



**Una mirada a la apropiación territorial en la zona rural de El Carmen de  
Viboral a partir de la propuesta formativa artística de los talleres de la Línea de  
Cultura y Territorio (2021)**

Ana Carolina Díaz Zuluaga

Trabajo de grado presentado para optar al título de Pedagoga

Asesores

Carlos Arturo Ospina Cruz Phd. Educación  
Andrés Klaus Runge Peña Phd. Ciencia de la Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Pregrado en Pedagogía  
Medellín, Antioquia, Colombia

2022

---

<b>Cita</b>	(Díaz Zuluaga, 2022)
<b>Referencia</b>	Díaz Zuluaga, A.C. (2022). Una mirada a la apropiación territorial en la zona rural de El Carmen de Viboral a partir de la propuesta formativa artística de los talleres de la Línea de Cultura y Territorio (2021). [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	

---



Biblioteca Seccional Oriente (El Carmen de Viboral)

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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Bibiana Escobar García.

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

---

**Dedicatoria**

A las montañas que me dan fuerza y visión.

## Tabla de contenido

<b>Resumen .....</b>	<b>7</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>8</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1: Planteamiento del problema.....</b>	<b>10</b>
Contexto cultural de El Carmen de Viboral .....	10
La descentralización cultural en el municipio. ....	15
<i>La Línea de Cultura y Territorio .....</i>	<i>17</i>
Asunto problemático .....	19
Antecedentes investigativos .....	20
Justificación.....	26
Objetivos.....	30
<b>Capítulo 2: Referentes teórico-conceptuales .....</b>	<b>31</b>
La Educación no Formal .....	31
Los Agentes Educativos y Culturales rurales .....	35
Territorio.....	40
<i>La apropiación del territorio .....</i>	<i>42</i>
<i>La apropiación del territorio y los lugares significativos .....</i>	<i>44</i>
<i>La potencialidad educativa del territorio .....</i>	<i>45</i>
<b>Capítulo 3: Diseño metodológico.....</b>	<b>47</b>
Primer momento: mapear el territorio .....	48
Segundo momento: una matriz para la organización de la información.....	51
Tercer momento: las entrevistas.....	52
Cuarto momento: categorizando y analizando .....	53
Consideraciones éticas .....	55

---

<b>Capítulo 4: Resultados .....</b>	<b>56</b>
Cargando de significados los fragmentos de territorio .....	56
<i>La apropiación del territorio en relación con el cuerpo, la identificación y la participación.....</i>	<i>57</i>
<i>La apropiación del territorio en relación con la naturaleza multiescalar del territorio</i>	<i>58</i>
<i>Zona rural próxima .....</i>	<i>59</i>
<i>Zona rural lejana.....</i>	<i>66</i>
<b>Capítulo 5: Análisis y discusión de resultados .....</b>	<b>71</b>
La identificación simbólica en la apropiación del territorio .....	71
<i>La identificación simbólica y el vínculo con el otro .....</i>	<i>71</i>
<i>La identificación simbólica y la función de los lugares .....</i>	<i>72</i>
<i>La identificación simbólica y las experiencias sensitivas y emocionales.....</i>	<i>72</i>
Los contextos rurales a través de la voz de los agentes educativos y culturales .....	73
<i>¿Cómo leer el territorio?.....</i>	<i>74</i>
<i>¿Qué leer en el territorio?.....</i>	<i>82</i>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>92</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>95</b>

### ***Lista de figuras***

<b>Figura 1.</b> Afiche y escarapela del Primer Festival de Teatro El Carmen de Viboral .....	11
<b>Figura 2.</b> Mapa de clasificación del suelo de El Carmen de Viboral, 2017.....	16
<b>Figura 3.</b> Cartografía social de los estudiantes de la IE La Aurora, Sede Aldana bajo.....	49
<b>Figura 4.</b> Cronograma de trabajo para el taller participativo.....	50
<b>Figura 5.</b> Cartografía social de los lugares significativos de los estudiantes de la I.E José Domingo Gallo en la vereda Viboral.....	51
<b>Figura 6.</b> Matriz elaborada para recolectar la información de los talleres participativos con los grupos de La LCT del 2021.....	52
<b>Figura 7.</b> Plantilla de la tabla para recolectar la información.....	54
<b>Figura 8.</b> Las formas en que los estudiantes de la LCT 2021 apropian su territorio.....	56
<b>Figura 9.</b> Las lecturas territoriales de los agentes educativos y cómo inciden en sus clases.....	74

### **Lista de tablas**

<b>Tabla 1.</b> Investigaciones relacionadas con la apropiación del territorio .....	20
<b>Tabla 2.</b> Rasgos característicos de la educación no formal.....	33
<b>Tabla 3.</b> <i>Los lugares significativos de la LCT 2021 de la Zona rural próxima.....</i>	61
<b>Tabla 4.</b> <i>Los lugares significativos de la LCT 2021 de la Zona rural lejana. ....</i>	67

### **Siglas, Acrónimos y Abreviaturas**

<b>LCT</b>	Línea de Cultura y Territorio
<b>SMCU</b>	Sistema Municipal de Cultura
<b>PECI</b>	Proyecto Educativo Cultural Institucional

### **Resumen**

Esta investigación de corte interpretativo busca analizar, en clave pedagógica, la contribución en los procesos de apropiación del territorio, en la zona rural de El Carmen de Viboral, a partir de la propuesta formativa artística de los talleres de la Línea de Cultura y Territorio realizados durante el año 2021; identificando cómo los estudiantes apropian el territorio y, a su vez, cómo los docentes leen el territorio y desarrollan sus clases de educación artística. Para cumplir tal objetivo se le da contexto a la cultura en El Carmen de Viboral, ampliando la comprensión de la investigación y estableciendo categorías de análisis como educación no formal, agentes educativos y culturales y la apropiación del territorio; también se hace uso de cartografías sociales y entrevistas abiertas. Los resultados obtenidos, dan cuenta de la apropiación de los estudiantes en relación con la identificación simbólica y reflejan las reflexiones de los agentes educativos y culturales sobre el proceso educativo. Se concluye que generar apropiación del territorio tiene sus inconvenientes, porque los agentes educativos de un proceso de educación no formal, deben conocer primero cuáles son y cómo surgen las expresiones culturales y naturales en las zonas rurales antes de emprender acciones para su apropiación.

*Palabras clave:* Educación no formal, agentes educativos y culturales, apropiación del territorio.

### **Abstract**

This interpretative research seeks to analyze, in a pedagogical perspective, the contribution in the processes of appropriation of the territory, in the rural area of El Carmen de Viboral, from the educational process of the workshops of the Line of Culture and Territory during the year 2021; identifying how students appropriate the territory and how teachers read the territory and develop their artistic education classes. To fulfill this objective, is presented the cultural context of El Carmen de Viboral, expanding the understanding of the research and analysis with categories such as non-formal education, educational and cultural agents, and the appropriation of the territory; Social mapping and open interviews are also used. The results obtained show the appropriation of students in relation to symbolic identification and show the reflections of educational and cultural agents on the educational process. It is concluded that generating appropriation of the territory has its inconvenient, because the educational agents of a non-formal education process must first know what are and how cultural and natural expressions arise in rural areas before undertaking actions for their appropriation.

*Keywords:* Non-formal education, educational and cultural agents, appropriation of territory

### **Introducción**

El presente trabajo de grado es el resultado de una pregunta constante por la apropiación del territorio en un proceso de educación no formal, rural y artística del municipio de El Carmen de Viboral. El interés por esta investigación, surgió a raíz de la constante mención de la importancia de la apropiación del territorio desde los agentes educativos y culturales del Instituto de Cultura.

Los procesos que suceden en la Línea de Cultura y Territorio (en adelante, LCT) ofrecen una potencial riqueza para pensar en clave pedagógica, e implican reconocer que existe una deuda histórica con la educación en las zonas rurales de Colombia, no solo en la educación formal, sino en la oferta de otros espacios formativos como bibliotecas, parques educativos, casas de la cultura, museos, aulas móviles, entre otras. La llegada de estos agentes educativos y culturales a las instituciones educativas rurales, como lo son los docentes de la LCT, se presenta como una posibilidad para pensar sobre el estado y evolución de este tipo de iniciativas.

Si bien, los antecedentes investigativos en relación con la apropiación del territorio y la educación no formal, rural y artística no son abundantes, sirven de guía para comprender ambas categorías por separado. Por consiguiente, este trabajo busca generar esas conexiones que existen entre estas categorías para establecer un diálogo que ayude a comprender la pregunta de esta investigación.

Los objetivos que sirven de guía hacen énfasis en identificar las formas en las que los estudiantes apropian el territorio y las lecturas territoriales que realizan los docentes para el desarrollo de sus clases; por esta razón, metodológicamente, se decide realizar una investigación de corte interpretativo, y hacer uso de técnicas de recolección de la información como la cartografía social y la entrevista abierta. Ambas técnicas dieron pie para construir unos resultados y análisis que dialogan entre ellos y que permiten establecer puntos de encuentro entre la educación y la apropiación del territorio.

---

## Capítulo 1: Planteamiento del problema

### Contexto cultural de El Carmen de Viboral

El Carmen de Viboral es un municipio de Antioquia ubicado en la cordillera central de los Andes, a 56 km de Medellín la ciudad capital. Hace parte del oriente antioqueño, una de las nueve regiones en las que está dividido el departamento. Está situado en el valle de San Nicolás y limita al Norte con los municipios de Marinilla, Cocorná y El Santuario; al Oriente con el municipio de Cocorná, al Sur con el municipio de Sonsón y por el Occidente con los municipios de La Unión, La Ceja, Abejorral y Rionegro (MRT –Movimiento Regional por la Tierra, 2017). Actualmente, cuenta con aproximadamente 63.564 habitantes, de los cuales 38.466 habitan la zona urbana y 25.098 la zona rural. El municipio está compuesto por 56 veredas que comprenden la mayor parte de la extensión total del territorio carmelitano.

Sus dinámicas culturales le han dado una visibilidad significativa frente a otros municipios del Oriente antioqueño, como lo advierte (Trujillo, 2019):

El Carmen de Viboral es un municipio que cuenta con diversas prácticas artísticas que han hecho de este territorio un referente a nivel departamental y nacional. Su reconocimiento se debe, en parte, a su dinámica cultural alrededor de la tradición ceramista, a los procesos de creación y formación artística y a los eventos culturales de carácter nacional e internacional que se realizan en esta localidad. Sumado a lo anterior, se resalta el trabajo cultural de varios artistas, grupos y corporaciones culturales que enriquecen este movimiento cultural con diferentes procesos creativos que han sido proyectados a nivel internacional. (p. 15)

Todas estas acciones han constituido una fuerza cultural importante en el municipio, la misma que se ha venido solidificando con el paso del tiempo. Es importante señalar que algunas de estas propuestas han nacido de la voluntad de las personas y de los diferentes grupos artísticos del municipio, pero, con el tiempo han ganado el apoyo de la institucionalidad para poder acceder a recursos públicos y gestionar sus propuestas. En el “Plan Municipal de Cultura El Carmen de Viboral 2016-2026”, se ha dividido el desarrollo histórico de la actividad cultural en dos etapas: el establecimiento cultural (1980-1997) y la institucionalización cultural (1998 - 2015), como lo veremos a continuación.

---

La etapa del establecimiento cultural (1980-1997), ha sido considerado como un momento de precariedad estructural y escaso grado de institucionalización, pero con un impulso cultural latente, mencionemos una serie de eventos que dan cuenta de ello. Inicialmente, se encuentran los primeros talleres impulsados por la parroquia municipal, creados para acompañar ejercicios de formación y capacitación de la comunidad juvenil carmelitana. En 1988 se registra el nacimiento de diversos movimientos culturales como grupos musicales, club de jóvenes, el teatro *Tespys*, los grupos de proyección folclórica, entre otros artistas y grupos independientes. Ya en 1989 después de una serie de exigencias, pronunciamientos y reclamos de la comunidad ante el Concejo municipal que duraron cerca de tres años, se crea la Casa de la Cultura<sup>1</sup> por acuerdo municipal donde antes se ubicaba la Escuela Normal Santa Teresa (Instituto de Cultura El Carmen de Viboral, 2016). Entre 1993 y 1997, se crea el Primer Festival de Teatro El Carmen de Viboral (ver *figura 1*) posteriormente nombrado “*El Gesto Noble*”, se configura la asociación de artesanos y artistas populares, nace la escuela de música y se inicia la relación de la formación artística con las Instituciones Educativas. De esta etapa, se observa que todas las actuaciones tienen un “principio comunitario” como se menciona en el Plan Municipal de Cultura El Carmen de Viboral 2016-2026:

Es la ciudadanía y especialmente los grupos cívicos, culturales y comunitarios organizados y aquellos que lideraron la dirección de la Casa de la Cultura, quienes logran hacer la apertura y posicionar la discusión pública acerca de la promoción y fomento de la cultura en El Carmen de Viboral, pues como se evidencia, las decisiones tomadas por parte del gobierno local al respecto, surgen más como respuesta directa a una demanda específica de los pobladores y las organizaciones, que como un ejercicio planificado y reflexivo de proyección cultural. (p. 49)

### ***Figura 1***

Afiche y escarapela del Primer Festival de Teatro El Carmen de Viboral.

---

<sup>1</sup> La Casa de la Cultura, denominada ahora como “Casa de la Cultura Sixto Arango Gallo” sigue siendo actualmente el epicentro del quehacer cultural del municipio. Allí operan el Instituto de Cultura, el Concejo Municipal, el grupo de scouts, entre otros.



Nota: Portada de la Programación del *I Festival de Teatro El Carmen de Viboral 1993*. Tomado de: <https://teatrotespys.org/ogg93-94-programaciongestonoble-2/>

Por otro lado, la etapa de institucionalización cultural (1998 - 2015), ha sido una etapa de consolidación de las estructuras institucionales, pero su impacto cultural es sectorial y limitado en términos de cobertura territorial. El establecimiento de este periodo comienza con la Ley General de Cultura, Ley 397 de 1997, lo que hace que el municipio, sirviéndose de esta nueva legislación cultural, apunte a fortalecer su estructura institucional y a vigorizar su modelo de gestión a través de la formulación de políticas culturales en el ámbito local (p. 51). En este periodo se logran llevar a cabo varias iniciativas culturales, como lo expresa Jiménez:

Se realizan una serie de actividades periódicas como tertulias, video-conciertos, ciclos de cine, talleres de lectura, seminarios y festivales como el Carnavalito de Música Andina, El Gesto Noble Festival de Teatro, Concurso de cuento y poesía, se consolida una nueva banda infantil de música, se organiza el primer salón de artes plásticas, se generan intercambios culturales en las veredas del municipio, de igual manera, entre varios municipios y también a nivel internacional a través de la dirección de la Casa de la Cultura (Jiménez, citado en Instituto de Cultura El Carmen de Viboral, 2016, p. 51).

---

Luego en el 2004 se crea la Secretaría de Educación para la cultura, el deporte y la recreación, y meses después el Concejo Municipal aprueba por Acuerdo municipal el Plan de Cultura 2005-2015 denominado “*El Carmen de Viboral, un pueblo con vida cultural*”. Este permite que se dé una planeación cultural a 10 años (Instituto de cultura de El Carmen de Viboral, 2015). En el 2007 gracias a este Plan se da la creación del Instituto de Cultura como entidad descentralizada que le permite ganar autonomía para la gestión, contratación y administración del sector, e impulsar las nuevas dinámicas sociales del municipio.

Durante este periodo también se gestan otras propuestas, dándole prioridad a la formación, como se expone en el mismo Plan Municipal de Cultura El Carmen de Viboral 2016-2026 con:

Las escuelas de proyección artística que ya estaban en proceso de afianzamiento como Música, Danza, Artes plásticas, Teatro, Literatura y Artes Audiovisuales, al igual que talleres de filosofía y poesía y de igual manera, se hace un gran énfasis en la creación de eventos institucionales entre los cuales se destacan, El Festival Internacional de Teatro El Gesto Noble, El Carnavalito de Música Andina y Latinoamericana, El Premio Nacional de Poesía José Manuel Arango, Premio Local de Cuento Literario Página en Blanco, El STOA Foro anual de Filosofía, Foro Anual de Territorio, Cultura y Turismo, Festival de música Viboral Rock, Festival de danzas Andanzas, Exposiciones plásticas bimensuales y Plaza Cultural (p.54).

El efecto que tuvo la institucionalización del Plan de Cultura 2005-2015 “*El Carmen de Viboral, un pueblo con vida cultural*” fue significativo y de gran trascendencia, porque permitió formalizar las dinámicas del municipio en este campo. La actividad cultural creció y aumentaron las acciones referidas a la educación y a la promoción cultural impulsadas por el Instituto de Cultura y la participación de diferentes organizaciones de carácter artístico y cultural. Dentro de esta etapa de dinamización cultural, es importante destacar que desde el 2011, se establece el convenio entre el Instituto de Cultura de El Carmen de Viboral y la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia, convenio que tuvo como objeto coordinar y aunar esfuerzos entre ambas instituciones en la ejecución de los subprogramas y proyectos, planteados en el Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 como la consolidación de la Escuela de Artes mediante la creación de una estructura administrativa y operativa que permitiera dar orden, formalidad y reconocimiento al desarrollo de procesos artísticos y culturales (Comfenalco , 2013).

