, que parecieran ser de consumo de la familia en comparación a cultivos de gran



escala, por su sensación de aislamiento, de igual forma hay presencia de árboles, en comparación con la segunda casa en la que encontramos más elementos como una antena de energía, una vía pavimentada, predominancia de pastos, también se logra evidenciar que hay un poblamiento concentrado por las tres casas y dispuestas en calle, es entonces que estos aspectos permiten evidenciar “nuestra naturaleza geográfica que nos mueve a darle forma espacial al mundo, este mundo moldeado nos transforma de muchas maneras sin que seamos conscientes de ello” (Rodríguez, 2010, p. 7).

Se repiensa el territorio a través de los elementos campo-ciudad, la comida, el conocer, el sanar, el habitar y por su puesto la economía. La relación con el territorio es más una relación tangible y no presupuestada, en la medida que son los sentidos, la percepción la que entre a explorar y evidenciar las formas como ven y entienden los estudiantes el territorio, es un asunto tan fácil y complejo como el solo hecho de hacer el recorrido diario de la casa al colegio

La mirada sobre el territorio está enmarcada en las relaciones de sentido que se llevan a cabo de manera individual o colectiva, dicho asunto se hace evidente en la relación del lenguaje con cada una de las expresiones que se significan en las cartografías y que a la vez recrean y aportan elementos de análisis para comprender las experiencias social, material y subjetiva con el territorio. Como lo podemos ver en estas dos imágenes.



Ilustración 25: Sentidos. Actividad Ruta-colegio-casa. Fuente: López, I. (2018)

Ilustración 26: Sentidos. Actividad Ruta-colegio-casa. Fuente: López, I. (2018)

Se puede observar dos formas de experiencia en el mismo territorio, la vereda El Llano, en la primera, podemos evidenciar elementos como la presencia de personas, animales, muy llamativo pues la mayoría de estudiantes no tuvieron en cuenta este elemento, también podemos ver una vía pavimentada, una casa al borde de carretera, un árbol y un día soleado.

En la otra imagen podemos ver una casa cerca de la quebrada (agua) que viene siendo la quebrada la iguana, ya que la vereda bordea este afluente, piedras al borde de esta, presencia de pastos, algunas construcciones al fondo, estas representaciones del lugar y del mismo territorio, evidencian experiencias y sentires muy variados, pues como afirma Manzano, en el territorio pueden existir múltiples territorialidades, es decir formas de apropiación, que son acordes con las condiciones del territorio.

Si hacemos un paralelo con las experiencias de las comunidades rivereñas del Caribe, donde los ríos desembocan al mar, estos han desarrollado culturas anfibias “que recrean los ritmos del clima, el carácter de la sementera, la fecundidad del rocío y el movimiento

impredecible de los peces” (Fals Borda citado en Jaramillo, 2012, p. 320) lo que evidencia la relación primordial que el territorio constituye como medio donde se recrea la cultura. En este sentido el modo de vida campesino a través de la transmisión de sus saberes, los lugares que lo posibilitan como sus propias viviendas, las huertas familiares, los campos sembrados son formas de producción y reproducción cultural de un territorio, El Llano.

Por consiguiente encontramos nuevas formas de **habitar lo rural**, consecuente con las dinámicas y condiciones geográficas y económicas no solo del territorio sino también de la ciudad, entre otros fenómenos, que contribuyen a la existencia de múltiples territorialidades, a través de la posibilidad que brindan mejores vías de acceso, más viables y suficientes, la conectividad, las facilidades de vivienda y los discursos del acelerado mundo de la ciudad y su contaminación, donde induce la búsqueda de un lugar alejado y en contacto con la naturaleza. En ese sentido los actores sociales se construyen a sí mismos múltiples adhesiones e identidades y las manejan de acuerdo a las circunstancias.



Ilustración 27: Ruralidad. Actividad Ruta-colegio-casa. Fuente: López, I. (2018)



Ilustración 28: Ruralidad. Actividad Ruta-colegio-casa. Fuente: López, I. (2018)



El discurso del progreso ha puesto en desventaja unos territorios sobre otros, al punto de ir modificando gradualmente unas prácticas por otras, como el caso del contexto rural, son propias de “la economía-mundo planteado a través de la valorización de los recursos naturales y la urbanización del campo a través de la desruralización, como las dos grandes estrategias del capital global...”. (Wallerstein citado en Duran, 2015, p. 50) En este sentido el discurso del progreso es latente, la relación que tienen los estudiantes con el territorio está estrechamente relacionada con la idea de progreso en la que los padres son clave fundamental para reconstruir una visión del territorio, pues gran parte de estos nacieron en Medellín y sus trabajos están en la ciudad.

Esta “nueva ruralidad” emerge como producto de las dinámicas sociales con el territorio y con las formas de producción, en la que es una vereda de pequeños propietarios en la cual sus habitantes encuentran como grandes fortalezas su vocación agrícola que comprende cultivos de flores principalmente y cultivos de cebolla de rama y hortalizas, la actividad pecuaria, representa un importante sector en la economía así mismo la extracción de materiales de construcción y las fincas turísticas las cuales han desplazado un gran sector agrícola.

Las nuevas formas que toma el **paisaje** son producto de relaciones entre lo global y lo local, centro periferia, campo ciudad, proporcionando elementos que van configurando dinámicas diferentes entre los grupos humanos que cada vez hacen menos visibles las fronteras entre lo rural y lo urbano. Como podemos ver en estas cartografías, cuando evidenciamos la relación con el espacio, las formas de habitar, primero con nuestro espacio y segundo en relación con el todo llamado rural, un fenómeno más amplio y que configura cada uno de los elementos que se logran rescatar en las imágenes.



Ilustración 29: Paisaje. Actividad Ruta-colegio-casa. Fuente: López, I. (2018)



Ilustración 30: Paisaje. Actividad Ruta-colegio-casa. Fuente: López, I. (2018)

Las construcciones de más de dos pisos, y dispuestas en reducidos espacios, las plantas, la vía, los tipos de construcción, el material, los acabados, toda una serie de elementos que desdibujan la frontera entre lo urbano y lo rural.