Posterior a estas dos etapas del devenir histórico de la actividad cultural en el municipio, se encuentra la creación del plan Municipal de Cultura El Carmen de Viboral 2016-2026, el cual también tiene un impacto importante en la actividad cultural del municipio. Gracias a este plan, se comienza a crear el Sistema Municipal de Cultura (SMCU), que implica el establecimiento de un Consejo Municipal de Cultura, la creación de una Red de Gestores Culturales y un Programa Municipal de Estímulos. Actualmente, este plan sigue vigente y constantemente se le realiza seguimiento para su renovación cada 10 años. Esta situación ha permitido que los actores educativos y culturales tengan la necesidad de volver la mirada sobre la trayectoria de las dinámicas culturales y su incidencia en el territorio carmelitano a lo largo de estos años. Otro de los esfuerzos que se realizaron en este periodo, fue la creación del Proyecto Educativo Cultural Institucional (PECI), un documento que reúne los conceptos de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), diseñado por el Instituto de Cultura en convenio con Comfenalco, pero aplicado a una institución cultural, esto con el objetivo de ser un instrumento para la gestión y evaluación de esta, sin embargo, no se registra su uso posterior.

En ese orden de ideas y para entender el asunto problémico del presente trabajo investigativo es importante remitirnos a los cinco ejes estratégicos sobre los que trabaja el actual Plan de Cultura. Estos son: la Política Cultural y el Sistema Municipal de Cultura, las Prácticas Artísticas, el Patrimonio Cultural, las Comunicaciones y la Cultura Ciudadana. De estos cinco ejes, se destaca constantemente la baja apropiación de la comunidad carmelitana, reflejada en una baja participación ciudadana, el desconocimiento del patrimonio cultural, o el desarraigo del territorio (Instituto de Cultura, 2016). Lo anterior implica que haya una constante preocupación por la apropiación social de los bienes o servicios culturales y artísticos, la apropiación de la memoria, la apropiación social de una ciudadanía cultural, la apropiación social del patrimonio, la apropiación del Plan de Cultura, la apropiación de los derechos ciudadanos y, en últimas, la apropiación del territorio.

---

### La descentralización cultural en el municipio.

Como se ha mencionado anteriormente, en la etapa de institucionalización cultural, el acceso a la cultura institucionalizada es limitada en términos de cobertura territorial, dado que la extensión del municipio es significativamente mayor en la zona rural como lo muestra la *figura 2*. Esto influye en que los actores educativos y culturales de la zona urbana enfoquen su atención en descentralizar sus procesos, y es precisamente en el periodo de la institucionalización cultural que se comienza a pensar sobre la importancia de vincular la zona rural. Esta idea ya la venían desarrollando algunos colectivos y grupos de teatro con anterioridad en proyectos nacientes como “*La carreta de Tespys por las veredas*”<sup>2</sup>, la obra descentralizada del Gesto Noble<sup>3</sup>, “*La Carreta de Leer*”<sup>4</sup> o “*Aula Soñada*”, sin embargo, dada la extensión del municipio, la cobertura era incipiente.

Es después del establecimiento del plan Municipal de Cultura El Carmen de Viboral 2016-2026, hasta la actualidad, que las instituciones, grupos y colectivos comienzan a centrar su atención en incrementar el acceso de las comunidades rurales a procesos artísticos y culturales institucionales. Muestra de ello son proyectos como *Camino de la vereda*, el *Renacuajo Paseador en las veredas*, conversatorios referentes al tema, *El Festival de la Montaña*, El festival “*La cosecha de la esperanza*”, e incluso estrategias como incluir en el Programa Municipal de Estímulos una categoría de Ruralidad, entre otros proyectos de agentes culturales que habitan en las zonas rurales, y de esta forma activan sus espacios para hacer accesible el arte y la cultura a las comunidades cercanas.

---

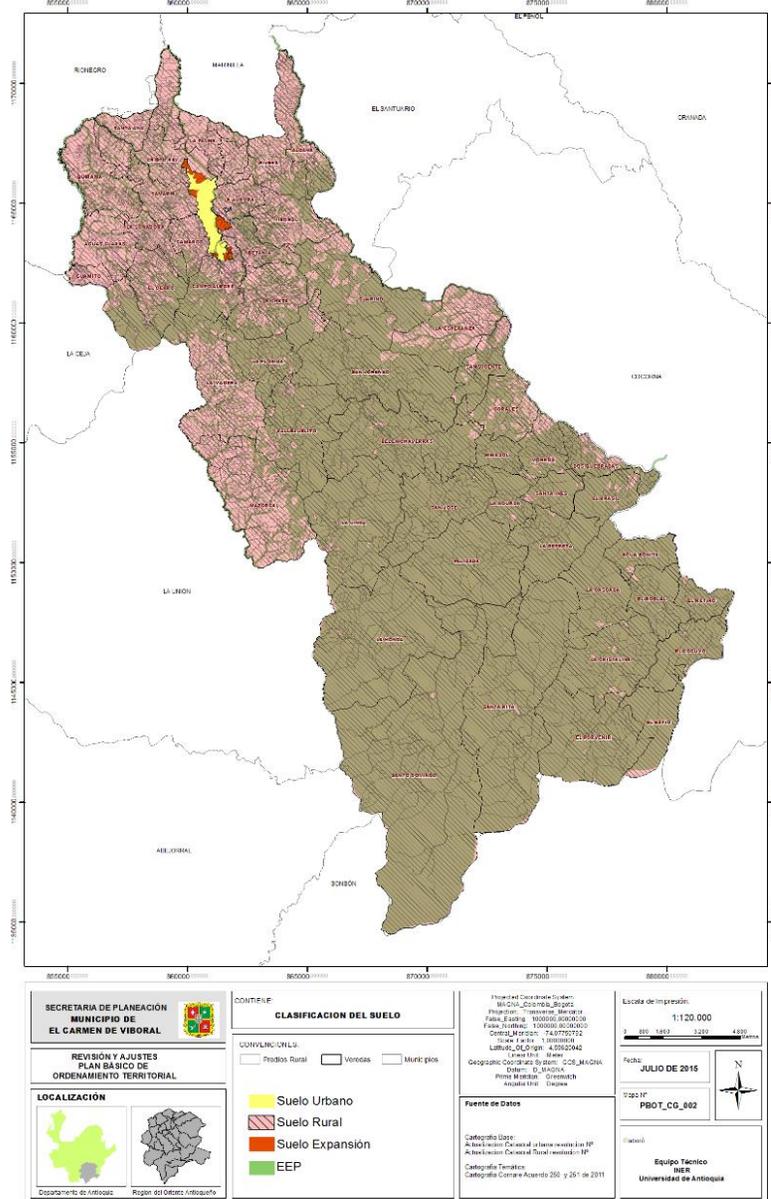
<sup>2</sup> Este proyecto ha llevado las artes escénicas por las veredas del Carmen de Viboral entre los años 1988 y el 2017, se realiza en la zona rural del municipio con el fin de descentralizar los procesos artísticos del grupo e incluir a la población que se encuentra más alejada del casco urbano, abarcando veredas de los cañones de los ríos Melcocho y Santo Domingo.

<sup>3</sup> Anualmente, en la celebración de El Festival Internacional de teatro El Gesto Noble se realiza una obra de teatro gratis en una vereda de la zona rural del Municipio, facilitando el acceso de las comunidades cercanas y lejanas.

<sup>4</sup> Proyecto de fomento a la escritura y a la lectura realizado por la Biblioteca Pública Municipal Jesús Antonio Arango Gallo y la Sala de Lectura José Manuel Arango del Instituto de Cultura El Carmen de Viboral, mediante el cual llevan una biblioteca móvil por el municipio.

**Figura 2**

*Mapa de clasificación del suelo de El Carmen de Viboral, 2017*



Nota: El gráfico representa las zonas clasificadas con el tipo de suelo urbanos, de expansión urbana y rural del municipio de El Carmen de Viboral. Tomado de *Mapa de clasificación del suelo de El Carmen de Viboral, 2017*, Equipo técnico INER Universidad de Antioquia, 2017, <https://www.suenosytierras.com/biblioteca/El-Carmen-Mapa-Clasificacion-del-Suelo-2017.png>.

---

### ***La Línea de Cultura y Territorio***

Esta línea forma parte de los procesos desarrollados por la Escuela de Artes del Instituto de Cultura de El Carmen de El Carmen de Viboral, y surge por la necesidad de descentralizar los procesos de la Escuela de Artes para responder a la demanda de las comunidades no aledañas al Instituto de Cultura que deseaban participar en los talleres que ha venido ofreciendo la Escuela de Artes. El proceso había sido llevado a cabo con anterioridad principalmente en las instituciones educativas rurales y urbanas, salones comunales, centros de salud o bienestar, corporaciones, entre otros. Su población participante la componen niños, niñas, jóvenes, adultos, personas en situación de discapacidad y adultos de la tercera edad.

Sus antecedentes inician en el 2011 con la propuesta de educación artística denominada “*Aula Soñada*” y mencionada anteriormente como parte de esos procesos iniciales que se dieron en el municipio para descentralizar las actividades artísticas. Mas adelante, el proyecto adquirió el nombre de “*Modalidad de descentralización*” y, posteriormente en el 2018, con un cambio estructural, adopta el nombre de “*Línea de Cultura y Territorio*” -LCT-. En relación con este cambio estructural, se registran, en el informe final del Instituto de Cultura del 2018, reflexiones importantes para entender el rumbo del proceso:

La Línea de formación en Cultura y Territorio explora herramientas que permiten comprender el territorio, las formas de habitarlo y la importancia de la cotidianidad como componente para la expresión artística, entiendo cotidianidad como cualquier idea o elemento que para quienes participan de los talleres y de lo que ocurre dentro de cultura y territorio y se considere pertinente de ser expresado (Comfenalco, 2018,p.3).

En este sentido, se logran leer reflexiones que buscan pensar el proceso con mayor profundidad a como se venía entendiendo desde la propuesta de “*Aula Soñada*”. Se habla de “descubrir el territorio con sus tesoros ocultos”, de observar el paisaje y su biodiversidad, de visibilizar las tradiciones gastronómicas y agrícolas de los territorios, de reconocer la fauna y la flora, todo esto con el fin de enriquecer las exploraciones artísticas en los talleres y buscar que estos elementos del territorio sean conservados y apreciados (Comfenalco, 2018).

Aquí es importante señalar que es en el año 2011 cuando comienza el convenio de Comfenalco Antioquia y el Instituto de Cultura, hito que marca un cambio importante debido a la reconocida experiencia que tiene esta Caja de Compensación con este tipo de procesos, ayudando a la estructuración y formalización institucional. Sin embargo, en el 2020 debido a la

---

emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19<sup>5</sup>, se suspende el convenio entre Comfenalco Antioquia y el Instituto de Cultura. Lo anterior implica primero un cese de las actividades formativas y artísticas y, segundo, que el Instituto asuma por completo la gestión de la Escuela de Artes. Estas situaciones desencadenan una ruptura en las reflexiones conceptuales que se venían haciendo sobre el proceso, que se presentará con más profundidad en el asunto problemático.

Después de reanudar las actividades, para el 2021, se decide volver sobre las reflexiones anteriores y establecer el propósito de la Línea que consiste en:

“la apropiación del territorio, la cultura y el patrimonio, el fortalecimiento de las redes sociales comunitarias y la transformación social a través de la participación ciudadana, [...] para caminar hacia el horizonte de un territorio que structure su modelo de desarrollo de acuerdo con sus prácticas culturales y formas de relación”. (Instituto de Cultura El Carmen de Viboral, 2021, p.1).

El proceso le apuesta a la exploración artística, el diálogo en torno a los saberes y patrimonio de las comunidades para la apropiación del territorio, por esta razón, el proceso debe caracterizarse por buscar un enfoque participativo donde el maestro y la comunidad busquen la comprensión del contexto y el diálogo de saberes, afrontando los desafíos de un proceso en constante evolución con una población itinerante (Instituto de Cultura El Carmen de Viboral, 2021).

Ya para el año 2021, se realizaron en las veredas talleres de música, danza, literatura y teatro. Sin embargo, en el mapa encontramos que de las 56 veredas que componen el municipio, para el 2021, la LCT sólo logró llegar alrededor de 15 veredas, contando las que están registradas en este trabajo investigativo y otras donde también se desarrollaron talleres que fueron consolidándose a lo largo del año.

---

<sup>5</sup> La situación vivida en el años 2020 por el Covid-19 implicó que el mundo entrara en un aislamiento masivo, la mayoría de las actividades cotidianas se comenzaron a desarrollar a través de medios virtuales. La mayoría de procesos sociales se detuvieron o transformaron para poder darles continuidad.

**Asunto problemático**

Como se mencionó anteriormente, la LCT desarrolló ciertas aproximaciones conceptuales en su quehacer formativo, donde se refiere que el enfoque principal de este proceso es utilizar la expresión artística como una herramienta para comprender el territorio y sus formas de habitarlo. Para ello, se plantea la necesidad de la observación del paisaje, de la biodiversidad, las tradiciones gastronómicas y agrícolas de los territorios, la observación de las especies de fauna y flora, lo anterior con el fin de beneficiar las experiencias de exploración artística que se presentan durante los talleres (Comfenalco, 2018). Sin embargo, a la hora de revisar las planeaciones de los agentes educativos y culturales del Instituto de Cultura para indagar cómo estaban pensando sus clases, se hallaron tres situaciones importantes:

Primero, se encontró que los docentes elaboraban unas fichas pedagógicas y unos planes de formación realizadas para el Instituto de Cultura.

Segundo, los docentes que eran asignados a los talleres en las veredas o zonas aledañas al Instituto, no eran asignados intencionalmente, sino que eran asignados porque les sobraban horas para poder cumplir totalmente con el número de sesiones asignadas en su contrato laboral.

Tercero, para el año 2021 se contó con una propuesta metodológica cuyo propósito fue contribuir al reconocimiento y apropiación del territorio y su identidad, promoviendo prácticas transformadoras desde la LCT. En este contexto, surge este trabajo investigativo, como apoyo al desarrollo de la propuesta metodológica para el proceso de ese año.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál ha sido la contribución en los procesos de apropiación del territorio en la zona rural de El Carmen de Viboral a partir de la propuesta formativa artística de los talleres de la LCT realizados durante el año 2021?

## Antecedentes investigativos

Las investigaciones presentadas, a continuación, consisten en documentaciones, registros y socializaciones de diferentes procesos educativos y artísticos que indagan sobre la apropiación territorial en distintos momentos y lugares. Durante el rastreo investigativo se revisaron alrededor de veinte documentos entre tesis de pregrado, maestría, y artículos de investigación sobre el concepto de apropiación del territorio y otras variaciones como apropiación del espacio, apropiación territorial y territorio apropiado como se muestra en la *Tabla 1*. De estos documentos fueron seleccionados solo cuatro que se relacionan directamente tanto con la apropiación del territorio como con la educación artística.

**Tabla 1**

*Investigaciones relacionadas con la apropiación del territorio.*

Año	Título	Autor	País
2016	Nuevas territorialidades: la re-apropiación del espacio rural a través de los procesos de restitución de tierras en el municipio de Granada Antioquia	Edwin Andrés Arboleda Múnera	Colombia
2016	Propuesta didáctica para la apropiación del territorio y la construcción de tejido socioambiental de la microcuenca del río Botello en Manablanca Facatativá	Giselle Rocío Rodríguez Sánchez	Colombia
2014	De los imaginarios colectivos a la apropiación del territorio: Un recorrido Conceptual	Andrea Bibiana Reyes-Guarnizo	Colombia
2016	Estrategias de apropiación territorial en un contexto de relación interétnica en Guamal, Caldas	Sofía Lara-Largo	Colombia
2015	La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil	Martha Janeth Ibáñez Pacheco - Mildrey Mendoza Mayorga	Colombia
2021	La capilla: “un viejito con alma de joven” apropiación territorial e imaginarios juveniles en Marinilla, Antioquia	Leidy Johana Gómez herrera	Colombia
2020	La cartografía social como base para la apropiación del territorio en estudiantes de colegio	William Rodrigo González Morales	Colombia
2020	Memorias de la práctica artística en Nidos: Espacio Público	Instituto Distrital de las Artes - Idartes-	Colombia
2016	Nuevas territorialidades: la re-apropiación del espacio rural a través de los procesos de restitución de tierras en el municipio de Granada Antioquia	Edwin Andrés Arboleda Múnera	Colombia
2016	La experiencia artística en la apropiación de territorio del humedal Neuta de los niños y niñas del Colegio Antonia Santos	Laura Tatiana Rueda Díaz - Yeimi Liliana Valencia Cárdenas	Colombia

---

2020	Arte comunitario, subjetividad y territorio: una mirada desde las relaciones comunitarias construidas en la localidad de Kennedy - Techotiba	Ana Carolina gil Grandett - Leidy Catherine Ramírez Vargas	Colombia
2012	La contribución de la práctica artística en los procesos de recuperación de la memoria y en la apropiación del territorio: Dos estudios de caso de la ciudad de Medellín	Karen Andrea Vásquez Puerta	Colombia
2018	La apropiación social del territorio	Jaime Alberto - Chaparro Chaparro	Colombia
2015	Prácticas juveniles de apropiación del territorio en contextos rurales.	Diana Luz Paredes Otero	Colombia
2014	Apropiación social del territorio: un concepto clave para la gestión local y la coadministración de los recursos naturales	Carlos Tejeda-Cruz - Conrado Márquez Rosano	México
2001	Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas	Gilberto Giménez	México
2005	La apropiación del espacio: Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares	Tomeu Vidal Moranta - Enric Pol Urrútia	España
2008	Construcción de la categoría "Apropiación Social"	María Isabel Neuman	Venezuela
2016	Territorio dominado vs. territorio apropiado	Virginia Miranda Gassull - Heliana Gómez Carrizo	Argentina
2014	Movilidad, apropiación y uso del territorio: una aproximación a partir del caso de Buenos Aires	Jorge Blanco Luciana Bosoer - Ricardo Apaolaza	Argentina

---

*Nota: Elaboración propia.*

A continuación, se presentan las investigaciones seleccionadas por su pertinencia con el presente estudio. La primera de estas es el trabajo denominado *La contribución de la práctica artística en los procesos de recuperación de la memoria y en la apropiación del territorio: Dos estudios de caso de la ciudad de Medellín, Colombia* (2012). Esta investigación consistió en la socialización de las experiencias de trabajo de dos organizaciones ubicadas en la periferia norte de Medellín: Corporación Cultural Nuestra Gente y Museo Cementerio San Pedro, como dos referentes de la comuna 2 y 4, que han logrado articular la práctica artística a procesos de recuperación de la memoria y la apropiación territorial (Vásquez, 2012). El trabajo expone el contexto histórico y de violencia de los años 80's y 90's en estas comunas y luego se centra en la experiencia de estas dos organizaciones.

En la Corporación Cultural Nuestra Gente, se encuentra un trabajo por recuperar el espacio público y la confianza entre los habitantes de la Comuna 2 de la Zona Nororiental, a través del arte y la cultura, procurando una nueva apropiación del territorio y transformación del lugar, buscando que se cargue de un sentido nuevo (p. 4). Como metodología de trabajo utilizan metodologías artísticas donde se narran sus antecedentes históricos de El Museo Cementerio

---

San Pedro, y se evidencia a este lugar como un espacio que podía contribuir a la ciudad en la reconstrucción del tejido social que estaba tan debilitado tras el conflicto del narcotráfico. Se socializan los talleres “Arte Vivo” como un proceso de recuperación de la memoria patrimonial de la ciudad a través de visitas guiadas al cementerio, estas actividades vinculan distintos momentos de la memoria, se pasa de la memoria individual o familiar a un reconocimiento de la experiencia del pasado inscrita en un territorio y dentro de un grupo más amplio (p. 7).

Como conclusión de esta investigación, se resalta que ambas experiencias son “lugares de memoria” porque permiten la construcción colectiva, que refuerza la memoria individual y otorga características identitarias vinculadas a un territorio en común. La autora hace énfasis en la relación entre la memoria y el arte en un territorio periférico, para generar un sentimiento de pertenencia y una nueva forma de apropiación del espacio en sus habitantes (p.8). Siendo así, la autora afirma lo siguiente:

Ambos casos conservan en sí mismos la historia local y oficial de la ciudad de Medellín, pero a su vez están cargados de miles de historias personales de los habitantes. Se han proyectado como espacios para la cultura y la vida, como lugares de y para la memoria y de esta manera generan narrativas alternativas acerca del pasado a elaborar, del sentido de recordar y de la respuesta que se le ha dado y se le sigue dando a la violencia (Vásquez, 2012, p. 7)

La anterior investigación aportó a este trabajo la importancia de registrar estos procesos artísticos para evidenciar sus aportes al territorio, centrándose en socializar de manera muy breve los aportes de estas organizaciones al territorio urbano, además menciona de manera escueta su población participante, y da evidencia de la clara relación entre la memoria y el arte para generar sentido de pertenencia, la cual, es uno de los elementos que se destacan en la apropiación territorial.

La segunda investigación es *La experiencia artística en la apropiación de territorio del humedal Neuta de los niños y niñas del Colegio Antonia Santos*. La investigación se realizó en Soacha (Cundinamarca, 2016) y consistió en generar experiencias que incidieron en las formas de apropiación del territorio de los niños y niñas, para transformar las relaciones que tejen entre sí y con el territorio (Rueda & Valencia, 2016). Se trabaja con tres categorías conceptuales: la experiencia artística y estética, la apropiación territorial y el relato autobiográfico. Como metodología de trabajo, hace uso de la metodología cualitativa y la perspectiva histórico-

---

hermenéutica y, para interpretar la realidad de las relaciones y expresiones de los niños dentro del contexto social y cultural propuesto por el humedal para comprender los motivos de su accionar, y de su producción simbólica e historia, como fenómeno social (p. 35). Inicialmente, se parte de la observación del territorio y la lectura de archivos de la Junta de Acción Comunal para generar preguntas claves, luego realizan un trabajo con los niños y niñas de cuarto y quinto grado de la Institución Educativa, que corresponde a actividades de recorrido por el humedal, talleres de mímica, dibujo y demás creaciones artísticas, y, posteriormente, se realiza una sistematización de la información.

Para el análisis, las investigadoras dividen las experiencias vividas en experiencias artísticas y estéticas. Para las experiencias artísticas hacen uso de las diferentes creaciones elaboradas en los talleres como el dibujo, el collage, el grabado, la creación de personajes, entre otros, para entender las relaciones de los niños y niñas con el humedal. Para las experiencias estéticas estimulan la percepción de los niños y niñas del espacio a través de la conciencia en la observación, los sonidos, el tacto, el cuerpo y el acto de crear; esta experiencia sirvió para que los niños percibieran y sintieran de manera distinta el mundo que los rodea, poniendo sus capacidades corporales y cognitivas para crear nuevas formas de apropiación del mundo (p. 64).

Como conclusión, se resaltan las experiencias artísticas y estéticas son un medio educativo que permite la apropiación de territorio del humedal Neuta, y genera un mayor acercamiento entre los niños y el humedal porque al realizar obras artísticas hay un proceso de resignificación de las experiencias pasadas relacionadas con la naturaleza (p. 79). Se pone de manifiesto que:

“la apropiación de territorio se logra en la medida que los niños construyen significados a través de la creación artística, porque el territorio empieza a ser considerado como un espacio apropiado cuando se simboliza y se le asignan significados, [...] se logró un reconocimiento a través de las creaciones que se hicieron, a medida que se generaban experiencias artísticas, se significaba más el espacio del humedal, los niños hacían parte del territorio y no eran indiferentes ante las situaciones que se vivían allí”. (Rueda & Valencia, 2016, p.79)

Aunque la anterior investigación no se realiza sobre un proceso educativo y artístico previamente establecido, se destaca su importancia para este trabajo por sus hallazgos y conclusiones respecto al lugar del arte en la apropiación del territorio, desde la expresión

---

artística y la expresión estética, y la relevancia de encontrar otras formas de aprender y generar significación del territorio, visualizando los detalles que se perciben durante la creación artística. Además, se destacan los relatos como una herramienta pedagógica que fortalece el reconocimiento de sí mismo y las relaciones con el mundo de los otros.

La tercera investigación de referencia se denomina *Memorias de la práctica artística en Nidos: Espacio Público*. El trabajo consistió en el análisis de los antecedentes de la creación en Nidos, un programa de arte en primera infancia del Instituto Distrital de las Artes -Idartes-, de la Alcaldía de Bogotá. El programa ha desarrollado experiencias artísticas para niños y niñas de 0 a 6 años garantizando los derechos artísticos y culturales de las niñas y niños de primera infancia. La investigación se centra en la lectura y análisis de los hallazgos recopilados entre los años 2017 y 2019, para hablar de la experiencia del programa desde las voces de quienes han hecho parte de los procesos del Programa Nidos orientado al componente de espacio público.

Para ello, inicialmente se define el espacio público resaltando las dos interacciones que se dan en la experiencia artística con el espacio público: la apropiación del territorio y la resignificación del espacio (p.9). Luego hace un recuento de las propuestas o estrategias que se han hecho en el programa y recopila las reflexiones con los descubrimientos que realizaron los agentes educativos y culturales a lo largo de las experiencias, a través de la lectura de sistematizaciones y entrevistas. Llama la atención el acercamiento conceptual del texto, puesto que define teóricamente el espacio público, también toma en cuenta las voces de los actores educativos y culturales del programa y cómo ellos han entendido el concepto en la práctica. Además, expone otros referentes conceptuales para comprender el espacio público como la memoria territorial, la apropiación territorial y el paisaje urbano.

Finalmente, se concluye que el programa ha logrado llegar a los barrios e impactar las familias a través de la experiencia artística, invitándolas a habitar el espacio y dotarlo de un nuevo sentido (p.33). Como lo nombran los autores, “este habitar constante ha posibilitado procesos de apropiación y resignificación por parte de los participantes, pero, además, de los mismos artistas, [...] siendo observadores del entorno que habitan junto a las niñas y niños” (Idartes, 2020, p.33). Otra de las conclusiones importantes se refiere al arte en el espacio público: “se suele imaginar un arte netamente de calle. Sin embargo, y como se presentó en esta memoria, el territorio y sus particularidades pueden llevarse metafóricamente a distintos espacios generando vínculos, memoria e identificación con el mismo” (Idartes, 2020, p.33)

Se destaca la importancia de este estudio para la presente investigación, porque busca hacer memoria de una práctica artística que viene realizándose desde el 2012 gracias al Instituto

Distrital de las Artes (Idartes). Su valioso aporte reside en la capacidad de articular las reflexiones teóricas y conceptuales con las voces de los agentes educativos y culturales que han hecho parte del proceso y, a su vez, dar cuenta de las propuestas y estrategias ejecutadas desde el inicio del programa, además de los aprendizajes descubiertos a lo largo del camino.

La cuarta investigación ha sido denominada *Arte comunitario, subjetividad y territorio: una mirada desde las relaciones comunitarias construidas en la localidad de Kennedy - Techotiba*. Busca comprender las relaciones presentes entre las prácticas artísticas comunitarias, la configuración de subjetividades y la construcción de territorio en la localidad de Kennedy - Techotiba (Gil & Ramirez, 2020). Se trabaja con cuatro categorías conceptuales: el arte comunitario, la comunidad, la subjetividad y el territorio. Es una investigación cualitativa, ubicada en el paradigma interpretativo y el enfoque histórico hermenéutico. Para su metodología hacen uso de dos vías: primero, reconocer las significaciones y subjetividades que contribuyen a la práctica artística y, segundo, entender como desde esas prácticas los habitantes se apropian del territorio. La investigación hace uso de técnicas de recolección de la información como la indagación documental, la observación, las entrevistas, los grupos de discusión y la cartografía social. Lo anterior, les permite dividir el trabajo en cuatro fases, primero se definen las bases conceptuales, segundo, reconocen las prácticas artísticas comunitarias del territorio, teniendo en cuenta las representaciones, sentidos, motivaciones y perspectivas de sus habitantes y, en tercer lugar, identifican las implicaciones que han tenido estas prácticas artísticas comunitarias en el territorio.

Finalmente, se concluye que el arte comunitario en esta región es un espacio de encuentro y construcción territorial que lleva a transformaciones, fomenta la organización colectiva y dinamiza procesos de territorialización. Según Gil & Ramirez, estas transformaciones inciden en la identidad local y la apropiación territorial:

El arte [...] ha posibilitado transformaciones relevantes en el territorio, en la medida en que es a partir de estos ejercicios que se han promovido procesos de sensibilización y de intervención para la recuperación de espacios comunes como humedales, parques y zonas con relaciones vecinales complejas. Esta movilización de apuestas colectivas se da a partir de una lógica de evocación de la memoria, que mantienen vivo el interés por la reivindicación ancestral, la armonía con los ecosistemas naturales y de la multiculturalidad de sus habitantes, el cual constituye un elemento identitario del territorio.

---

Además, se concluye que el arte ayuda a la transformación del territorio y trasciende las dinámicas generacionales, modificando las relaciones y representaciones que los habitantes de diferentes edades tienen en relación con sus espacios. Sin embargo, precisan, que las diferencias hacen posible el encuentro intersubjetivo y permiten la reinterpretación del lugar habitado.

Esta última investigación, muestra un ejercicio meticuloso sobre el arte comunitario y sirve de guía para el presente trabajo en la medida en que muestra un camino metodológico y una contribución, muy valiosa, sobre las prácticas artísticas y su influencia en la construcción de identidad y apropiación territorial; sin embargo, el trabajo habla sobre procesos de base comunitaria, tomando distancia de la presente investigación en tanto deja de lado cuestiones que competen a los procesos institucionalizados.

Como se ha podido ver, los referentes investigativos encontrados con las condiciones anteriormente nombradas son muy pocos, lo que deja ver la importante posibilidad de reflexionar sobre la educación artística en el territorio, o también el desconocimiento que tienen los procesos artísticos sobre cómo las personas se apropian de los lugares que habitan. Si bien la mayoría de las investigaciones relacionadas con la apropiación territorial se dan en Colombia, queda clara la necesidad de esta investigación en el municipio de El Carmen de Viboral, Oriente antioqueño, para profundizar sobre la apropiación territorial en los procesos de educación artística en las zonas rurales.

### **Justificación**

Actualmente habitamos un mundo dominado por la aceleración y el instante, hay un declive del espacio público y una fragmentación social que alimentan una desconfianza generalizada y un desapego del territorio. Ante este panorama Vidal & Pol (2005) hablan de la trascendencia de la apropiación del territorio como ese proceso que puede ayudar a fortalecer el tejido social e intervenir los “síntomas” habituales de las sociedades actuales. Cuando un territorio es apropiado, posibilita la organización social, la apropiación simbólica y fortalece las identidades, lo que permite pensar cuáles son nuestras necesidades reales a nivel personal y colectivo. La apropiación de un territorio ayuda a fijar poblaciones, establecer lazos de solidaridad y cooperación entre las generaciones presentes y futuras y su entorno, fortaleciendo el tejido social (Chaparro, 2018) y creando las bases para un buen vivir.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> En el Plan Municipal de Cultura El Carmen de Viboral 2016-2026 “Un territorio para el Buen Vivir” se considera el buen vivir con base al desarrollo comunitario y la cultura en relación armónica entre los

---

Ahora bien, es necesario resaltar la palpitante necesidad de este trabajo investigativo basados en el momento en que se encuentra actualmente El Carmen de Viboral. Ya vimos el interesante movimiento cultural que se ha gestado históricamente en la última década en la zona urbana del municipio, y que se ve reflejado en la permanencia de muchos de los procesos y eventos artísticos a través del tiempo, llegando incluso a tener reconocimiento internacional. Hemos visto que el municipio, a través del Instituto de Cultura, se ha encargado de formalizar sus procesos con la construcción de Planes de Cultura, del Proyecto Educativo Cultural Institucional (PECI)<sup>7</sup>, el establecimiento de una asamblea cultural, el apoyo de instituciones externas como Comfenalco para la Escuela de Artes, y la creación del Sistema Municipal de Cultura (SMCU). Todo lo anterior, indica la importancia nodal de los Planes de Cultura para la proyección a 10 años en el municipio.

En tal sentido, es esta la razón por la que hoy en día, y a cuatro años de la construcción de un nuevo Plan de Cultura Municipal, se hace necesario investigar más sobre la dinámica cultural en el municipio considerando su extensión rural, descentralizando los procesos artísticos y preguntándonos sobre la importancia, o no, del papel otorgado a la educación artística en la apropiación territorial.

Como lo muestran los antecedentes investigativos consultados, se han encontrado pocas referencias sobre cómo la educación artística puede impactar la apropiación del territorio, lo que indica un terreno fértil para que los agentes educativos y culturales puedan reflexionar sobre la incidencia educativa de sus procesos. Además, teniendo en cuenta el momento en el que se encuentra El Carmen de Viboral, es importante profundizar en esta problematización, para entender las posibles relaciones entre la apropiación territorial y una serie de experiencias educativas no formales y artísticas, experiencias con las que se proyecta incidir en la cultura y en el contexto de una zona rural, buscando eventualmente posibilitar transformaciones estructurales en sus dinámicas.

Por otro lado, en las discusiones suscitadas dentro del pregrado en pedagogía es importante entender aquellos procesos que competen a la educación, pero que no necesariamente suceden en un aula de clase, ni dentro del sistema escolar. La función educativa

---

individuos y el medio ambiente. Tiene en cuenta los siguientes elementos: la convivencia en armonía con el entorno físico y natural, la valoración de las identidades, la recuperación de las memorias, el respeto por los bienes comunes, el arte como estrategia de cambio social, y la comunicación para el desarrollo y la participación. Por lo anterior se considera que la apropiación territorial le aporta al buen vivir.

<sup>7</sup> Dicho Documento nunca fue puesto en marcha en la institución.

---

ha existido siempre en la humanidad, y aunque la escuela (Institución Educativa) es la que ha llevado esa bandera, no es, ni ha sido la única. El pregrado en pedagogía de la Universidad de Antioquia plantea la reflexión sobre la educación en diferentes espacios como los museos, las ciudades, los parques educativos, los ambientes digitales, las comunidades, los centros culturales, las empresas, entre otros, enriqueciendo así el espectro de los procesos educativos posibles y nuestro quehacer profesional como investigadores, orientadores de procesos de formación, asesores pedagógicos o evaluadores.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo investigativo, es una mirada a un proceso de educación no formal de una institución municipal, que busca alimentarse de los contextos de las comunidades rurales, para estimular la expresión artística de niños, niñas, adolescentes y adultos. El trabajo implica volver a mirar el concepto de educación, de educación no formal y de educación artística para leerlos a la luz de los territorios. Esto implica reconocer que existe una deuda histórica con la educación en las zonas rurales de Colombia, no solo en términos de educación formal, sino en la oferta de otros espacios formativos, como bibliotecas, parques educativos, museos, aulas móviles, entre otras.