El progreso como un discurso de la modernidad, instaló en lo más profundo de las subjetividades unas formas de ver y entender el mundo a partir de dualidades que han configurado y tejido la dicotomía de lo rural y lo urbano, para discernir entre lo moderno y lo atrasado, la cual es tangible en las expresiones de los estudiantes a través de sus representaciones, que evidencian la multiplicidad de mundos de la vida humana que pueblan y generan el mundo bajo pautas diversas enmarcadas en las “nuevas ruralidades” que según Escobar radican en su progreso material, que a la vez configura otras maneras de organización y cambio en la funciones socio-territoriales. Es entonces que emergen nuevas territorialidades producto de los procesos socio-culturales los cuales son dinámicos y cambiantes.



En este sentido vemos que lo rural así como lo urbano construye una simbología y unos códigos que establecen ritos que legitiman su dominio, es decir cada ámbito que recrea lo rural o urbano deviene en una serie de símbolos que establecen códigos sociales. Por ende la relación con la ciudad a configurado unas prácticas que superponen otras formas de habitar lo rural, las cuales están enmarcadas en momentos, situaciones o acontecimientos como lo encontrado en la cantidad de padres que nacieron en la ciudad o su trabajo radica allí. A través del nombrar o recrear se establece desde la percepción unos discursos, unas representaciones de las diferentes formas en que los estudiantes establecen relaciones con el territorio, como podemos ver en las siguientes imágenes donde se expone las relaciones espaciales con el entorno.



Ilustración 31: Entorno. Actividad Ruta-colegio-casa. Fuente: López, I. (2018)



Ilustración 32: Entorno. Actividad Ruta-colegio-casa. Fuente: López, I. (2018)

1 8 0 3

Teniendo en cuenta lo anterior se evidencia en estas imágenes que no hay elementos que me permitan describir su entorno, relevante en la medida que permite observar el marco en que se elaboran las piezas discursivas (Calsamiglia y Tusón, 2002, p.15) por ende la posibilidad que



da el nombrar y hacer o nombrar haciendo, ya que deja entrever las representaciones socio-culturales que se plasman en la configuración del espacio-entorno.

Lo que se plasma y hace parte del dibujo enuncia unas relaciones y unos saberes que como un asunto existencial pone en juego sentidos de vida con respecto a cuestiones como la alimentación, actividades en el tiempo libre entre otros, y donde los mayores juegan un papel crucial para insertarlos en las dinámicas cotidianas que conlleva habitar un territorio.

La dicotomía entre lo rural y lo urbano obedecen en cierta medida a juegos discursivos, los cuales hacen parte de procesos de aprendizaje que van tomando forma en la familia, la escuela, la vereda- el entorno y que desde allí el proceso de aprendizaje, el cual no es innato sino que se aprende, se da en gran medida de manera discursiva y se basa en la conversación y las cotidianidades del día a día, la escuela y la experiencia directa con el entorno, los cuales hacen parte de la variedad de hechos comunicativos que configuran las emocionalidades.

La forma como los estudiantes han configurado el territorio ha sido a partir de las sensaciones y sentidos que suscitan, y reflejan a la vez los aprendizajes en los que los espacios de socialización están muy inmersos, donde se evidencia una idea de territorio como espacio natural y cultural en la medida que resalta emotividades que proponen una forma de ver el territorio.



4.3 PROPUESTA COLABORATIVA PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PBRO. CARLOS ALBERTO CALDERÓN



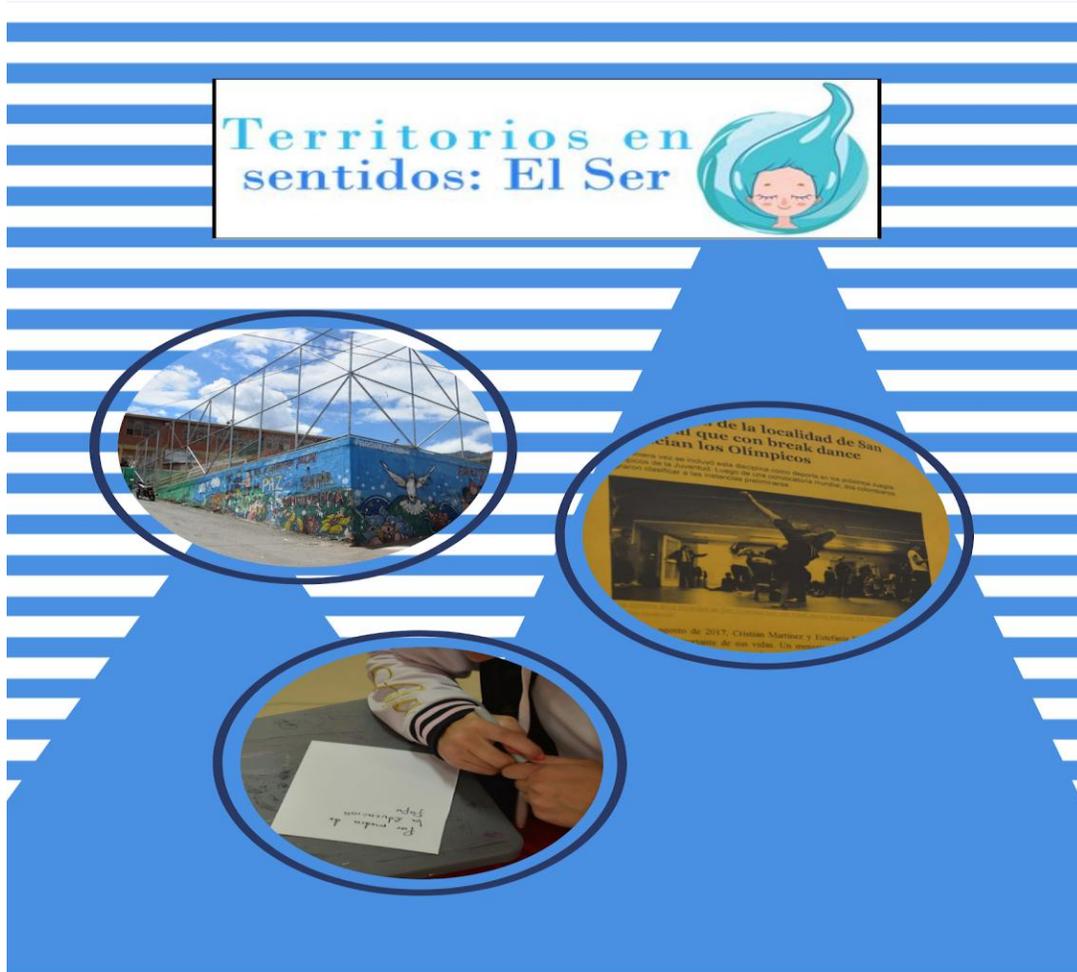
El siguiente material pedagógico es producto de la propuesta pedagógica “La Siembra” implementada en las prácticas, en aras de recoger material para el trabajo de grado, del cual responde al objetivo específico número tres: Construir un material pedagógico, orientado a los docentes, como herramienta que potencie los procesos de enseñanza-aprendizaje del territorio en la institución.

Esta estrategia, llamada “Re-cono-Siendo mi Territorio”, se diseñó en trabajo colaborativo, entre tres grupos que hacen parte de la línea de investigación *Ciencias Sociales y contexto educativo en clave de territorio, diversidad y colonialidad*. y que tienen como enfoque uno de los aspectos de la matriz decolonial. Estos grupos se unieron para desarrollar una estrategia de aprendizaje y de enseñanza que, a partir de las actividades, permitiera pensar otras formas del Ser, el Saber y el Poder dentro del territorio en el que se desenvolvían los estudiantes de la Institución Educativa Pbro. Carlos Alberto Calderón. Teniendo en cuenta los procesos que ha llevado a cabo la Institución en cuanto a la participación y la trayectoria de su homónimo Pbro. Carlos Alberto Calderón – figura reconocida en la ciudad por su trayectoria con la Teoría de la liberación –, propusimos actividades que pudieran ser llevadas a cabo en cualquier



momento y cualquier clase o espacio de participación, ya que estos procesos que se adelantan en la Institución son valiosos puesto que aportan a la formación de sujetos más reflexivos, argumentativos y que promuevan acciones para el bienestar de la comunidad.

Los procesos enseñanza y aprendizaje, que evidenciamos durante la práctica, nos permitieron reconocer que la estrategia debía ser pensada como un material que complementará los proyectos institucionales que se han venido desarrollado, al igual que los espacios extraescolares que se han abierto en la Institución, entregamos esta estrategia esperando que ayude a potenciar la participación no solo de los estudiantes, sino de toda la comunidad académica, y esperamos que está también contribuya al desarrollo de la propuesta de Educación Popular al interior de la escuela que llevará a cabo una de las docentes de la Institución Educativa.



Territorios en
sentidos: El Ser



1 8 0 3

¿Qué sentido tiene para los jóvenes la tierra y la siembra? ¿Qué estos elementos representan en sus vidas? Indagar por los sentires de la gente por su territorio es plasmar sus vivencias su relación por un espacio. De igual forma propiciar otros sentidos con el territorio a



través del reconocimiento y problematización de los discursos que circundan, es posibilitar un acercamiento y un arraigo que construyan identidad, cuando hay una identificación por algo que nos hace sentir ser parte de eso. Además, es pensar en un territorio que es narrado, pensado, imaginado, recreado y construido desde las personas que hacen uso de él, es por ello que solo tiene sentido cuando sus actores se apropian. En la medida como afirma Arturo escobar el territorio se concibe y se aprehende a través de sus formas de apropiación, a través de prácticas culturales, agrícolas, ecológicas, económicas, rituales, etc.

En esta medida, la pregunta por la permanencia y cómo ésta afecta de alguna manera lo que piensan, sienten y viven los jóvenes en el territorio, impacta de manera drástica la sostenibilidad de unos saberes, prácticas, creencias, tejido social, comunidad, ancestralidad (espiritualidad), buen vivir, entre otros, todas ellas, prácticas sociales entendidas como discursos, lo que implica una relación dialéctica entre los imaginarios entorno a la ruralidad, la forma como entienden, ven y construyen el territorio los jóvenes y por último en el espacio de la educación, la escuela como un agente que da forma al evento discursivo, como son los imaginarios sobre la ruralidad que inevitablemente se confrontan con lo urbano y transitan en el territorio.

La siguiente tabla propone y recoge parte de la experiencia que se vivió en la implementación de la propuesta pedagógica, que buscaba que los estudiantes identificaran otras formas de relacionarse con el entorno y por ende generar otras experiencias estéticas con su territorio, a través de elementos como el agua y su papel en la relación hombre – naturaleza. En esa misma medida reconocer el territorio a partir de la importancia de su actividad más destacada



como es la producción de alimentos, que son dispensados en la ciudad. Son propuestas apoyadas en material audiovisual, la relación corporal, actividades manuales a partir de la indagación por

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>FACULTAD DE EDUCACIÓN</p> <p>ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</p> <p>RECO-CONO-SIENTO MI TERRITORIO</p> <p>I.E. PBRO. CARLOS ALBERTO CALDERÓN</p>	
ESTRATEGIA DESDE EL SER		
ACTIVIDAD 1. Ser-somos agua.		
Objetivo (s) de la actividad.	Identificar las concepciones indígenas y afrodescendientes, y campesinas frente al cuidado del agua y como la concebimos desde nuestra vereda.	
Caja de herramientas para la actividad	<p>1: Sonidos del Agua - Músicas de marimba y cantos tradicionales del Pacífico sur. https://www.youtube.com/watch?v=1_Qf2InYk-8</p> <p>Video 2: Abuela grillo https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM</p> <p>Hojas de papel, colores.</p>	
Momentos de la actividad	<p>1. En un primer momento se realizará una actividad corporal en torno a las características del agua (expresión corporal), a través de la actividad sonaran una serie de canciones (música andina y afro) entorno al agua.</p> <p>2. En un segundo momento veremos dos videos "Abuela Grillo" y Sonidos del Agua - Músicas de marimba y cantos tradicionales del Pacífico sur (perspectiva indígena y afro sobre el agua) seguido vamos a socializar como se relacionan esas dos concepciones de lo que significa el agua para estas dos comunidades (preguntas socializadoras).</p> <p>3. En un tercer momento planteamos la actividad “concurso de dibujo - Agua” el cual consistirá en elaborar dibujos que reflejen alguno de los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahorro del agua • Los diferentes usos del agua • Cómo proteger las fuentes de agua y no contaminarla. • La importancia del agua para la salud, y la higiene personal. • La importancia del agua para la vida de las plantas y los animales <p>En aras de relacionar la perspectiva indígena, afro y como la deberíamos cuidar nosotros. Por último, haremos una exposición por temática, cada estudiante tendrá entonces que marcar su obra (se espera poder hacer la exposición de estos trabajos en el marco de alguna actividad del colegio, igual sería con otras actividades cartográficas, anteriormente planteadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha. • Nombres y apellidos. • Edad. 	