Si bien el trabajo se centra en el concepto de apropiación territorial como una necesidad de la institución, esta es una puerta para comenzar a preguntarse sobre: uno, la potencialidad educativa de los diferentes escenarios en las zonas rurales y dos, la labor de los agentes educativos y culturales en los procesos de educación artística no formal.

En relación con la potencialidad educativa de los diferentes escenarios nos referimos aquí a la importancia de comenzar a reconocer cuáles son esos puntos claves en las zonas rurales, que permiten la vida social de base, para comprender la cultura de un territorio. En educación se habla de la categoría de ciudad educadora, esta se plantea como una posibilidad educativa para una formación integral, generar aprendizajes, intercambios y compartires, promover el equilibrio entre identidad y diversidad, y posibilitar espacios de formación ciudadana; el “objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes” (Asociación internacional de ciudades educadoras, 1990, p.14). Siendo así, no es muy descabellado pensar de qué maneras un territorio puede transformar su cotidianidad para generar aprendizajes e intercambios que formen a sus habitantes.

Por otro lado, respecto a la labor de los agentes educativos y culturales en los procesos de educación artística no formal, es clave mirarlos como un puente que permite el diálogo entre el arte y los territorios. Para un proceso como el de la LCT, son muy importantes las lecturas contextuales que logren realizar los agentes educativos, porque es a partir de estas lecturas que

la expresión artística, en relación con la formación, puede ser potenciada como un recurso para narrar, ilustrar, cantar o danzar el propio territorio.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar la contribución de la propuesta formativa artística de los talleres de la LCT, realizados durante el 2021, a los procesos de apropiación del territorio, en la zona rural de El Carmen de Viboral

### **Objetivos específicos**

Comprender las formas en que los estudiantes rurales participantes en las actividades de la LCT del año 2021 apropian su territorio.

Interpretar las lecturas territoriales que realizan los agentes educativos y culturales de la LCT del 2021 y cómo éstas han incidido para la planeación y desarrollo de sus clases de educación artística.

---

## Capítulo 2: Referentes teórico-conceptuales

Para este trabajo investigativo se van a definir tres categorías principales: la Educación no Formal, los Agentes Educativos y Culturales rurales y la Apropiación del Territorio.

### La Educación no Formal

Siempre es problemático volver a las construcciones teóricas y prácticas que se han desarrollado a través del tiempo en relación con la educación, asuntos que desbordan el presente trabajo investigativo; sin embargo, es necesario construir una definición que ayude a comprender el concepto de educación para entender los procesos que desarrolla la LCT.

A continuación, la educación se va a entender como un proceso de construcción y transformación del ser humano con base a unos ideales contruidos de manera individual y social. Las diferentes formas de comprender la educación pueden identificarse con base a quién o qué la ejerce. Dentro de los referentes que se han leído, se ha encontrado que la educación es ejercida por los humanos adultos hacia los humanos que están en crecimiento (Muñoz & Runge, 2012), por una persona que posee un conocimiento o un saber hacia otra que no, de uno mismo hacia uno mismo de manera consciente y voluntaria (Pérez Gómez, 2017), o por un contexto social y cultural. (Mondragón & Ghiso, 2010).

Otra forma de comprender la educación es desde lo que propone la pedagogía social (Ortega, 2005), sus propuestas van en la línea de entender la educación como un proceso que acontece a lo largo de la vida de un individuo, desde que nace, hasta que muere, y que no se da exclusivamente en la escuela, ni en una determinada etapa de la vida. Se busca ver la educación de una forma global en relación con la vida, donde no hay necesariamente una segregación del tiempo y el espacio social común, siendo así, se expresa la necesidad de activar las condiciones educativas de la cultura y la vida social de los individuos (Mondragón & Ghiso, 2010) para ampliar el horizonte de actuación de los agentes educativos y culturales. Sin embargo, pensar la educación fuera de las formas escolares es una tarea compleja, puesto que nuestra mente escolarizada ha sido codificada de tal manera que cuesta concebir la educación dentro de condiciones diferentes, aunque no estemos en una escuela (Dicker, 2007):

[...] Quienes nos interesamos por la pedagogía nos preguntamos por los objetivos y la manera cómo se da la educación en distintos tiempos y espacios (históricos, sociales, comunitarios, políticos, familiares, escolares, personales), para reafirmar, cuestionar o

---

transformar saberes y prácticas; sólo que la pedagogía impuesta desde la expansión europea ha privilegiado la reclusión de los aprendices en recintos cerrados o escuelas, legitimándolos como los únicos espacios propios para la educación, mientras ha deslegitimado otros espacios y momentos educativos (en la familia, fiestas, celebraciones, oficios u otras actividades de una comunidad). (Sierra, 2010, p. 163)

Entendiendo lo anterior es importante mencionar que la escuela ha sido la institución pedagógica mas importante hasta hoy, sin embargo, no ha existido siempre, y no significa que deba perpetuarse. Lo que ha existido siempre en la sociedad, es la función educativa, que se da en “el inmenso conjunto de efectos educativos que se adquieren en el curso ordinario de la vida cotidiana” (Trilla, 1997, p.11) como se mencionó anteriormente, o en lo que se ha llamado “La educación no formal”.

En el libro *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*, Trilla expone de manera conjunta y sistemática el diverso y disperso sector no formal de la educación. A continuación, de la mano de este autor se va a exponer la definición, el origen y algunas características de la Educación No Formal, y finalmente, se presentará cómo se entiende en Colombia la educación no formal.

Para Trilla, la educación no formal, se refiere a: “El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferencialmente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (1997, p.30). Es decir, abarca desde ludotecas, hasta el uso de los medios de comunicación con fines educativos, desde las actividades de reciclaje organizadas, hasta las actividades que se dan en los museos.

Para comprender el uso del término, es importante señalar que la “educación no formal” se popularizó a finales de los setentas con la *International Conference on World Crisis in Education*, una conferencia celebrada en 1967 en Estados Unidos, donde se hizo énfasis en la necesidad de desarrollar diferentes medios educativos alternativos a los escolares. A estos medios, se les designó el nombre de “informal” y “no formal”, para dar cuenta de los procesos educativos situados al margen del sistema escolar. Posterior a este año, P.H. Coombs y Ahmed, profesores americanos, continuaron escribiendo y conceptualizando sobre estos medios educativos, abriendo así la discusión a nivel internacional.

Si bien la educación no formal es amplia y difícil de clasificar, existen ciertos rasgos característicos que se pueden considerar respecto a: su finalidad, los educandos, los educadores,

los contenidos, los métodos, la ubicación, el tiempo, la gestión, la financiación y los títulos. A continuación se presentará una tabla con estos rasgos.

*Tabla 2*

Rasgos característicos de la educación no formal

<b>Rasgos</b>	<b>Descripción</b>
Finalidad, objetivos y funciones	Puede atender cualquier tipo de objetivo educativo, sin embargo, estos objetivos son más específicos, delimitados y sectoriales. Puede cubrir una amplia gama de funciones relacionadas con la educación permanente y el proceso educativo global. Es idónea para la satisfacción de necesidades inmediatas orientadas a producir efectos a corto plazo.
Educandos	En ocasiones son de poblaciones que se hallan menos atendidas por el sistema escolar. Los estudiantes son menos homogéneos. Con frecuencia la asistencia es voluntaria, por tanto, hay un mayor nivel de motivación porque responde a intereses y necesidades personales conscientemente asumidas
Educadores	Los profesores son muy variables, pueden ser personal profesionalizado, semi-profesionalizado, o totalmente amateur. La educación no formal no exige con tanta rigurosidad que su personal tenga títulos académicos para desempeñar labores educativas
Contenidos	Los contenidos son diversos y dispares, sin embargo, con mayor frecuencia facilitan la selección y adaptación a los territorios donde se desarrollan y a los sujetos que lo siguen. Toma en consideración las necesidades autóctonas para generar contenidos más idóneos. Los contenidos son muy funcionales y menos abstractos en comparación a la educación formal. Estos suelen desbordar los paradigmas científicos culturales y artísticos dominantes.
Métodos	No hay una metodología específica para la educación no formal, sin embargo, con frecuencia hace uso de metodologías activas e intuitivas en detrimento de las verbalistas y memorísticas. Es muy permeable a la introducción de nuevos métodos y técnicas.
Ubicación	No exige lugares fijos para el aprendizaje, cualquier espacio puede acoger una funcionalidad pedagógica en ocasiones. Los programas no formales pueden ser itinerantes como las ferias del libro o las maletas viajeras.
Tiempo	Pueden tener horarios fijos, pero también permite los ritmos uniformes para el aprendizaje con el fin de que el estudiante distribuya el tiempo según sus ocupaciones. Normalmente dura menos que los cursos académicos
Gestión	Puede depender de organismos gubernamentales, pero como no hay legislación desarrollada su gestión es bastante independiente

---

Financiación	La financiación puede provenir de entidades públicas y privadas, sin embargo, depende de la finalidad educativa. En ocasiones supone una reducción de costos en relación con el sistema escolar
Títulos	La exigencia de títulos es menor a la educación formal, normalmente los estudiantes deciden si tienen la capacidad suficiente para seguir el programa. En ocasiones la formación recibida de educación no formal, se valora a nivel profesional incluso más que un título formal.

---

*Nota:* Elaboración propia a partir del libro *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social* (Trilla, 1997).

En el caso de Colombia, hay ciertas particularidades que hay que tener en cuenta al momento de hablar de educación no formal para entender como se desarrolla el término a nivel nacional, y los cambios y transformaciones que han surgido desde el estado.

La educación en Colombia, está dictada actualmente por la Ley General de Educación 115 de 1994, y establece que:

La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos. [...] La educación no formal promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria. (Ley General de Educación 115 de 1994, Arts. 36-37)

Posteriormente se expide el decreto 114 de 1996, que reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal. Siendo así, se establece que la educación no formal es prestada por instituciones educativas del estado o instituciones privadas, y deben ser autorizadas para tales efectos. Se nombran, entonces, cuatro campos de la educación no formal en Colombia, estos son: laboral, académico, preparación para la validación de niveles y grados propios de la educación formal, y participación ciudadana y comunitaria.

Luego se expide la ley 1064 de 2006 donde se decreta reemplazar la denominación de educación no formal contenida en la Ley General de Educación y en el Decreto Reglamentario 114 de 1996 por educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Siendo así se establecen dos programas de formación: la formación laboral, que debe tener una duración mínima de 600 horas y la formación académica, que debe tener una duración mínima de 160 horas. Cualquier programa, curso o medio educativo que tenga una duración menor es considerado en Colombia como educación informal.

En relación con lo expuesto por el pedagogo Jaume Trilla, las definiciones de la educación no formal e informal no coinciden con lo que reglamenta la norma colombiana, por lo anterior, y buscando no desconocer elaboraciones de teóricos sobre estos tipos de educación, este trabajo investigativo se basa en la definición y características de la Educación no formal que propone Jaume Trilla, y que coincide con los procesos desarrollados por el Instituto de Cultura de El Carmen de Viboral, específicamente en la LCT.

Para continuar, es necesario no solo establecer una definición de educación y educación no formal, sino también preguntarse sobre las finalidades de este proceso, porque es en este aspecto que se distingue y entiende la educación. El “para qué” de una acción educativa depende mucho desde el horizonte que se construya, porque el fin de la educación está relacionado necesariamente a una propuesta pedagógica para la realización ideal de lo humano (Mondragón & Ghiso, 2010).

### **Los Agentes Educativos y Culturales rurales**

Para el caso específico de la presente investigación, los agentes educativos y culturales de la LCT son los docentes de artes que visitan de manera itinerante espacios educativos en la ruralidad como Instituciones Educativas o Juntas de Acción Comunal. Hay varios elementos para tener en cuenta a la hora de construir esta categoría, como: ¿Qué significa ser docente, ser docente rural, ser docente rural de educación artística y ser docente rural de educación artística en la educación no formal?

#### *Ser docente*

En el *Informe de la Comisión Nacional Sobre los Futuros de la Educación* (UNESCO, 2022), se considera a los docentes como aquellos que:

---

“reúnen diferentes elementos y entornos al trabajar de forma colaborativa para ayudar a aumentar el conocimiento y las capacidades de los estudiantes [...] tienen una serie de funciones y roles sociales que cambian en el tiempo y el espacio. Las ideas sobre su papel varían de una cultura a otra: pueden ser funcionarios e intelectuales públicos, profesionales y artistas, líderes comunitarios y responsables del cambio, titulares de autoridad moral o garantes de una confianza futura. Muchas de las figuras históricas más importantes de la humanidad se describen como maestros; desde líderes espirituales y científicos hasta filósofos y matemáticos de la Antigüedad, todos ellos han elevado el conocimiento heredado de la humanidad a nuevas cotas al mismo tiempo que educaban a quienes les rodeaban”. (p.154)

Siendo así, el informe establece cuatro principios que deben guiar el diálogo y la acción para que los docentes sean reconocidos como figuras claves en la transformación educativa:

- La colaboración y el trabajo en equipo.
- La producción de conocimientos, la reflexión y la investigación.
- Debe apoyarse la autonomía y la libertad de los docentes.
- Los docentes deben participar en el debate público y en el diálogo sobre los futuros de la educación.

Por ende, ser docente en cualquier ámbito requiere en mayor o menor medida la búsqueda de estos principios para el desarrollo de su práctica educativa.

### *Ser docente rural*

Por otro lado, se encuentran los docentes rurales, estos se enfrentan a ciertos rasgos característicos del medio rural como: el lugar del docente en la comunidad, la escuela multigrado, la creatividad como respuesta a la precariedad y la necesidad de una educación que responda al contexto. A continuación, se profundiza en estos aspectos.

El trabajo educativo en un contexto rural, normalmente exige una vinculación con los actores sociales del medio, requiere una comprensión de sus dinámicas y un cierto grado de compromiso (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura, 2012). Es decir, que un docente (para el caso, un agente educativo) que hace parte de un contexto rural, necesariamente, debe construir vínculos con la comunidad, porque cuando se

---

comienza a entender la educación como un proceso de contexto, es importante prestar atención a sus habitantes. Ser docente rural implica, ineludiblemente, “hacer vecindad”, colaborar en los trabajos comunales, y construir vínculo desde lugares que superan los límites de las instituciones culturales (Ministerio de Cultura y Deporte, 2020). Por consiguiente, el ingreso de miembros de la comunidad a la escuela fortalece los recursos formativos y permite que diferentes profesionales, entidades o servicios tengan lugar en la educación de los estudiantes, atendiendo a la necesidad de que no sean únicamente los maestros quienes formen a los niños, niñas y adolescentes, sino también los miembros de la comunidad.

Otro rasgo característico de la docencia en zonas rurales es la escuela multigrado, donde un docente está encargado de varios grados del sistema educativo, lo que implica que el profesor tenga que trabajar con diferentes grados al mismo tiempo cada día, y afrontar el reto de enseñar a niños y niñas del mismo grado pero con diferencias significativas de edad, en el caso de los estudiantes en extraedad. Otro rasgo en común de trabajar en zonas rurales, es la frecuencia con la que los maestros deben hacer uso de la creatividad o la recursividad para suplir la ausencia de recursos o espacios para el desarrollo adecuado de las actividades. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura, 2012).

Por último, a los maestros de las zonas rurales se les pide constantemente leer, interpretar y ajustar los contenidos al contexto de los estudiantes. Conocer el entorno en el que se ubica la escuela, implica conocer las formas en las que se ha transmitido el conocimiento en las comunidades para no generar una ruptura entre lo que enseña en la institución escolar y lo que se enseña en la comunidad.

En ese sentido, aprovechar el entorno para fortalecer los contenidos, es saber aprovechar todas esas manifestaciones patrimoniales<sup>8</sup> que configuran una cultura desde: su tradición oral, su cultura gastronómica, la medicina tradicional, el patrimonio natural, los conocimientos asociados al hábitat, sus juegos tradicionales y actos festivos entre otros:

---

<sup>8</sup> Las manifestaciones patrimoniales son las expresiones culturales que reafirman la identidad de un grupo humano y reflejan elementos, conocimientos y tradiciones propios de esa comunidad en particular. Las manifestaciones son colectivas y dinámicas, tienen protocolos fundados en la tradición y están cargadas de elementos simbólicos (...) las manifestaciones son la expresión de procesos sociales complejos y dinámicos, no están constituidas por un evento aislado, sino que integran todas aquellas prácticas culturales que las rodean y que hacen posible su realización. (Ministerio de Cultura de Colombia, 2011)

---

[...] las sierras, los ríos, los valles...en definitiva, el patrimonio natural local, pueden facilitar este uso cuando existen en el contexto, (...) El propio medio, el entorno, parecía convertirse en ocasiones en potencial recurso didáctico en sí mismo. En algunos de los casos, la geografía del territorio ayudaba a su incorporación al conjunto de actividades. Conviene recordar que los espacios donde se encuentran las escuelas rurales pueden ser también los propios pueblos, paisajes, enclaves geográficos, como patrimonio natural propio. Este planteamiento hace que el alumnado reconozca y aprenda de los elementos del entorno. (Boix & Bustos, 2014, p. 42)

Sin embargo, es importante entender que “la escuela es de carácter homogeneizante y hegemónico, regida por currículos diseñados en los centros de poder, que poco o nada reconocen las variadas problemáticas que enfrentan distintos grupos, personas y pueblos en su vida cotidiana” (Sierra, 2010, p. 183), y por esta razón, trabajar el contexto como recurso didáctico, puede ir en contravía de las exigencias del Ministerio de Educación o las pruebas del Estado, y requiere un trabajo más intenso, sin embargo, va más acorde a los propósitos de la educación, en relación con la adquisición de conocimientos o saberes útiles que ayuden a darle sentido al mundo para apropiarnos de los productos culturales de la comunidad, percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar de acuerdo a nuestro entorno (Pérez Gómez, 2017).