	Nombre de la obra.
Valoración (es) de la actividad (es)	<p>Para esta actividad, se recogerá como producto los diferentes dibujos que desarrollen los estudiantes, y lo que se evaluará será:</p> <p>Elaboración: en el trabajo desempeñado en la creación del dibujo en tanto la capacidad para desarrollar o reflejar su realidad, desde la particularidad de su vivencia y valoración de este recurso.</p> <p>Relacionamiento: capacidad para generar relaciones entre sus vivencias y lo que proponen las comunidades indígenas y afro sobre el cuidado del agua.</p> <p>Descripción: capacidad para exponer cada uno de los elementos de su obra y su pertinencia en ella.</p>
ACTIVIDAD 2. Ser - somos de tierra.	
Objetivo (s) de la actividad.	Generar un reconocimiento en el territorio por medio de los diferentes sembrados que tiene cada familia.
Caja de herramientas para la actividad	<p>Video 1: “El origen de los alimentos” (3.38 minutos) https://www.youtube.com/watch?v=XzQ8QcW1nrw</p> <p>Materiales: Cartón paja, colores, vinilos, mapa vereda El Llano.</p>
Momentos de la actividad	<p>1. En un primer momento, realizaremos las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es el proceso de una siembra (pasos)?. - ¿Qué se siembra en la vereda? - ¿Quiénes siembran en la vereda? - ¿Quiénes tienen sembrado en la casa? - ¿Qué siembran? - ¿Quiénes siembran? - ¿A dónde se van los productos que se siembran? - ¿Qué pasaría si se dejara de sembrar? <p>El objetivo de las preguntas es apoyar a los estudiantes para que reconozcan las diferentes siembras que hay en su vereda y las que hay en su casa, para luego clasificar las distintas plantas sembradas y para qué sirven.</p> <p>2. En un segundo momento, la producción de los estudiantes será de una cartografía de su espacio. Para ello, pasaremos un video de agricultura familiar, para luego pasar a dibujar el recorrido que hay de mi casa al colegio, dando cuenta de las diferentes siembras que hay, con su respectivo nombre, para pegarlo en un mapa de la vereda (socialización).</p>
Valoración (es) de la actividad (es)	<p>El trabajo que se espera recoger serán las cartografías del recorrido casa-colegio (siembras). Los criterios de evaluación para la actividad y el material recogido serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración: en el trabajo desempeñado en la creación de la cartografía en tanto la capacidad para desarrollar o reflejar su realidad, desde la particularidad de su vivencia y reconocimiento de su entorno. - Descripción: capacidad para evidenciar y reconocer las particularidades que encuentran en su territorio. - Interés, participación, generación de inquietudes.



el territorio.

El anterior material fue producto de reflexión de las prácticas pedagógicas, y de la planeación que se planteó y ejecutó en las clases con los estudiantes. Y que permitió evidenciar que la relación con el territorio, tiene que ser fortalecida, desde las mismas prácticas y experiencias que los estudiantes han elaborado en la interacción con el territorio.

Por ello, a la importancia de crear experiencias que fortalezcan el vínculo con los procesos de la comunidad, del territorio, ya que no solo ellos se fortalecen como sujetos, sino también los territorios se ven blindados. Básicamente lo que busca este tipo de propuestas es plantear la necesidad de mirarnos desde dentro, no desde la mirada global que estigmatiza y reproduce una mirada del campo desde el atraso, y la falta de oportunidades, es una propuesta que replica de la inicial otras formas de vivenciar y valorar las posibilidades que ofrece el campo a la seguridad alimentaria de una

La esencia, realmente, de esta propuesta es mirar otras experiencias más acordes con los contextos, todavía se evidencia una incapacidad de conectar la teoría con la práctica, pues se evidencia con los estudiantes, esta falta de articulación y desinterés.

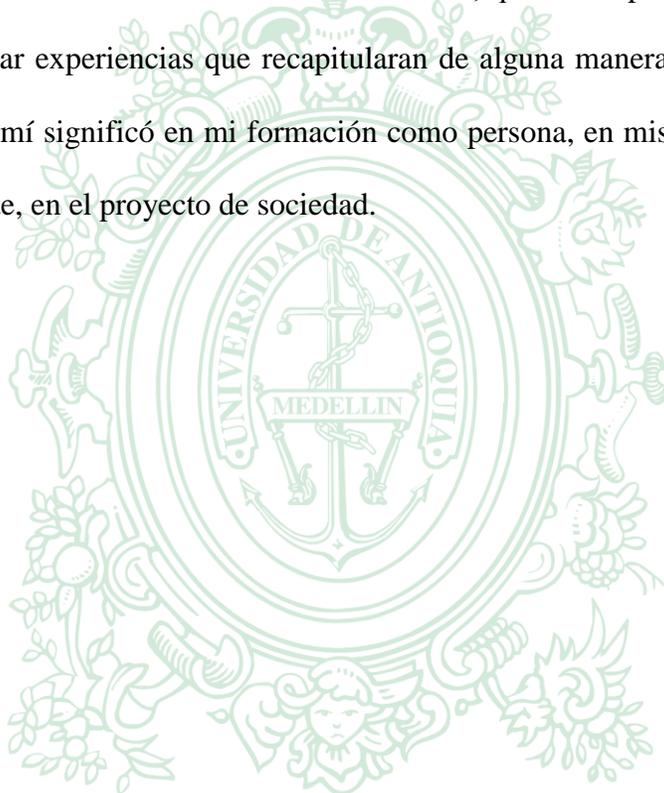
Cada una de estas propuestas aboga por una construcción identitaria más fuerte con el territorio, pues cuando hay conocimiento de causa y hay un empoderamiento por parte de los sujetos que conocen con conocimiento de causa el problema real de su crisis, pero que lo que los diferencia de las otras personas que no ven allí es la relación y la posibilidad que pueden tener con la tierra, con la siembra,



Facultad de Educación

“La Siembra”, es una propuesta que encuentra en esta propuesta pedagógica una continuidad a su quehacer, pues, es una apuesta por permanecer y sentipensar territorios, con sentido para la permanencia de la vida en la ciudad

Esta propuesta es una continuidad de “La siembra”, que busca proponer experiencias, no nuevas, pero si rescatar experiencias que recapitularan de alguna manera mi experiencia con el campo, y lo que para mí significó en mi formación como persona, en mis proyectos a futuro, en mi hacer como docente, en el proyecto de sociedad.





CONSIDERACIONES FINALES

Ruralidad en concreto inicio con una inquietud de mi experiencia en la niñez con el campo, a la vez que fue la primera impresión que tuve cuando llegue a la institución. Esa preocupación por indagar por las discursividades que han atravesado las formas como los estudiantes ha construido su relación con el territorio.

De igual forma esa inquietud es una apuesta política por sembrar en los estudiantes con otros valores, sobre lo que conlleva el campo para nuestra construcción como país, producto de unos cimientos sociales que se interiorizan y permanecen por generaciones y la ruralidad en cierta medida es una apuesta por permanecer y subvertir unas dinámicas globales, que arrinconan las dinámicas de los territorios, modificando notablemente sus prácticas y cosmovisiones.

En este sentido la construcción e implementación de la propuesta pedagógica, se pensó desde la indagación de otros territorios como el cuerpo, la familia – vereda, y el colegio, los cuales posibilitaron una mirada más amplia sobre lo que significa para ellos este territorio.

Pues para entender el territorio, hay que comprenderlo desde sus múltiples dimensiones, y las posibilidades en las que se puede expresar, como el cuerpo, el cual fue un elemento determinante para entender las formas como los estudiantes materializaban las discursividades sobre el territorio, y este mismo elemento permitió concretar dichas relaciones, en tanto se evidenció como un factor que expresa los juegos sociales en los que se insertan los sujetos para adentrarse en unas espacialidades.

En esta medida la familia-vereda me permitió entender que el territorio es un elemento más amplio, materializado: en la casa, las plantas, todos aquellos elementos que hacen posible



recrear el universo simbólico en el que los estudiantes han construido y configurado su estar en el territorio.

En este sentido el material cartográfico y narrativo posibilitó una mirada del territorio expresada no necesariamente en unas discursividades restringidas en el lenguaje, si no en unas acciones corporalizadas y accionadas a través de las experiencias cotidianas que se entretajan y hacen posible que se viva el territorio desde unas continuidades casi imperceptibles en la monotonía de la experiencia del territorio.

Por otro lado a modo de anécdota, en ese intento por comprender los discursos que han construido los estudiantes sobre el territorio, que si bien esa es mi pregunta de investigación, tuve ciertos tropiezos a la hora de concretar dichos elementos, pues termine por hacerme otra pregunta, que de alguna manera la respondí en el trabajo, no de forma amplia pero la toco en algunos sentidos ¿Cuáles son los referentes que han tenido los estudiantes para generar unas discursividades sobre este? Era una pregunta más ontológica, y que creo era lo que en realidad quería preguntarme, pero que lo logre concretar en la medida que las lecturas y la práctica me permitieron darle viabilidad a la que finalmente espero haber dado respuesta.

Este proceso posibilitó explorarme como docente, pero también como persona, que esta mediada por unos gustos, deseos, anhelos, que inevitablemente se van a querer plasmar en el aula, y fue evidenciada en mi primera propuesta de trabajar con el proyecto de cine-club, y del cual quería que surgiera este trabajo, pero que por muchos asuntos que partían primero de mi anhelo y que coartó en cierta medida la consolidación del proceso, en tanto la idea reñida de lo que para mí significa ver cine y lo que socialmente se ha construido de ver cine, me llevó a desistir de continuar.



Facultad de Educación

Fue una experiencia difícil de digerir, pues pienso que el docente tiene que partir de sus aptitudes, pero que se vuelven frustrantes cuando se ponen en otro plano y fue como evidenciar dos planos diferentes de mí, que no logre sincronizar.

La escuela es una apuesta y un reto constante con uno mismo, como sujeto de saber, pero también como sujeto de poder, cuando esas cosas que uno cree son pertinentes y que parten de las fortalezas de quien las enseña, no son de la aprobación o de la misma asimilación de quien uno espera reciba con agrado dicha experiencia.

Si bien no logre concluir este deseo en el aula, me llevo una sorpresa con los resultados de este trabajo y es la relación que emergió de los estudiantes con el territorio en términos corporales, otra de mis grandes pasiones, y que no pensé que este elemento se hiciera visible, pero que en la medida que encontraba sensaciones, percepciones, miradas, gustos, emociones, iba tejiendo esa relación con el campo, lo rural, lo cual me llevo a recordar la idea con la que inicio y motivo la pregunta de este trabajo, mi experiencia en la niñez en lo rural.

Para terminar se hace perlinamente exponer algunas preguntas que surgieron durante la investigación y que van enfocadas en las habilidades que tiene que desarrollar un docente rural:

- ¿Cuáles son los retos actuales que le demandan al docente rural?
- ¿Qué estrategias tiene que desarrollar un docente rural para abordar con pertinencia estos contextos?
- ¿Qué tipo de ruralidad es la que queremos rescatar o construir en las aulas, cuales son los referentes para plantear la formación de maestros rurales?