#### *Ser docente rural de educación artística*

Ser un docente de educación artística, implica ser un orientador y facilitador del aprendizaje, mediante experiencias sensibles, que busca reconocer valores, saberes y conocimientos artístico de sus estudiantes. Posee la capacidad pedagógica y didáctica para promover el desarrollo del sentir, expresar y significar el hecho artístico. El Ministerio de Educación Nacional (2019), en sus *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media*, propone que la docencia de la educación artística implica:

- Comprender las emociones, capacidades y talentos de los estudiantes para potenciar su desarrollo.
- Comprender que las artes contribuyen a la formación integral.
- Que el área de Educación Artística debe favorecer la integración del currículo.

- 
- Favorecer el desarrollo de pensamiento crítico y creativo teniendo en cuenta las culturas y saberes de los estudiantes.
  - Promover la construcción y desarrollo de la investigación, experimentación, análisis, apropiación, producción, creación y valoración del entorno para otorgarle nuevos significados.
  - Reconocer las diferentes expresiones y prácticas culturales para fomentar la diversidad.

Además, en un contexto rural, un docente de educación artística debe tener en cuenta los rasgos característicos mencionados anteriormente como el contexto del territorio, el trabajo colaborativo, el reconocimiento de manifestaciones culturales, la escuela multigrado o los proyectos interdisciplinarios :

[...] la Educación artística y Cultural en la ruralidad deben viabilizar ambientes educativos que favorezcan el aprendizaje por proyectos con enfoque territorial y de contexto, que reconozcan los saberes previos y los intereses de los estudiantes, que apuntalen el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo por pares, que promuevan y potencien las manifestaciones culturales propias de los diversos territorios y de las culturas campesinas del país y el desarrollo de proyectos de vida de los estudiantes garantizando trayectorias educativas fluidas y completas. (...) con un enfoque basado en las artes y la cultura que, desde proyectos interdisciplinarios multigrado integren diversas disciplinas y aprovechen las bondades del entorno para el desarrollo integral del proceso educativo. (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 48)

De este modo, es importante mencionar el despliegue de estrategias a las que pueden acceder los docentes de educación artística en la ruralidad para el desarrollo de sus clases como: “caminatas ecológicas, trabajos de laboratorios, talleres artísticos y culturales al aire libre (...) la creación preparada e improvisada de coplas, canciones populares, la interpretación y construcción de instrumentos musicales locales, tradiciones orales locales” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 49). Con el fin de comprender las realidades culturales y desarrollar el aprendizaje artístico, apoyándose en las comunidades y los agentes culturales locales o municipales.

---

*Ser docente rural de educación artística en la educación no formal*

Si bien todas las definiciones, rasgos y características mencionadas anteriormente hacen alusión a la docencia en la educación formal, para construir la categoría de Agentes Educativos y Culturales, es necesario tomar las construcciones teóricas de estas fuentes para nombrar qué es ser un docente rural de educación artística en la educación no formal. Los profesores de la LCT, son agentes itinerantes y externos a las instituciones educativas, no los rigen los mismos criterios de las formas escolares, es decir, en algunas de sus clases los estudiantes asisten voluntariamente, no existe la evaluación cuantitativa y en ocasiones adquieren otras dinámicas a las acostumbradas en las áreas principales.

Los docentes de la LCT responden más a las dinámicas de una Institución Municipal, que se rige por el desarrollo de unas políticas culturales presentes en el *Plan Municipal Cultural*, que dentro de sus metas busca descentralizar la cultura de la zona urbana. Por lo tanto, son docentes porque ayudan a aumentar el conocimiento y las capacidades de los estudiantes, y docentes rurales, porque se ubican en zonas externas al casco urbano, pero en calidad de agentes educativos y culturales externos a las instituciones educativas.

**Territorio**

Las definiciones de territorio se enmarcan dentro de estudios muy amplios en los cuales se analiza desde diferentes perspectivas. Para este trabajo investigativo, se va a abordar la definición de territorio desde el autor Mario Sosa (2012), allí se considera el territorio como un nido que abriga realidades cambiantes:

En ese nido, los elementos de la naturaleza (tierras, aguas, flora, fauna, recursos naturales, paisajes), como diversidad biológica y ambiental, se funden en relaciones siempre sinérgicas, que se hilan en niveles históricos y profundos de la existencia con memorias colectivas, construcciones simbólicas (significativas, puestas en acción), comportamientos, hábitos, sistemas y formas productivas, tecnologías, arreglos institucionales, redes y estructuras sociales, sueños de futuro. (p. 17)

Además, añade desde Bozzano, que en un territorio se pueden leer “los tiempos geológicos, meteorológicos, hidrológicos, biológicos, sociales, políticos, psicológicos, económicos, cada uno con sus ritmos, sus duraciones (...) en interrelaciones complejas” (2000, p. 45, citado en Mario Sosa, 2012) lo que nos da más elementos para pensar en el territorio como

---

un espacio socialmente construido, donde las fronteras son definidas por los actores sociales que transforman e intervienen en el territorio, y donde influye ampliamente la relación entre el ser humano, la naturaleza, el espacio y el tiempo. En este complejo lugar que es el territorio:

[...] surgen las microrregiones, los municipios, las regiones, las tierras altas y tierras bajas, las rutas, los mojones, la geografía sagrada (incluido el orden cósmico que liga al mundo, al inframundo y al supramundo) que delimitan dinámicas, ritmos, tiempos (lineales, circulares) y espacios (horizontales y verticales, profundos, densos) de organización y apropiación del territorio, que se relacionan sinérgicamente con los ecosistemas, los procesos ecológicos, etcétera. (Sosa, 2012, p.10)

De igual manera, es importante considerar que el territorio es un espacio donde sus miembros han encontrado condiciones para su existencia. Cuando una comunidad se apropia de su territorio, está reivindicando, su acceso, control y uso (Sosa, 2012). Entonces, es necesario resaltar que las dinámicas de apropiación:

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

Las dinámicas de apropiación se relacionan con procesos de territorialización, entendiendo este último como la relación entre su población y sus actividades económicas, sociales y emocionales, es decir, el resultado de la valoración del territorio, en razón de la intervención activa de sus habitantes para mejorar, transformar y enriquecer su espacio, o sea, apropiarlo (Sosa, 2012; Sotelo & Gil, 2016). La territorialidad por lo tanto va a responder a unas formas de apropiación simbólica y cultural, que incide en las formas en que se comprende un territorio desde un “sentimiento de pertenencia”. A continuación se profundiza sobre la apropiación del territorio desde diferentes aspectos.

### ***La apropiación del territorio***

En educación se habla de aprovechar el entorno como un recurso educativo en sí mismo, siendo así, conviene recordar que muchos de los talleres de la LCT del 2021, se ubican en veredas o barrios, por lo tanto, comprender el entorno en el que se ubican los territorios se considera una necesidad y una ventaja para los propósitos educativos del proceso, y es por esta razón, que este trabajo busca preguntarse sobre la apropiación del territorio.

Es importante reconocer que el concepto de apropiación tiene bases en el mestizaje latinoamericano, porque allí comenzó la apropiación de símbolos, de prácticas culturales, de objetos y de estructuras organizativas, como lo plantea Neüman (2008):

Esta condición de que el mundo le era ajeno debería haber desaparecido con el triunfo de las guerras de independencia, pero no fue así, porque el predominio de los europeos fue sustituido por el de las élites criollas. Y las élites criollas prefirieron la cultura ajena que la autóctona. Y la religión, el idioma y el conocimiento fueron asumidos como heredados, es decir, ajenos pero apropiables. (p. 91)

En relación con lo anterior, en la apropiación hay que volver “propio” o “apropiar” elementos ajenos, por esta razón, implica la asimilación, transformación o recepción con base en un código distinto (Neüman, 2008). Sin embargo, la apropiación, también hace parte de un modelo de acción creativo que se refiere a “disfrutar los recursos simbólicos y materiales (del territorio), habitar, trasegar, devenir sus espacios, significarlos e interpretar sus márgenes, sus extensiones y límites, de construirlo a través de la memoria y la palabra” (Paredes, 2015, p. 11)

A continuación, se va a entender la apropiación del territorio como un proceso dinámico de interacción donde un espacio deviene como “propio” y ayuda a que las personas se hagan así mismas en un contexto sociocultural e histórico, para desarrollarse y darle significado a su realidad. Este proceso es gradual, colectivo y sistémico, y permite comprender como se generan los vínculos que las personas mantienen con los espacios, siendo un mecanismo de desarrollo humano que fortalece la construcción del tejido social (Vidal & Pol, 2005; Chaparro, 2018; Reyes-Guarnizo, 2013). La apropiación del territorio se manifiesta en:

las actividades y prácticas cotidianas que efectúan los individuos en un territorio, que les permite satisfacer sus necesidades económicas, socioculturales y políticas manifestadas en sus dimensiones simbólicas y materiales. Donde el apego lo toman como algo

existencial en sentido de pertenencia y, por lo general, manifestado en la ocupación física de sus territorios. (Chaparro, 2018, p. 27)

Para Vidal & Pol (2005) la apropiación del espacio se da en dos vías, la vía de la acción transformación, donde el espacio se dota de significados individuales y sociales y la persona se vincula de manera activa y actualizada mediante acciones cotidianas en el lugar o entorno a proyectos futuros; o la vía de identificación simbólica que se relaciona con procesos afectivos, cognitivos e interactivos, donde las personas y el grupo se reconocen en el entorno.

Siendo así, cuando se habla de apropiación del territorio, también se habla de la topofilia, el sentido del lugar y el arraigo, si bien cada uno tiene sus diferencias, ayudan a entender con mayor profundidad el concepto. La topofilia se refiere a los sentimientos de apego (emotivos-afectivos) que ligan a los seres humanos a aquellos lugares con los que se sienten identificados por medio de símbolos imaginarios, con su manera de ser y pensar, permitiendo el desarrollo y la creación de vínculos sociales. El sentido de lugar se refiere a todos esos significados sociales que impulsan el sentido de pertenencia, además del placer asociado a sensaciones (visuales, auditivas, térmicas, olfativas, simbólicas o rituales):

[...] todo lugar habitado está cargado de significaciones sociales. Estas significaciones no son sino el sistema de señales culturales por medio de las cuales una comunidad reconoce un territorio como habitable y refuerza las habilidades en los manejos más eficientes de los ecosistemas. (Chaparro, 2018, p. 66)

Por otro lado, el arraigo hace referencia al lugar donde “se echa raíces”, implica los modos de relación entre el individuo, el espacio y el tiempo vital con los semejantes y los principios de comunidad:

Por medio del arraigo se forman relaciones específicas con el territorio y es donde cabe el dicho ise echa raíces! Produciendo lazos que mantienen una especie de atadura hacia ese lugar. Se puede decir entonces que el arraigo se ve desarrollado en la voluntad del individuo por permanecer relacionado (vinculado) con el espacio físico geográfico que lo aloja- su hábitat y que además es el sitio de arraigo de sus familiares en relación con ellos donde comparten sus legados. (Chaparro, 2018, p. 69)

Estos tres conceptos presentados hacen énfasis en la voluntad del individuo de permanecer vinculado al espacio, ya sea por elección, por circunstancias que se aceptan o contra la elección, pero por obligación (Chaparro, 2018).

### ***La apropiación del territorio y los lugares significativos***

Los lugares significativos, “constituyen uno de los referentes de sentido y explicación de la vida y de conformación de las personas merced a los significados que comportan: significados sociales, culturales, físicos, personales, afectivos” (Pellegrino, 2003, citado en Muñoz, 2005, 218). Es por esta razón, que la pregunta por los lugares significativos, supone mostrar el sentido de estos como un bien social y cultural educativo, de indudable valor, que es necesario decifrar.

Es importante comprender la relación que tiene la apropiación del territorio con la identificación de los lugares significativos de los estudiantes de la LCT. Como se mencionó anteriormente, la apropiación del territorio tiene que ver con la topofilia, el sentido de lugar y el arraigo, lo que se refiere al vínculo afectivo y emocional y los significados que se establece con los espacios que se habitan. Por esta razón, para este trabajo investigativo se eligió indagar los lugares significativos de los estudiantes, estos se identifican en relación con una experiencia representativa, en la que el espacio se carga con memorias que producen sentimientos de apego, sentido de pertenencia, o un vínculo afectivo y emocional, siendo así, es pertinente indagar por la relación que los estudiantes tienen con estos lugares significativos, que a su vez son fragmentos de sus territorios, es decir, microterritorios.

Los microterritorios son los diversos territorios que hacen parte del gran territorio, puede ser: el cuerpo, el barrio, el recorrido, la casa, la escuela, que actúan de manera sinérgica para la conformación de territorio y consolidan al sujeto social. Los microterritorios se entienden desde una perspectiva sistémica “puesto que se complementan, se interrelacionan, son interdependientes y hacen que el territorio se consolide en sí mismo y en comunicación e interacción con otros territorios” (Mendoza & Ibañez, 2015, p.61). Los microterritorios dependen en gran medida del gran territorio y normalmente cumplen las mismas características, están interconectados, aunque cada uno tenga sus propios elementos.

### ***La naturaleza multiescalar del territorio***

Por otro lado, al hablar de los lugares significativos como esos espacios apropiados, hay que considerar la naturaleza multiescalar del territorio como lo menciona Giménez. Para el autor, “el territorio puede ser aprehendido en diferentes niveles de la escala geográfica: local,

---

regional, nacional o mundial” (Giménez, 2001, p.7). El primer nivel comprende la casa-habitación:

Nuestra casa es “nuestro rincón en el mundo”, como decía Gastón Bachelard, nuestro territorio más íntimo e inmediato, o también la prolongación territorial de nuestro cuerpo. Como territorio inmediato y a priori del hombre, la casa desempeña una función indispensable de mediación entre el “yo” y el mundo exterior, entre nuestra interioridad y la exterioridad, entre adentro y afuera. (Giménez, 2001, p. 7).

El segundo nivel Gimenez lo nombra como el de los territorios próximos, según el autor, estos territorios son una prolongación de nuestra casa, es el nivel local, y su función central sería “la organización de una vida social de base: la seguridad, la educación, el mantenimiento de caminos y rutas, la solidaridad vecinal, las celebraciones y los entretenimientos” (Di Méo, 2000, p. 101, citado en Gimenez, 2001, p. 7). Aquí tienen lugar espacios como: el barrio, la escuela, la iglesia, el municipio, la ciudad, etc.

El siguiente territorio es el nivel de los territorios intermedios entre lo local y el mundo, corresponde a la región, esta se sitúa entre el área de las rutinas locales y el de las aventuras. La región constituye una forma de apropiación del espacio en una escala intermedia, y debe poseer características de un espacio social, vivido e identitario con una función organizativa, cultural y política, además, debe constituir un campo simbólico con valores esenciales y donde se experimente una identificación con las personas (Di Méo, 2000, citado en Gimenez, 2001).

El siguiente nivel corresponde al territorio del Estado-nación, que es delimitado por la dimensión político-jurídica, y aunque a veces no unifiquen características culturales o étnicas está ligado a una comunidad nacional y desempeña un papel decisivo de control sobre las poblaciones (Giménez, 2001). Por último, se nombra el nivel de los territorios supranacionales o los territorios de la globalización. Estos territorios se caracterizan por los flujos, redes y transacciones independiente de las distancias territoriales o las fronteras y los une otro tipo de dinámicas.

### ***La potencialidad educativa del territorio***

Si se considera la “potencialidad educativa a los espacios en cuanto que conforman un sistema de señales codificadas culturalmente y compartidas por un grupo” (Muñoz, 2005, p. 211), se puede deducir que al preguntar por los lugares significativos de los estudiantes,

encontraremos en estos espacios señales culturales que den a entender el territorio y la forma como sus habitantes se apropian de éste, puesto que las personas deben ser comprendidas en relación con los espacios en los que se construyen, que son sus ámbitos de referencia. Por lo tanto, los espacios y las experiencias que provocan no son procesos aislados sino que hacen parte de los procesos sociales. (Muñoz J. , 2005).