REFERENCIAS

- Alcaldía de Medellín. Departamento Administrativo de Planeación (2015). *Plan de Desarrollo Local, Corregimiento San Cristóbal*. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%2060%20San%20Cristobal.pdf
- Berger, J. (1972). *Modos de Ver*. Recuperado de <http://www.historiadeltraje.com.ar/archivos/Modos-de-Ver-John-Berger.pdf>
- Calsamiglia, B. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Centro de Desarrollo Étnico (2010). *Insumisas: racismo, sexismo, organización, política y desarrollo de la mujer afrodescendientes*. Lima, Perú: CEDET.
- Dematties, G y Governa, F. (2005). Territorio y territorialidad en el desarrollo local: La contribución del modelo SLOT. *Boletín de la A.G.E.* 39. 31-58.



- Duran, Y. (2015). De la ruralidad a la “nueva ruralidad”. *Colombia. Cuadernos del Seminario Educación y Sociedad*, 2, 41-51.
- Escobar, A (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, (1), 51-86. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/1-escobar-tabula-rasa.pdf>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.
- Freire, P. (2003) *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid, España: INODEP.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial EAFIT.
- Guerrero, P (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Guerrero, P (2011) Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política; *Revista de ciencias sociales humanas y educación, Alteridad*, 10, 21-39.
- Hilmi, A. (2012). *Transición Agrícola: Una lógica diferente*. La red más y mejor. (2). Recuperado de https://ag-transition.org/pdf/Transicion-agricola_es.pdf
- Jaramillo, J. (2012). Reseña de “Una sociología Sentipensante para América Latina (Antología) de Orlando Fals Borda. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 54, 315-324. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64023055015>



Manzano, B. (2012). Disputas territoriales entre el campesino y la agroindustria en Brasil.

Cuadernos del CENDES, 29 (81), 1-22. Recuperado de

<http://mcendesweb.cendes.ucv.ve/cendesphp/pdfs/revista81/p1.pdf>

Manzano, B. (2004). *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales.*

Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales.

Recuperado de [http://www.acaoterra.org/IMG/pdf/Movimientos-socioterritoriales-y-](http://www.acaoterra.org/IMG/pdf/Movimientos-socioterritoriales-y-movimientos-socioespaciales.pdf)

[movimientos-socioespaciales.pdf](http://www.acaoterra.org/IMG/pdf/Movimientos-socioterritoriales-y-movimientos-socioespaciales.pdf)

Manzano, B. (2000 - 6). *Sobre la tipología de los territorios.*

Manzano, B. (2009) Territorios, teoría y política. *Descubriendo la espacialidad social en*

América Latina. Colección “Cómo pensar la geografía”, 3. México, México: Editorial

Ítaca.

Martínez, S., Pertuz, M., Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los*

desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Bogotá, Colombia: Compartir-

Fedesarrollo. Recuperado de

[https://compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-](https://compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf)

[la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-](https://compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf)

[campo.pdf](https://compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-trasformacion-del-campo.pdf)

Mateos Blanco, I., Núñez Cubero, L. (2012). Narrativa y educación: indagar la experiencia

escolar a través de los relatos. *Revista Interuniversitaria*, 23(2), 11-128. Recuperado de

<http://revistas.usal.es/index.php/1130743/article/view/8648/10639>

Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un

Proyecto Nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7, (1-2), 121-134. Recuperado de



<https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/70838/pdf>

Osorio, E. (2001). Entre la supervivencia y la resistencia. Acciones colectivas de población rural en medio del conflicto armado colombiano. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (47).

Recuperado de

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/2065>

Pardo, N. (2007) *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá, Colombia: OPR-DIGITAL.

Quijano, A. (2012). Bien vivir, entre el desarrollo y la de colonialidad del saber. *Revista Viento Sur*, 122, 46-57. Recuperado de

https://www.vientosur.info/IMG/pdf/VS122_A_QUIJANO_BIENVIVIR---.pdf

Reyes, R., y Eroza Solana, E. (2007). *El cuerpo y las ciencias sociales*. *Revista pueblos y Fronteras digitales*, (4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/906/90600403.pdf>

Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, 99-120. Recuperado de

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjUwZD4lpXcAhWOjlkKHVEAAkwQFggpMAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.uniri.oja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6280222.pdf&usg=AOvVaw3_Y5iN2VAcJvLP4mwvtDMn

Rodríguez Valbuena, D. (2010) Territorio y territorialidad, Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. *Revista Educación geográfica en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales*, 10 (3), 95-122. Recuperado de

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9582/8822>



Sánchez, R. (2016). Seguridad alimentaria en la vereda del Llano del corregimiento de San Cristóbal. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Sosa Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Recuperado de

<http://www.rebellion.org/docs/166508.pdf>

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz de-colonial reflexiones latinoamericanas*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-yala.

Walsh, C. y García, J. (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afro ecuatoriana. *Cuadernos de Literatura*, 19 (38), 79-98. Recuperado de

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/12950>



ANEXOS

Anexo 1: Planeación

LA SIEMBRA							
Planeación: 4 periodo				Grado:6-2			
Que	Por qué	Para qué	Con quien	Como	Dónde/Cuando	Seguimiento/Evaluación	Recursos
Temas/Subtemas	Justificación/Objetivos	Resultados/Logros	Tipo de Participación	Actividad/Metodología	Tiempo		
Semana 1: La siembra: El cuerpo, mi primer territorio.	Identificar, en el proceso de la siembra, la relación con mi cuerpo y con mi vereda.	Identificar en el primer territorio (nuestro cuerpo) y la siembra como una forma de explorarlo y de explorar nuestro entorno.	Estudiantes de grado 6-2	<p>1- Evidenciar el proceso de la siembra, a partir de un video y sus conocimientos previos. Preguntas orientadoras: - ¿Cómo es el proceso de una siembra (pasos)? - ¿Qué se siembra en la vereda? - ¿Quiénes siembran en la vereda? - ¿Quiénes tienen sembrado en la casa? - ¿que siembran? - ¿quiénes siembran? - ¿a dónde se van los productos que se siembran? - ¿qué pasaría si se dejara de sembrar?</p> <p>2- Para el segundo momento veremos otro video, para proponer el segundo momento: ¿que necesitamos para crecer? - ¿en que se parece nuestro crecimiento, a la siembra de una planta? Luego, dispondremos el espacio para la creación de la cartografía. Para en un último momento exponer cada una.</p> <p>TAREA: Para el próximo encuentro, traer un listado de siembra que hay en mi casa (quien la siembra: mamá, abuela, vecina). Traer una foto familiar.</p>	Una clase (2) horas-salón de clase.	<p>El trabajo que se espera recoger serán las cartografías de la relación entre siembra – cuerpo. Los criterios de evaluación para la actividad y el material recogido serán:</p> <p>Originalidad: la capacidad para crear un trabajo muy propio, particular.</p> <p>Elaboración: capacidad para desarrollar su estilo a través del dibujo</p> <p>capacidad de relacionamiento (siembra-cuerpo)</p>	<p>Video 1: Año internacional de la agricultura FAO https://www.youtube.com/watch?v=A4ttgshZXmY</p> <p>Video 2: Calle 13, latino América.</p> <p>Materiales: cartulina, colores, regla.</p>



<p>Semana 2: La familia- mi vereda: mi segundo territorio</p>	<p>Generar un reconocimiento en el territorio por medio de los diferentes sembrados que tiene cada familia.</p>	<p>Reconocer el segundo territorio como la familia y la vereda a partir del reconocimiento de sus prácticas.</p>	<p>Estudiantes de grado 6-2</p>	<p>1- en un primer momento, socializaremos la tarea reconociendo las diferentes siembras que hay en mi vereda y las que hay en mi casa, clasificar las distintas plantas sembradas y para qué sirven. 2- En un segundo momento pasaremos un video de agricultura familiar, para luego pasar a dibujar el recorrido que hay de mi casa al colegio, dando cuenta de las diferentes siembras que hay, con su respectivo nombre, para pegarlo en un mapa de la vereda (socialización)</p>	<p>Una clase (2) horas-salón de clase.</p> <p>El trabajo que se espera recoger serán las cartografías del recorrido casa-colegio (siembras). Los criterios de evaluación para la actividad y el material recogido serán:</p> <p>Elaboración: en el trabajo desempeñado en la creación de la cartografía en tanto la capacidad para desarrollar o reflejar su realidad, desde la particularidad de su vivencia y reconocimiento de su entorno.</p> <p>Descripción: capacidad para evidenciar y reconocer las particularidades que encuentran en su territorio.</p> <p>Interés, participación, generación de inquietudes.</p>	<p>Video1: El origen de los alimentos: https://www.youtube.com/watch?v=XzQ8QcW1nrw.</p> <p>Materiales: Cartón paja, colores, vinilos, mapa vereda el llano.</p>
---	---	--	---------------------------------	---	---	---



<p>Semana 3: Ubicación espacio-temporal de las primeras comunidades prehispánicas.</p>	<p>Problematizar a través de las fuentes históricas, la relación de las comunidades prehispánicas y los que llegaron a este territorio durante el colonialismo, indagando por como afectó, al legado cultural de estas comunidades en la actualidad.</p>	<p>Reconocer la siembra como un legado ancestral que ha permitido el desarrollo de la humanidad.</p>	<p>Estudiantes de grado 6-2</p>	<p>1- Presentar a través de una línea de tiempo (presente-pasado-futuro) la ubicación espacio-temporal de las comunidades prehispánicas, la llegada del colonialismo y su relación hasta hoy. Tomando como punto de referencia "El descubrimiento de América" se problematizara dicho acontecimiento, en aras de darle un origen a la práctica de la siembra y por otro lado la injerencia de dicho acontecimiento sobre los imaginarios que se han construido sobre ser campesino.</p> <p>2- En un segundo momento trabajarán por grupos, para que discutan varios materiales, que permitirán evidenciar desde varias perspectivas la historia del descubrimiento de América. Es importante partir de este hecho pues se podría decir es el origen de la mirada que tiene la sociedad actual, sobre ser campesino, indígena y negro. Las perspectivas de análisis serán dos canciones y la carta del jefe indio al presidente de los Estados Unidos, la</p>	<p>Una clase (2) horas-salón de clase.</p>	<p>El trabajo que se espera recoger será la construcción que hagan en el juego de roles que permita evidenciar que fue lo que los chicos aprehendieron, desde luego también se evaluará, su participación y compromiso con lo propuesto. Los criterios de evaluación para la actividad y el material recogido serán: Trabajo en equipo, comprensión de las situaciones abordadas</p>	<p>Video 1: Leon Gieco: cinco siglos igual; https://www.youtube.com/watch?v=NjuOSgR_oE</p> <p>Video 2: Betty Álvarez- Aunque mi amo me mate a la mina no voy. https://www.youtube.com/watch?v=8aDH1oe9z3Y</p> <p>Lectura: Carta del Jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos: http://ciudadseva.com/texto/carta-del-jefe-seattle-al-presidente-de-los-estados-unidos/; material impreso.</p> <p>Crónicas de indias (Imágenes)</p>
--	--	--	---------------------------------	--	--	---	---