Las categorías de este trabajo investigativa permiten pensar en la educación no formal, los agentes educativos y culturales, y la apropiación del territorio como ejes articuladores que posibiliten reflexionar sobre la educación en diferentes espacios, en relación con las propuestas de la UNESCO (2022):

Debemos ampliar nuestra concepción de los lugares donde se produce el aprendizaje más allá de los espacios e instituciones centrados en el ser humano, para incluir también los parques, las calles de las ciudades, los caminos rurales, los jardines, las zonas silvestres, las tierras de cultivo, los bosques, los desiertos, los lagos, los humedales, los océanos y todos los lugares donde hay otras formas de vida, aparte de la humana. (p.117)

En el *Informe de la Comisión Nacional Sobre los Futuros de la Educación*, se plantea la tarea de ampliar el pensamiento sobre dónde y cuándo se lleva a cabo la educación, cuyos antecedentes son la visión de una “ciudad educadora”, entendiendo ciudad como un espacio “que abarca todas las posibilidades y todo el potencial, especialmente porque están interconectados. Se basa en la idea de que hay que pensar de forma holística en la riqueza y la diversidad de espacios e iniciativas sociales que apoyan la educación” (UNESCO, 2022,p. 110). También se habla de otras perspectivas para considerar la educación, ligada a elementos del mundo natural donde la biosfera se transforma en un importante espacio de aprendizaje, y la tierra y el agua adquieren conotaciones de maestros, merecedores de respeto y con mucho para enseñarnos, y donde la metáfora del “retorno a la vida silvestre” (rewilding) de la educación, adquiere sentido en la construcción de otras formas de relación con el medio ambiente.

---

### Capítulo 3: Diseño metodológico

El presente trabajo investigativo lo componen cuatro momentos claves. Los primeros dos momentos se realizaron a través de un taller participativo dirigido a los estudiantes de la LCT 2021, taller que estuvo compuesto por una cartografía social y algunas preguntas que acompañaban el proceso; el segundo, consistió en la organización de la información en una matriz; en el tercero, se realizó una entrevista a los agentes educativos encargados y, finalmente, en el cuarto se establecieron los criterios de categorización y análisis de la información. Es importante mencionar que los primeros dos momentos de este diseño metodológico se plantearon para conocer y comprender la relación de los estudiantes con su territorio y cómo se daba su apropiación; por otro lado, el tercer momento tiene el objetivo de indagar sobre las experiencias de los agentes educativos, en su práctica en las zonas rurales o descentralizadas y escuchar sus lecturas del territorio a través de la educación artística.

Este trabajo se desarrolla desde un paradigma cualitativo con enfoque interpretativo. Por un lado, la investigación cualitativa, “se centra más en la descripción y comprensión de lo que es único y particular (...) y acepta que la realidad es dinámica” (Rodríguez, 2003, p. 32). En su momento el paradigma cualitativo implicó un “giro en la mirada” que conllevó a:

Cuestionar los universalismos y los enfoques estructurales para situar la mirada en el sujeto de la acción, en sus contextos particulares con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y las distintas maneras de vivir y pensar sobre los grandes y los pequeños acontecimientos y situaciones por las que han cruzado sus historias personales. [...] Este "retorno del sujeto"; ubicó en el primer plano del escenario las investigaciones de los sujetos, individuales o colectivos, con sus prácticas sociales, sus palabras y discursos, sus memorias y sus olvidos, sus propósitos de cambio, resistencia o sometimiento. (Galeano, 2012, p. 11).

Como se ha venido diciendo, este trabajo investigativo se fundamenta en lo producido por los estudiantes y agentes educativos y culturales que han hecho parte del proceso de la LCT en el 2021. Por ello, es importante resaltar que dentro de la investigación cualitativa, es esencial comprender la realidad como un proceso histórico que construyen diversos actores sociales, incluidos los niños y niñas; siendo así, se valora especialmente lo subjetivo y vivencial, lo local,

cotidiano y cultural para entender el significado que tienen los procesos para los actores que viven y producen la realidad (Galeano, 2012).

El enfoque en el cual se inscribe la investigación es interpretativo, por lo tanto supone la construcción de sentido, entendiendo los modos diferentes, diversos, singulares de construir ese sentido y, a su vez, supone que los sujetos humanos construimos realidades, pero no sólo materiales sino también simbólicas (Vain, 2011). Por este motivo, investigar la educación desde este enfoque implica considerar los símbolos interpretados y se hace necesario examinar “las condiciones de significado creadas por estudiantes y docentes como base para explicar las diferencias en la construcción de conocimiento” (Fernández & Postigo-Fuentes, 2020, p.48).

Según Lincoln y Guba (1985, citados en Gonzáles, 2001) el enfoque interpretativo se caracteriza por: entender que las realidades son múltiples, holísticas y construidas, por lo tanto, el objetivo de las investigaciones de este orden, es la comprensión de los fenómenos. Además, dichos fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos. Siendo así, la investigación interpretativa hace uso de análisis inductivo porque ayuda a la descripción y comprensión de la realidad plural y permite describir el contexto de los fenómenos estudiados.

### *Población*

La investigación fue realizada con dos tipos de poblaciones: los estudiantes y los agentes educativos y culturales de la LCT del 2021.

Los talleres participativos, son realizados a los estudiantes de las 11 veredas del municipio de El Carmen de Viboral, donde se llevan a cabo los talleres de la LCT del 2021: Samaria, Camargo, Campo Alegre, La Chapa, Betania, Viboral, Alto Grande, La Madera, San José, Mazorcal, Aldana Bajo. En total, son aproximadamente 166 estudiantes, la mayoría niños, niñas y adolescentes en edad escolar, pero también se da el caso de algunas veredas donde hay adultos y adultos mayores, en su mayoría mujeres. La información detallada de la población participante del taller será presentada en los resultados.

Las entrevistas han sido realizadas a todos los agentes educativos de la LCT del 2021 que acompañaron las veredas donde se realizó el taller participativo. Son 7 docentes de distintas disciplinas artísticas: 3 de música, 2 de danza, 1 de teatro y 1 de literatura.

### **Primer momento: mapear el territorio**

Inicialmente, se realiza una cartografía social donde se busca la comprensión del contexto a través de la comunidad, en este caso, los estudiantes. La cartografía social se describe como

una herramienta “nueva, alternativa, que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo” (Soliz & Maldonado, 2012, p.8), por esta razón, se elige como método predilecto para abordar el trabajo (ver *Figura 3*). Además, este método se caracteriza porque permite construir gráficamente la historia de los territorios y facilita la construcción del conocimiento de los lugares no nombrados.

*Figura 3*

Cartografía social de los estudiantes de la IE La Aurora, Sede Aldana bajo.



Cómo se mencionó anteriormente, para efectos de la investigación, se aborda la apropiación de territorio en los estudiantes desde los lugares significativos. En este primer momento del trabajo investigativo se decidió indagar por los lugares significativos de los estudiantes, entendiendo esos lugares, como fragmentos de sus territorios o microterritorios. Estos estudios corresponden a los estudios geográficos, y buscan la comprensión de “las prácticas espaciales y sociales teniendo en cuenta la diversidad de identidades según el género, el sexo, la clase social, la cultura, la etnia, la edad, las habilidades físicas y psíquicas” (Ortiz, 2007, p.200). Las investigaciones que se enfocan en estudiar las geografías han favorecido la visibilización de ciertos colectivos como las mujeres, los inmigrantes, los campesinos, las personas mayores, los niños y las niñas, los jóvenes, entre otros. Por lo tanto, se hace pertinente

hacer mención de esto, dado que la población participante de los talleres son en su mayoría niños y niñas.

La cartografía social se llevó a cabo en el marco de un taller participativo, donde se realizó un único encuentro de dos horas aproximadamente. Se realizaron 11 encuentros presenciales en los que se visitaron cada una de las veredas participantes, 7 en la zona rural próxima y 4 en la zona rural lejana.

Para la realización del taller participativo, se estableció un cronograma (ver *Figura 4*) que se socializó con los docentes de la LCT para organizar los horarios y la disponibilidad de los espacios teniendo en cuenta los cronogramas del Instituto de Cultura y la Institución Educativa o Junta de Acción Comunal.

Figura 4

*Cronograma de trabajo para el taller participativo.*

Actividad	Lugar	Oferta	horario	Visitas	SEPTIEMBRE				OCTUBRE									
					Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4						
Taller participativo	Betania	Artes plásticas	Jueves 8:30 a 10:30am	septiembre 9														
Taller participativo	Camargo	Iniciación Musical	martes 10 a 12pm	septiembre 14														
Taller participativo	Progreso	Chirimía	martes 8 a 10 am	septiembre 14														
Taller participativo	Progreso	Danza	lunes 10 a 12pm	septiembre 20														
Taller participativo	San José	Guitarra	Martes 8 a 10 am	septiembre 21														
Taller participativo	Campo Alegre	Danza	jueves 8 a 10am	septiembre 23														
Taller participativo	Alto Grande	Danza	Lunes 3 a 4:30pm	septiembre 27														
Taller participativo	Viboral	Literatura	martes 9 a 11am	octubre 5														
Taller participativo	Samaria	Teatro	jueves 8 a 10am	septiembre 30														
Taller participativo	La Chapa	Danza	miércoles 12 a 2pm	septiembre 28														
Taller participativo	Aldana Abajo	Literatura	jueves 9 a 11am	octubre 7														
Taller participativo	Cometa	Teatro	Lunes 6 a 8pm	octubre 4														
Taller participativo	Aguas Claras	iniciación Musical	lunes 10 a 12pm	octubre 11														
Taller participativo	La Madera	Música	Miércoles 10 a 12pm	octubre 20														

*Nota: Elaboración propia.*

Para la realización del taller participativo, se le entregó a cada estudiante una tarjeta pequeña en blanco y se les pidió que dibujaran el lugar más significativo para ellos de la vereda<sup>9</sup>. Una vez finalizado, se les pidió que escribieran detrás de las tarjetas ¿Por qué les gustaba estar allí? Cuando todos terminaron se dispuso un pliego de papel kraft grande en el centro. Inicialmente, se identificó la escuela como punto central, debido a que en los grupos siempre había alguien que nombraba estos lugares. A partir de esta referencia, se les pidió a los

<sup>9</sup> Para ser más claros con los estudiantes, nos referimos a lugares significativos como esos lugares donde les gustaba pasar el tiempo, donde se divierten, o donde han tenido recuerdos memorables.

estudiantes que ubicaran espacialmente dónde quedaban esos otros lugares que ellos habían elegido y los pegaran en el mapa como se muestra en la *figura 5*. Posteriormente, se les pidió dibujar esos lugares que consideraban importantes en sus veredas y que nadie había nombrado.

### *Figura 5*

Cartografía social de los lugares significativos de los estudiantes de la I.E José Domingo Gallo en la vereda Viboral.



### **Segundo momento: una matriz para la organización de la información**

Para la recolección de la información de los talleres participativos se diseñó una matriz (ver *figura 6*) que contenía la siguiente información: nombre y ubicación de la vereda, la vocación productiva del territorio, la historia oral, las dinámicas socioculturales observadas o narradas, la oferta institucional, el tipo de institución en el que se implementó el taller participativo, la descripción del grupo participante y otros ítems que permitieran la recolección de los datos obtenidos en la cartografía social donde se menciona el lugar de la vereda elegido como lugar significativo, el número de veces mencionado, las actividades desarrolladas allí y otros comentarios que, posteriormente, sirvieron para el análisis.

Una vez realizado cada taller participativo, se procuró organizar la información lo antes posible para así evitar el sesgo que puede generar el tiempo transcurrido entre la recolección de la información, la organización y el análisis de esta.

Figura 6

Matriz elaborada para recolectar la información de los talleres participativos con los grupos de La LCT del 2021.

Vereda			
Ubicación			
Vocación productiva			
Historia oral (anécdotas, noticias, historias, mitos, creencias, palabras autóctonas...)			
Dinámicas socioculturales observadas o narradas			
Oferta institucional (música, danza, teatro, etc)			
Tipo de institución (I.E, JAC, Corporación etc)			
Zona rural o Urbana			
Descripción del grupo (Cantidad, edad, género)			
Lugares de la Vereda	# Veces mencionado	Actividades que desarrollan allí	Comentarios

*Nota: Elaboración propia.*

### Tercer momento: las entrevistas

Con el fin de obtener la perspectiva de los agentes educativos y culturales frente a los procesos de la Línea de Cultura y Territorio, y la importancia de la lectura del contexto que realizan desde sus clases de artes para la apropiación del territorio, se realizaron siete entrevistas a los docentes que estuvieron vinculados al proceso del 2021, con una duración aproximada de entre 20 y 40 minutos, 3 docentes pertenecían a los talleres de música, 2 a los de danzas, 1 a literatura y 1 a teatro. Para la recolección de la información se hizo uso de la entrevista cualitativa definida como:

---

Una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia o un equipo de manufactura. (Janesick, 1998, citado en Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 403)

El objetivo de la entrevista cualitativa es “conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento” (Patton, 1980 citado en Bonilla-Castro & Rodríguez, 1997, p.93). Es importante tener en cuenta que cuando la entrevista tiene fines investigativos se centra en el conocimiento o la opinión individual en la medida en que este pueda ser representativo de un conocimiento cultural más amplio (Bonilla-Castro & Rodríguez, 1997). Existen varios tipos de entrevistas como las estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. Para esta investigación, se hará uso de la entrevista abierta, esto con el fin de permitir a quien entrevista una flexibilidad necesaria para manejar el contenido y comprender categorías que pueden surgir de manera espontánea. La entrevista cualitativa se caracteriza también por su flexibilidad en los tiempos y contextos en los que es implementada, es anecdótica y tiene un carácter amistoso, los ritmos y dirección son compartidos por el entrevistador y el entrevistado, por lo que el entrevistador debe ajustar su comunicación al lenguaje del entrevistado.

La guía de la entrevista se planteó alrededor de tres temas importantes; primero, los aprendizajes valiosos del maestro durante el proceso, lo anterior con el fin de indagar espontáneamente las reflexiones del maestro frente a su vinculación con el territorio, si encontraba diferencias entre las clases en la zona urbana o rural, si pensaban en el sentido comunitario que implica trabajar con la zona rural, entre otros elementos. El segundo tema, se refirió a la relación del maestro-estudiante, para conocer los objetivos de aprendizaje a los que el maestro apunta a la hora de planear sus clases. Para el tercer tema, se preguntó sobre cómo cada maestro, desde la enseñanza de la educación artística, realizaba diversas lecturas del contexto del territorio.

#### **Cuarto momento: categorizando y analizando**

Este cuarto momento consiste en la presentación ordenada de la información y su análisis. Para la presentación de la información se va a disponer todo un capítulo completo, puesto que los datos proporcionados por la cartografía social y las entrevistas son amplios. Este capítulo se va a dividir en dos apartados: *Fragmentos de los territorios* y *Los contextos rurales a*

*partir de las voces de los agentes educativos y culturales*, el primero hace alusión a toda la información recogida en la cartografía social con los estudiantes. El segundo se refiere a las entrevistas realizadas a los docentes. A continuación, se describe como se presentarán los datos en cada uno de los apartados.

En *Fragmentos de los territorios*, se presentará una descripción de cada vereda o barrio visitado durante la investigación, teniendo en cuenta los lugares significativos de los estudiantes. Para unificar el discurso y agrupar ciertas características que se encuentran en los territorios, se planteó dividir las veredas en dos categorías según sus características espaciales en relación con el casco urbano del municipio: zona rural próxima y zona rural lejana, pero se describe en relación con los "centros" y lugares significativos de las veredas.

Inicialmente, haciendo uso de la información proporcionada por la matriz de la *figura 6*, se realizó un breve análisis de cada vereda, con base en los lugares significativos y los comentarios que cada estudiante escribió en las tarjetas. Luego, de cada zona se realizó una tabla donde se consignó el nombre del lugar significativo, el nombre de la vereda y la cantidad de veces que se mencionó el lugar significativo, como lo muestra la *figura 7*, con el fin de encontrar cuáles fueron los lugares que se mencionaron con mayor frecuencia numérica. Después de identificar los lugares con más mencionaron, se revisó el análisis escrito anteriormente y se seleccionó toda la información que concierne a estos lugares.

### Figura 7

Plantilla de la tabla para recolectar la información

Lugares significativos	Nombre de	cada vereda	o barrio	Total
	-	-	-	-
	-	-	-	-
	-	-	-	-

Nota: Elaboración propia.

Para el segundo apartado, *Los contextos rurales a partir de las voces de los agentes educativos y culturales*, se realizará la transcripción de las entrevistas y se subrayarán los comentarios que hablen de dos temas que hacen alusión a los objetivos de la investigación: ¿Como los docentes leen el territorio? y ¿Qué leen en el territorio? Estos temas arrojaron unas categorías que se presentarán con detalle en los resultados.

Finalmente, para el análisis de los resultados se retomarán los antecedentes investigativos, el marco conceptual, los datos hallados en las cartografías y entrevistas en relación con los objetivos planteados durante la investigación para establecer un diálogo entre la teoría leída y los resultados hallados. Todo el análisis se presentará en un capítulo aparte que dé respuesta a la pregunta ¿Cuál ha sido la contribución en los procesos de apropiación del territorio en la zona rural de El Carmen de Viboral a partir de la propuesta formativa artística de los talleres de la LCT realizados durante el año 2021?

### **Consideraciones éticas**

Inicialmente, para la realización de la investigación se pidió un consentimiento informado al Instituto de Cultura, donde se afirmó la participación voluntaria de la institución; se presentaron los objetivos generales y específicos, y se aceptó la contribución a la investigación. Se precisó que no se adquirieron obligaciones contractuales específicas para el desarrollo de la investigación y que la institución no será afectada negativamente con los resultados que el proceso de investigación arroje.