				<p>idea es que el material se divida entre los grupos (es decir varios grupos trabajaran la carta, varios trabajan una de las canciones u otra)</p> <p>3- Por último se socializará con un juego de roles, a partir de lo que cada grupo haya construido y evidenciado en la carta y las canciones.</p>		<p>del cronista indígena Huamán Poma de Ayala</p> <p>https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/poma.htm</p> <p>Libro ilustrado:</p> <p>http://www.biblioteca.org.ar/libros/211687.pdf</p>
<p>Semana 4: Actividades productivas agrícolas de las comunidades prehispánicas y como estas favorecieron la permanencia de dichas comunidades.</p>	<p>Identificar y caracterizar las principales actividades y técnicas agrícolas que desarrollaron las comunidades prehispánicas y las que aun hoy se llevan a cabo no solo por parte de estas, sino las que se han venido desarrollando en el territorio a través de sus dinámicas económicas.</p>	<p>Reconocer los diferentes aportes de las comunidades es prehispanicas y su relación con el medio ambiente y el desarrollo de la economía</p>	<p>Estudiantes de grado 6-2</p>	<p>1- En un primer momento se verán dos videos que evidenciaran las prácticas agrícolas que tenían las primeras comunidades y que sirvieron para la sostenibilidad de estos.</p> <p>2- En un segundo momento los chicos nos contarán como es un día en la vida de sus padres, para ello entonces se Propondrán una serie de preguntas que permitan evidenciar la relación de su entorno familiar con la vereda y las prácticas que hay en este.</p>	<p>Una clase (2) horas- Biblioteca.</p> <p>El trabajo que se espera recoger serán las historias de la vida de algún miembro de la familia.</p> <p>Análisis: capacidad de evidenciar las maneras de producir y relacionarse con respecto a su entorno, por parte de las comunidades prehispánicas.</p> <p>Reconocimiento: capacidad de valorar el legado histórico de las comunidades prehispánicas y la relación que hay entre estas prácticas y el territorio.</p> <p>Relación: capacidad de establecer relaciones entre las comunidades prehispánicas y la actualidad.</p> <p>Capacidad de</p>	<p>Video 1: las grandes culturas americanas (great american cultures).</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=6J-y19Ba7zw</p> <p>Video 2: ¿Qué diferencia a los Aztecas de los Mayas?</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=9yc4JIMcZOg</p> <p>Libros de consulta, formato de consulta.</p>



						relacionamiento, interés por indagar a profundidad sobre la experiencia de dichas comunidades, pues cada grupo tendrá una comunidad distinta.	
Semana 5: conocimientos indígenas en la actualidad.	Identificar las relaciones que se dan entre semilla-vida para las comunidades prehispánicas y nuestra comunidad.	Generar sensibilidad por la importancia del cuidado de los diferentes elementos que nos permiten la vida y nos conectan con el territorio	Estudiantes de grado 6-2	<p>1- En un primer momento dispondremos el salón en mesa redonda y leeremos un texto, en aras de conectar esta primera actividad y la que sigue, luego socializaremos que significa para las comunidades campesinas la siembra, el agua, el territorio y por último que digan que significa de manera personal para cada uno. Todo esto se hará en el marco de la creación de un atrapa sueños (se les explicara al inicio).</p> <p>2- En un segundo momento cada uno nos contara a partir</p>	Una clase (2) horas-salón de clase.	<p>Para esta actividad se recogerá el atrapa sueños y la historia de vida de cada uno.</p> <p>- Reconozcan el potencial de su vereda como un territorio que abastece de alimentos la ciudad.</p> <p>- Experimenten otro tipo de relación con la naturaleza, el territorio a través de la espiritualidad y el respeto, como la que nos muestran las comunidades indígenas, a través de la creación del atrapa sueños como una forma de crear los mejores pensamientos para ellos y su comunidad, en torno al trabajo duro.</p>	<p>Texto 1: carta de un campesino a Colombia.</p> <p>http://www.elcampesino.co/carta-de-un-campesino-a-colombia/</p> <p>Lanas, hilos, alambre, tijeras.</p>



				de la historia de su vida cual es su sueño o que les gusta hacer, que les apasiona, que quieren ser cuando grandes (actividad para entregar en una hoja).		- Reconocimiento de unos saberes, que han permanecido por siglos para sostenimiento de la humanidad.	
Semana 6: cuidado del medio ambiente (pasado-presente)	Identificar las concepciones indígenas y afro descendientes, frente al cuidado del agua y como la concebimos desde nuestra vereda.	Generar a través del cuidado de los recursos una apropiación por el territorio y su cuidado, para la supervivencia de la humanidad.	Estudiantes de grado 6-2	<ol style="list-style-type: none"> 1. En un primer momento se realizará una actividad corporal en torno a las características del agua (expresión corporal), a través de la actividad sonaran una serie de canciones (música andina y afro) entorno al agua. 2. En un segundo momento veremos dos videos "Abuela Grillo" y Sonidos del Agua - Músicas de marimba y cantos tradicionales del Pacífico sur (perspectiva indígena y afro sobre el agua) seguido vamos a socializar como se relacionan esas dos concepciones de lo que significa el agua para estas dos 	Una clase (2) horas-salón de clase.	<p>Para esta actividad se recogerá como producto, los diferentes dibujos que desarrollen los chicos, y lo que se evaluara será:</p> <p>Elaboración: en el trabajo desempeñado en la creación del dibujo en tanto la capacidad para desarrollar o reflejar su realidad, desde la particularidad de su vivencia y valoración de este recurso.</p> <p>Relacionamiento: capacidad para generar relaciones entre sus vivencias y lo que proponen las comunidades indígenas y afro sobre el cuidado del agua.</p>	<p>Video 1: Sonidos del Agua - Músicas de marimba y cantos tradicionales del Pacífico sur. https://www.youtube.com/watch?v=1Qf2InYk-8</p> <p>Video 2: Abuela grillo https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB-BM</p> <p>Hojas de papel, colores.</p>



				<p>comunidades (preguntas socializadoras).</p> <p>3. En un tercer momento plantearemos la actividad “concurso de dibujo - Agua” el cual consistirá en elaborar dibujos que reflejen alguno de los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ahorro del agua - Los diferentes usos del agua - Como proteger las fuentes de agua y no contaminarlas - La importancia del agua para la salud, y la higiene personal - La importancia del agua para la vida de las plantas y los animales <p>5</p> <p>6 En aras de relacionar la perspectiva indígena, afro y como la deberíamos cuidar nosotros.</p> <p>7</p> <p>8 Por último haremos una exposición por temática, cada estudiante tendrá entonces que marcar su obra (se espera poder hacer la exposición de estos trabajos en el marco de alguna actividad del colegio,</p>	<p>Descripción: capacidad para exponer cada uno de los elementos de su obra y su pertinencia en ella.</p>	
--	--	--	--	--	--	--



igual sería con
otras actividades
cartográficas,
anteriormente
planteadas)

9 Ficha:

- Nombres y
apellidos.

- Edad

- Nombre de la
obra.

10

11

12