En cuanto a los docentes de la institución se les entregó un consentimiento informado donde se menciona que la participación es voluntaria, que los datos que se adquieran en esta entrevista serán de uso exclusivo para fines académicos y en beneficio de la investigación, y que no serán divulgados de manera que puedan afectar de cualquier manera a los participantes. Se manifestó, también que los participantes no recibirán remuneración de ninguna índole y que no existe en ninguna instancia algún tipo de conflicto de intereses.

## Capítulo 4: Resultados

En el presente capítulo se presentan los resultados y análisis de las cartografías sociales realizadas a los estudiantes y las entrevistas a los agentes educativos y culturales. El primer apartado habla sobre las formas en que los estudiantes apropian el territorio y el segundo da cuenta de las lecturas territoriales que realizan los agentes educativos y culturales, y cómo estas influyen en sus clases.

### Cargando de significados los fragmentos de territorio

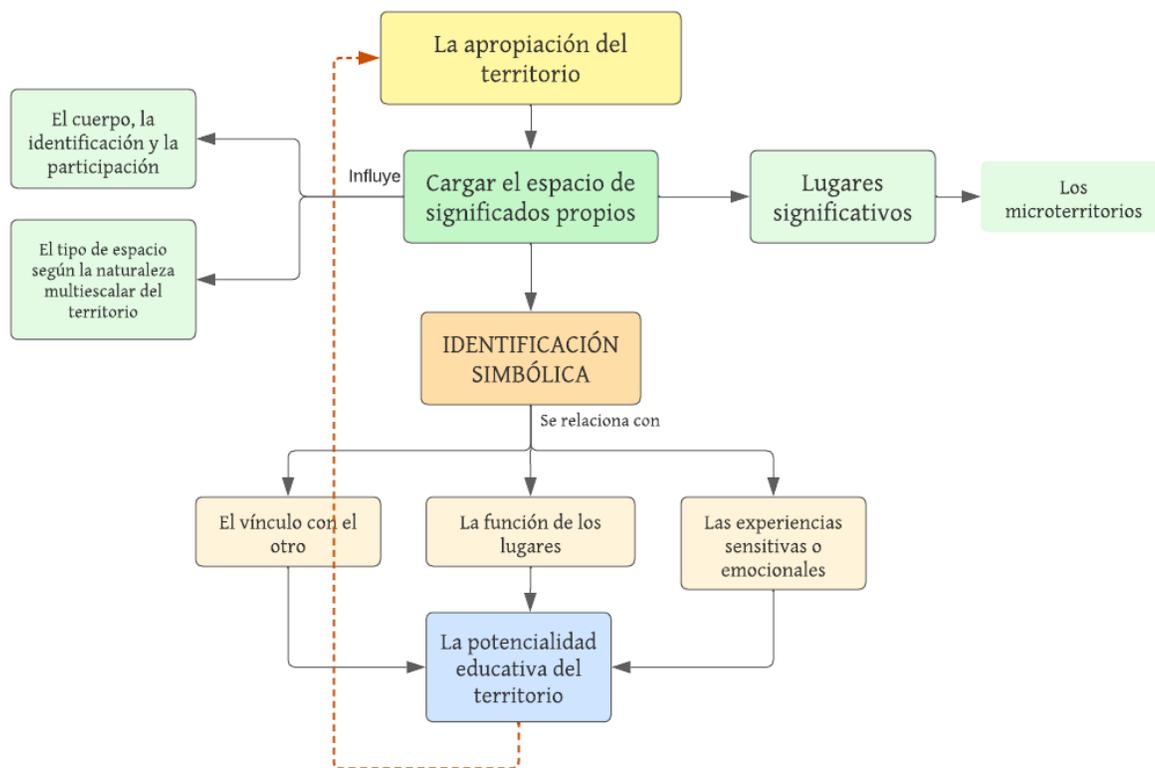
*Con la mente entendemos el mundo de los fragmentos, el pensamiento es limitado, incapaz de comprender las totalidades. Fragmentando rompemos un poco el mundo, y dejamos fuera lo que no nombramos.*  
-Ana Carolina.

A continuación, se presentan los resultados de este trabajo investigativo. Este primer apartado, “Cargando de significados los fragmentos de territorio” corresponde a los resultados y análisis generados a partir del taller participativo que contó con la elaboración de la cartografía social. En este apartado se identifican las formas en que los estudiantes rurales, participantes en las actividades de la LCT del año 2021, apropian su territorio, teniendo en cuenta los antecedentes investigativos, los referentes teórico-conceptuales y los resultados. Estos se presentarán en varios apartados para facilitar su comprensión.

La apropiación del territorio entendida como un proceso dónde un espacio deviene “propio” o la capacidad de disfrutar y valorar los recursos simbólicos y materiales de los territorios, implica de una otra manera cargar de significado los lugares a través de las experiencias que allí se viven (Vidal & Pol, 2005), teniendo en cuenta que la forma en que se significa un territorio es influida por el cuerpo, la identificación y la participación de los estudiantes y el tipo de lugar apropiado. Cuando un lugar se carga de significados sucede la identificación simbólica en virtud del vínculo con el otro, la funcionalidad del lugar o las experiencias sensitivas o emocionales. Para mayor comprensión de este capítulo ver la *figura 8*.

#### *Figura 8*

Las formas en que los estudiantes de la LCT 2021 apropian su territorio.



Nota: Elaboración propia.

### La apropiación del territorio en relación con el cuerpo, la identificación y la participación.

Los resultados arrojados en el proceso investigativo, muestran que la relación con el cuerpo influye directamente con las formas de apropiación de los estudiantes; por ejemplo, la escuela, la casa, las canchas, la naturaleza, son espacios que se significan a través del juego, el movimiento o los objetos (Mendoza & Ibañez, 2015), como lo expresaban en la cartografía social con las actividades que allí realizaban como: “me divierto en la huerta”, “jugar futbol en la cancha de la vereda” “trepar árboles”, “me gusta porque puedo jugar”, “en mi casa me gusta jugar”, “jugar con la muñeca”, “ en mi casa me gusta montar bici”, “me gusta porque es el único lugar que puedo jugar mucho tiempo”, “jugar con mis amigos en el patio”, entre muchas actividades donde el juego y el movimiento siempre estaban presentes dentro de la elección de sus lugares significativos.

---

Por otro lado, otra forma en que los espacios adquieren sentido, es en la medida en que existe el encuentro con el otro y se da la posibilidad de participar en procesos de identificación, como lo expresa un estudiante en relación con la tienda de cómics: “me gusta porque es el único lugar donde encuentro cosas relacionadas con mis gustos”, o una estudiante que hace parte de la banda sinfónica del municipio:

“Los escenarios son un lugar muy importante, ya que en ellos encontré lo que me gusta, lo que en este momento me inspira. Siempre desde la primera presentación vi lo que quería y vi a los muchachos de la banda sinfónica y yo dije que quería estar ahí y hasta el momento lo estoy logrando” (estudiante de El Progreso, cartografía social, septiembre del 2021).

Otra forma en que el espacio es apropiado, es a través de los procesos de participación colectiva para mejorar el territorio o a través de la vocaciones productivas, como lo expresan algunas estudiantes en relación con sus lugares significativos: “la escuela es importante porque allí hacemos encuentros deportivos, culturales, etc.”, “El lugar de la corporación cometa es mi lugar de trabajo, allí me desarrollo profesionalmente y realizo actividades que benefician a la comunidad”, “la escuela, ya que en ella se hacen encuentros de todos los de la vereda ya que me parece bien la socialización de cada integrante”:

Dibujé la caseta comunal porque para mí es muy importante. Es un sitio muy luchado para la comunidad. Lo necesitábamos para todos estos programas que nos mandan. Cuando estoy acá siento que si vale la pena trabajar por un bien común. (estudiante de Alto Grande, cartografía social, septiembre del 2021).

### **La apropiación del territorio en relación con la naturaleza multiescalar del territorio**

Es importante señalar que cada uno de los lugares reconocidos durante la cartografía “tienen elementos propios de los territorios en tanto, se reconocen como parte de su configuración, los espacios, los cuerpos, las personas, los sujetos que cohabitan un lugar en donde interactúan, transitan cotidianamente, establecen relaciones y se entienden como lugares.” (Mendoza & Ibañez, 2015, p.62). Los microterritorios señalados desde los dibujos de los estudiantes de la Línea de Cultura y Territorio, dan cuenta de una apropiación y la evidencia

de que cada persona le da a su microterritorio un sentido y significado propio. Cuando ubicamos en la naturaleza multiescalar de un territorio, como se plantea en Giménez (2001), encontramos este dividido en cinco escalas: el de la casa-habitación, los territorios próximos, los territorios intermedios, los territorios estado-nación, y los territorios supranacionales. Por esta razón, para identificar las formas en que los estudiantes apropian sus territorios es importante ver en qué escala se encuentran para comprender la relación. Siendo así, los microterritorios que componen los lugares significativos de los estudiantes, se encuentran principalmente en los primeros dos niveles, y de manera mucho menos frecuente en el tercer nivel, de la naturaleza multiescalar del territorio. Como infiere Paredes (2015), entre más cercano se encuentra el territorio apropiado (la casa, la escuela, etc.), más fuerte es el vínculo con el territorio, y entre más lejano (territorios supranacionales), la relación es más tenue y menos afectiva. Cuando observamos las tablas de los lugares significativos de los estudiantes de la Línea Cultura y Territorio, encontramos que en la zona rural próxima y rural lejana, el lugar que se menciona con más frecuencia es la casa, y luego le siguen territorios próximos como la escuela, la naturaleza, entre otros.

A continuación, se presenta una descripción de cada vereda visitada durante la investigación, teniendo en cuenta los lugares significativos de los estudiantes. Para unificar el discurso y agrupar ciertas características que se encuentran en los territorios, se planteó dividir las veredas en dos categorías según sus características espaciales en relación con el casco urbano del municipio: zona rural próxima y zona rural lejana, pero se describe en relación con los "centros" y lugares significativos de las veredas.

### ***Zona rural próxima***

En la zona rural próxima se realizaron siete talleres participativos, en las veredas Samaria, Camargo, Campo Alegre, La Chapa, Betania, Viboral y Alto Grande. A continuación, una breve descripción de cada uno de los grupos para entender sus dinámicas en relación con las características del grupo.

#### *Vereda Samaria*

Ubicada al occidente limitando con la zona urbana del municipio, linda con veredas como Camargo, Cristo Rey y la Sonadora. El taller se realizó en IE Fray Julio Tobón Betancourt sede Samaria en zona rural. Se contó con la presencia de 31 estudiantes, entre niños y niñas, de los grados de preescolar hasta quinto, de edades entre los 5 y 13 años.

### *Vereda Camargo*

Ubicada al occidente de la zona urbana del municipio, lindando con las veredas de Campo Alegre, Samaria y la Sonadora, siendo uno de los territorios rurales que tiene mayor interconexión con la zona urbana. En las características del grupo se evidenció que, de los 26 niños y niñas del grado cuarto y quinto, las edades oscilaban entre 10 y 14 años, además de se encontró que la Institución Educativa acoge a estudiantes de la zona urbana.

### *Vereda Campo Alegre*

Limita al sur con la zona urbana del municipio del Carmen de Viboral. El taller se llevó a cabo en la IE El Progreso, Sede Campo Alegre, en zona Rural. Se contó con 7 niños del grado quinto de primaria. Este grupo hace parte de los estudiantes que reciben el taller de danza del Instituto de Cultura de la LCT, ellos asisten de manera voluntaria, y las clases se dan en jornada extracurricular.

### *Vereda La Chapa*

Ubicada al sur oriente de la zona urbana del municipio del Carmen de Viboral, limita con la vereda Campo Alegre, Betania, Viboral, Guarinó, La Florida y Boquerón. El taller se llevó a cabo en IE Nuevo Horizonte en Zona Rural, con 16 niños del grado quinto de primaria, de edades entre los 10 y 12 años. Es importante señalar que la mayoría de los estudiantes viven en la vereda, sin embargo, otros vienen de lugares aledaños y del pueblo.

### *Vereda Betania*

Se encuentra ubicada al oriente, cerca de la zona urbana del municipio. El taller se llevó a cabo en la IE El Progreso, sede Betania, en Zona Rural. Se contó con un grupo de veinte 20 estudiantes del grado tercero, de edades entre 11 y 14 años. Es importante señalar que la mayoría de los estudiantes viven en la vereda y el resto en la zona urbana del municipio.

### *Vereda Viboral*

La vereda Viboral se encuentra ubicada al oriente de la zona urbana, siendo una vereda limítrofe con el municipio de El Santuario. El taller se realizó en la Escuela rural José Domingo Gallo en la vereda Viboral del municipio. Se contó con 7 niños de los grados 3, 4 y 5, de edades entre 9 y 12 años, y la mayoría viven en la vereda.

## Vereda Alto Grande

Limita al nororiente con la zona urbana del municipio del Carmen de Viboral. El taller se llevó a cabo en el salón Comunal de Alto Grande en zona Rural. Se contó con un grupo de 12 mujeres, de las cuales 2 eran menores de 30, y 10 mayores de 30. Este grupo hace parte de las estudiantes que reciben el taller de danza del Instituto de Cultura, asisten de manera voluntaria y todas las integrantes viven en la vereda. En el taller que realizamos se contó con la presencia de niños y niñas de diferentes edades, que da cuenta de la persistencia del rol de las mujeres como las encargadas del cuidado de los hijos, aún en el desarrollo de actividades de aprovechamiento del tiempo libre, como lo es la formación artística.

Tabla 3

Los lugares significativos de los estudiantes de la LCT2021 de la Zona rural próxima

Lugares significativos	Samaria	Camargo	Campo Alegre	La Chapa	Betania	Viboral	Alto Grande	Total
Escuela	6	2	-	3	4	2	5	22
Casa	12	12	4	1	6	5	1	41
Naturaleza	12	4	3	9	3	6	1	38
Parque educativo	-	-	-	-	1	-	-	1
Instituto de Cultura	-	2	-	-	-	-	-	2
Iglesias	-	-	-	1	2	-	-	3
Parque principal	-	1	-	-	-	-	-	1
Oficina de transporte	-	1	-	-	-	-	-	1
El tanque de agua	-	1	-	-	-	-	-	1
Paradero de bus	-	-	-	-	1	-	-	1
Piscina	-	-	-	1	-	-	-	1
Parque de juegos	-	-	-	-	1	-	-	1

---

Canchas	1	3	2	1	1	1	1	10
Caseta comunal	-	-	-	-	-	-	1	1
La virgen	-	-	-	-	-	-	2	2
Tienda veredal	-	-	-	-	-	-	1	1

---

*Nota:* Elaboración propia

### La Casa

Como se mencionó anteriormente, la casa hace parte de ese primer territorio que surge como la extensión de nuestro cuerpo. En el territorio rural cercano, la casa surge como un lugar significativo; se infiere que esta elección se asocia principalmente a una limitación en el acceso o apropiación de espacios públicos y comunitarios.

Desde lo que los estudiantes cuentan, la casa está relacionada al establecimiento del hogar como espacio protector y de desarrollo de vínculos afectivos en el marco de la familia, puesto que las razones expresadas para la elección de este lugar señalan que allí se puede compartir y jugar con la familia, descansar, dormir y alimentarse. Se evidencia en el sentido que le dan a la casa, como ese espacio para estar en familia, asociado al sentimiento de estar cómodo, “amañado”, tranquilo, libre y protegido. La casa también se relaciona con ese espacio donde se siente amor, paciencia y comprensión. A su vez, aparecen descripciones particulares de la casa como “un lugar lleno de misterios” y otras referencias respecto a sus materiales de construcción (“hecha con guadua”), lo cual pone de manifiesto las distintas percepciones visuales o sensibles, de los espacios que pueden tener los estudiantes, que demuestran maneras de apropiación referente a sus espacios cotidianos. La casa surge también como un espacio de trabajo vinculado a tareas del campo, como el cuidado de las vacas o las flores. Esto indica que aún existe una vocación productiva campesina ligada al trabajo colaborativo en familia, donde todos los miembros participan.

Además de compartir con la familia, es muy claro el vínculo de la casa con la naturaleza, porque está en su cotidianidad, en sus paisajes, lo cual está ligado a una relación importante con los animales y es asociado al gusto, la tranquilidad, la alegría y la diversión. En sus dibujos y escritos ha sido común encontrar la presencia y mención de perros, gatos, vacas, gallinas, entre otros.

Otra de las razones por la cual la casa adquiere relevancia, es debido a las actividades recreativas que allí se realizan como montar bicicleta, jugar fútbol, ver televisión, “contemplar el cielo”, estar en el celular o “dar comida a las gallinas”. Estas explicaciones frente a la elección de la casa como lugar significativo revelan otra dimensión de la vinculación hacia el territorio, relacionada con las prácticas y actividades que se desarrollan en un espacio y dotan de significados y experiencias el territorio, contribuyendo con su apropiación. Por último, es importante señalar que hubo dos grupos donde la casa se mencionó con menor frecuencia, estos son los de La Chapa y Alto Grande; en el grupo de La Chapa la mayoría de los estudiantes tuvieron una predilección por otros lugares que les permitía autodefinirse.

### **La Escuela**

La escuela hace parte de esos territorios próximos, en este caso, de vital importancia para la organización de una vida social de base, específicamente la educación. En la mayoría de los grupos apareció la escuela como un lugar central, donde se destacó principalmente su función como espacio de socialización y encuentro, antes que como lugar para el aprendizaje. El juego y el compartir con los amigos fueron actividades que se mencionaron recurrentemente.

Otro aspecto para destacar, es la importancia de la escuela en la medida que existe un vínculo con el maestro. Algunos estudiantes de la Vereda Samaria, mencionaban a la escuela como espacio significativo por el encuentro con el maestro de artes. Este último hecho resulta fundamental, ya que evidencia la necesidad de fortalecer la presencia en las Instituciones Educativas rurales de la formación artística, como estrategia para el fortalecimiento de la apropiación del territorio por parte de los estudiantes. De lo anterior se resalta el papel de los docentes rurales como actores sociales, los cuales no sólo desempeñan un rol en la transmisión de unos conocimientos básicos.

Por otro lado, en la vereda Alto Grande, donde las estudiantes en su mayoría son mujeres adultas, se destacó la importancia de la escuela porque es un espacio para encuentros comunitarios, deportivos y culturales para todos los habitantes de la vereda, donde se aprende, pasan momentos agradables y estudian los niños. Lo anterior es altamente significativo para entender la apropiación del territorio y cómo los habitantes se vinculan. Es importante mencionar que la escuela está cercada con una malla, y dentro de ella se encuentra la caseta comunal, dando espacio para que las participantes dibujaran la escuela como lugar principal, no únicamente por ser la IE, sino como un lugar de encuentro y reunión de población de todas las edades. Este espacio tiene 6 años y fue luchado por la comunidad, se realizó gracias a un

---

proyecto que enviaron a la alcaldía y se asocia a un sentimiento de satisfacción gracias al trabajo por un bien común. Sin embargo, debido a las condiciones de este espacio, su uso es limitado, porque depende de los horarios de la IE.

### **La naturaleza**

La naturaleza es transversal a los espacios nombrados, en los lugares anteriormente mencionados como la casa y la escuela, hay presencia de elementos de la naturaleza, plantas, animales, agua. La naturaleza está presente en el primer territorio, los territorios próximos, los territorios intermedios, los del Estado-nación, y probablemente en los territorios supranacionales. Es una parte fundamental de la cotidianidad de los estudiantes tanto de los mayores como de los menores y hace parte de esos lugares significativos.

Son mencionados espacios asociados a la naturaleza como las trucheras, la huerta del colegio, las montañas, el río, la carretera, la quebrada cerca de la casa, el árbol de guayabas, la vereda Guarinó y dónde se realizan actividades como el cuidado de las gallinas y pollitos, montar en el caballo, entre otros. Desde la elección de estos espacios, se puede ver un aprecio significativo por los entornos naturales, y espacios al aire libre, ya sea por una percepción del espacio desde los sentidos (“escuchar el agua”), o por las relaciones que allí suceden (pertenencia a grupos que exploran los ambientes naturales como los Scouts). Se percibe un vínculo significativo con el agua, la montaña y los animales. Destacándose en mayor medida el valor del agua con la mención de ríos, cascadas, la defensa de nacimientos de aguas, el riego en la huerta o las trucheras.

Particularmente, en la Vereda La Chapa, la apropiación del territorio desde el conocimiento de espacios en la naturaleza por parte de los estudiantes, se evidenció en la realización de un dibujo de la bandera de Colombia que se encuentra instalada en una montaña, que está en el límite entre la vereda La Florida y La Chapa, como muestra de resistencia ante el interés por hacer explotación minera de material de cantera, lo cual suscitó una intensa movilización ciudadana durante el año 2020 en este territorio.

Hay que destacar nuevamente la importancia de la presencia del maestro de la IE para la realización de este tipo de reflexiones por parte de los estudiantes. En la vereda Camargo, se destaca el trabajo realizado por el maestro de planta de la institución, en la construcción de una huerta escolar, la cual fomenta la soberanía alimentaria y el fortalecimiento del vínculo con la naturaleza y la identidad campesina. Igualmente, en la Vereda La Chapa, se percibió un fuerte interés por parte de la maestra de la IE por visibilizar la naturaleza como una fuente de saber y

conocimiento relevante para el ser humano, entre estas apuestas como la huerta escolar, el rastreo de los cultivos del territorio y el estudio de las abejas. Todos estos procesos pueden influir de manera significativa en las respuestas de los niños y niñas que participaron en el taller.

### **Las canchas**

Otro espacio significativo para los estudiantes de los talleres, son las canchas deportivas. Estos espacios hacen parte de los territorios próximos que se articulan a la vida social de base, tanto para niños, jóvenes y adultos; son importantes y en las zonas rurales cobran relevancia.

En las escuelas, las canchas tienen un papel protagónico como espacio de juegos predilecto de los niños y niñas, para jugar con el balón, montar bicicleta, o estar en el parque de juegos que normalmente está cerca. Por otro lado, para las personas más adultas las canchas son esos espacios de encuentro con la comunidad durante las fiestas, o eventos deportivos como los campeonatos de fútbol. Por ello es importante no desconocer la relevancia que pueden tener las canchas sobre todo en las zonas rurales, porque son de los pocos espacios públicos que hay en estas zonas. Por lo anterior, es necesario que la LCT identifique las canchas como lugares claves en la descentralización de los procesos culturales.

### **Otros espacios**

Otros espacios significativos que se mencionan en la cartografía social responden a vínculos con el territorio, los cuales se configuran a partir de vivencias personales significativas y afectivas, en las que los lugares guardan huellas que remiten a momentos importantes para las personas, como es el caso de la oficina de transporte del municipio, el tanque de agua de la vereda o el paradero de bus, estos lugares se mencionan siempre en relación con un ser querido como el padre, la madre o un amigo. Por otro lado, se señalan los espacios significativos por las actividades que allí se desarrollan, como los salones comunales, la pista de patinaje, las piscinas, actividades relacionadas con el libre esparcimiento o la realización de actividades comunitarias. Finalmente cabe mencionar que para las estudiantes de la vereda Alto Grande, todas adultas, la realización de la cartografía social fue un momento para identificar los lugares significativos en relación con las problemáticas de la misma vereda, aparecieron lugares como La Virgen, que antes era un botadero de basura, el relleno sanitario del pueblo, que genera unas problemáticas muy específicas o la escuela, donde los jóvenes realizan grafitis ilegalmente. Lo anterior hace alusión al nivel de apropiación que tienen los adultos en relación con los espacios que habitan.

### **Zona rural lejana**

En la zona rural próxima se realizaron siete talleres participativos, en las veredas: La Madera, San José, Mazorcal y Aldana Bajo. A continuación, una breve descripción de cada uno de los grupos para entender sus dinámicas en relación con las características del grupo.

#### *Vereda La Madera*

Se encuentra al sur oriente de la zona urbana del municipio del Carmen de Viboral, en límites con el municipio de La Unión. El taller se llevó a cabo en la IE Nuevo Horizonte sede La Madera, en Zona Rural. Se contó con un grupo de 5 estudiantes mujeres del grado sexto, de edades entre 12 y 14 años. Es importante señalar que varias integrantes no son oriundas de la vereda, pero se han establecido en esta zona llegando de otros municipios como La Unión, Rionegro, San José de la Montaña, y países como Venezuela.

#### *Vereda San José*

Se encuentra al suroriente de la zona urbana de El Carmen de Viboral, aproximadamente a una hora y media por carretera destapada. El taller se llevó a cabo en la I.E Nuevo Horizonte Sede San José en la zona rural. Se contó con un grupo de 7 niños y niñas de los grados preescolar, tercero y quinto, de edades entre los 6 y los 12 años, y todos viven en la vereda. Este taller de artes se da dentro de la jornada escolar.

#### *Vereda Mazorcal*

Ubicada al oriente del municipio de El Carmen de Viboral, en límites con el municipio de La Unión. En lo que refiere a sus procesos de apropiación territorial, es posible evidenciar que, dada su ubicación como vereda limítrofe y que la distancia con el casco urbano del municipio de La Unión es inferior, existe un mayor reconocimiento de este como su centro administrativo y comercial, y por tanto se aprecia un mayor sentido de pertenencia con este lugar. El taller se llevó a cabo en la I.E Nuevo Horizonte Sede Mazorcal. Se contó con un grupo de 26 niños y niñas de primaria. Estos en su mayoría, habitan en la vereda.

*Vereda Aldana bajo*

Ubicada en el noroccidente de la zona urbana del municipio de El Carmen de Viboral, en límites con el municipio de Marinilla, a aproximadamente una hora y media por carretera destapada. El taller se llevó a cabo en IE Rural La Aurora, Sede Aldana Bajo, se realizó con 9 niños de preescolar, primero y segundo entre los 5 y 8 años. Esta actividad se realiza dentro de la jornada escolar.

*Tabla 4*

*Los lugares significativos de los estudiantes de la LCT2021 de la Zona rural lejana.*

Lugares significativos	La Madera	San José	Mazorcal	Aldana Bajo	Total
Escuela	1	2	8	2	13
Casa	1	3	9	5	18
Naturaleza	2	2	5	2	11
Iglesias y estatuas religiosas	2	3	1	-	6
Casa de la abuela	-	-	3	-	3
Centro de Salud	1	-	-	-	1
Cementerio	-	1	-	-	1
Canchas y parques de juegos	2	2	-	1	5
Tienda veredal	1	-	-	1	2
Lugares de recreación y hospedaje	-	-	-	1	1

*Nota:* Elaboración propia.

**La casa**

La casa como lugar significativo en la zona rural próxima, y en la zona rural lejana es vital, es el espacio donde se viven los primeros años de vida. Es el primer territorio que se habita, allí los estudiantes se sienten cobijados y seguros, y establecen sus primeras relaciones en la familia, es común al vínculo con la madre y la comida que puede estar asociado al lugar que se le

asigna a la mujer como madre y cuidadora de los niños y el hogar en los contextos rurales. Por otro lado, la casa también se asocia a la diversión, la contemplación, la relajación y el juego. Es frecuente encontrar la importancia del vínculo entre los animales y los niños y niñas en las zonas rurales, la constante mención de los gatos, perros, conejos, pollos, gallinas, caballos, puede estar asociado a las vocaciones productivas de los padres. En este punto llama la atención el rol que cumplen los niños y niñas en el desarrollo de actividades productivas, que en algunos casos implican jornadas de trabajo en la madrugada, tales como el ordeño, darle de comer a los animales, sembrar lechuga, recolectar fresas, y otras asociadas a la producción agrícola y labores del hogar y limpieza.

### **La escuela**

La escuela hace parte de los territorios próximos como se ha mencionado anteriormente, en las zonas rurales está entre los espacios más significativos junto con la casa y es importante reconocer que los estudiantes apropian sus territorios desde lo que sucede y experimentan en la escuela. Para los niños y niñas, este se constituye en un espacio para el encuentro con el otro, el intercambio, el juego y el aprendizaje, confirmando la importancia de las escuelas rurales como principal espacio de socialización en la zona rural de El Carmen de Viboral, en el que se entretienen los proyectos de vida en un horizonte comunitario y se puede apreciar la apropiación de un territorio. En la vereda de San José el maestro desataca la importancia de la escuela como ese espacio donde se reúne toda la comunidad, a través de la Junta de Acción Comunal, para cambiar o mitigar situaciones de vulnerabilidad. Se puede decir que, en las zonas rurales y sobre todo en las más alejadas de la zona urbana, la escuela es un espacio de vital importancia para el intercambio social y de reunión, no solo de los niños y niñas, sino también de los adultos. Respecto a la vereda Mazorcal, llama la atención en la representación de la escuela a través de dibujos, la presencia del colorido de los tubos que marcan el lote, constituyéndose en un elemento que caracteriza este lugar y que favorece la apropiación desde una experiencia estética. Por otro lado, en la vereda La Madera, la escuela no resaltó como un espacio predilecto.

### **La naturaleza**

Los lugares en la naturaleza hacen parte de la cotidianidad de las comunidades rurales, por lo tanto, estos espacios en la naturaleza están asociados a lugares turísticos, la realización de actividades productivas, o espacios de esparcimiento. En La vereda La Madera, se menciona “El Alto de La Madera”, este es visitado mayormente por personas externas, como ciclistas, y no por

la población de la vereda, ya que está un poco alejado de los espacios de encuentro común, por lo tanto, cuenta con una baja apropiación, siendo fundamentalmente un espacio turístico con el cual no interactúan sus habitantes. En la Vereda Mazorcal y Aldana Bajo se destacan lugares en la naturaleza asociados a la realización de actividades productivas, como coger fresas o alimentar a los pollos, sembrar lechuga y pimentón. Por último, en cada una de las veredas se mencionan algunas actividades de esparcimiento que realizan en la naturaleza, como pasear en el bosque, trepar árboles o ir al río.

### **La Iglesia y las estatuas religiosas**

Otros lugares significativos por destacar son las Iglesias y las estatuas religiosas. Estos espacios siguen estando entre los territorios próximos porque permiten la vida social de base desde el desarrollo espiritual. En la Vereda La Madera se destaca, por parte de las estudiantes, una iglesia y la presencia de una virgen, los cuales son puntos de encuentro donde se realizan grupos de oración y las novenas en diciembre. Por otro lado, en la vereda San José, el profesor nombra la presencia de la estatua de San José, que indica que esas tierras son de la parroquia de San José y la Virgen, que donó un conductor debido a un accidente que ocurrió en el lugar. Lo anterior da cuenta de la relevancia que ha tenido y tiene la religión católica en la ruralidad como una forma de apropiación de los espacios a través de símbolos o construcciones que hacen alusión a esta doctrina.

### **La cancha y los parques de juegos**

Como se mencionó anteriormente, las canchas y parques de juegos hacen parte de los territorios próximos que se articulan a la vida social de base, tanto para niños, jóvenes y adultos son importantes, y en las zonas rurales cobran relevancia. Los parques y las canchas son esos otros espacios donde los niños y niñas se recrean y adquieren nociones del mundo de manera más espontánea, gracias a la relación de pares, y en ocasiones lugares donde no está presente el control y la norma por parte de los adultos. Allí se realizan actividades como jugar fútbol, montar bicicleta, juegos de calle, entre otros.

### **La casa de la abuela**

La casa de la abuela fue un lugar significativo nombrado por los estudiantes de la vereda Mazorcal, lo que permite reflexionar en torno al papel de las abuelas como núcleo sobre el que se tejen las relaciones familiares en la ruralidad. Además, se infiere la importancia en las

condiciones socioculturales actuales, puesto que la inserción laboral de las mujeres en trabajos como la floricultura, acentúa el rol de las abuelas como cuidadoras principales de sus nietos.

### **Otros lugares**

Entre esos otros lugares que los estudiantes destacan como significativos para la vereda se destacan las tiendas, ubicadas en espacios aledaños; surgen como lugares relevantes porque son un punto para la adquisición de alimentos y venta de licor, y se configuran en un lugar de socialización importante en el que se dan dinámicas de transmisión cultural e intercambio social. Las tiendas son frecuentadas especialmente por hombres, jóvenes y adultos, y la participación de las mujeres en este tipo de espacios, de acuerdo con las participantes en el taller, es minoritaria, lo cual puede inferirse como consecuencia del rol que ocupan las mujeres de cuidadoras en el hogar, ya que se evidenció que las madres son las encargadas del cuidado de los y las hijas.

Por otro lado, en las veredas de Mazorcal y Aldana bajo, se mencionan los estaderos u hoteles que se proponen como un lugar para el ocio y el encuentro de la comunidad. Estos lugares referenciados dan cuenta de las transformaciones que, actualmente, vive la zona en la que se encuentran ubicadas las veredas, en cuanto al crecimiento de la compra de predios para la construcción de fincas de “veraneo”. Estos cambios producen nuevos referentes espaciales en la vereda, cuyas implicaciones en la apropiación territorial son difíciles de prever, por un lado, el acceso a más servicios puede favorecer la disposición a permanecer en el territorio; por otro lado, pueden cambiar la valoración de los bienes comunes presentes en la vereda, por ejemplo: fuentes hídricas.

---

## Capítulo 5: Análisis y discusión de resultados

### **La identificación simbólica en la apropiación del territorio**

En trabajos investigativos sobre la apropiación del territorio, (Mendoza & Ibañez, 2015) el término refiere más al aspecto simbólico y cultural, y la significación de un territorio está ligada al sentido que los hombres y las mujeres les dan a los lugares. Como se ha mencionado, entre más cercano se encuentra el territorio apropiado más fuerte es el vínculo con él, es por esta razón que en este apartado se presentan los resultados en relación con los procesos de identificación simbólica que suceden en el vínculo con el otro, la satisfacción de necesidades básicas o la experimentación de sensaciones o emociones asociadas a los lugares, y estos, de una u otra manera generan sentido de pertenencia o la identificación con el territorio (Chaparro, 2018; Vidal & Pol, 2005).

### ***La identificación simbólica y el vínculo con el otro***

En casi todos los lugares significativos mencionados por los estudiantes de la Línea de Cultura y Territorio, sucede el intercambio con el otro, allí se construyen los vínculos con la familia principalmente, los amigos, el maestro o los animales. La casa, la iglesia, la oficina de transporte o el paradero de bus, fueron lugares que se mencionaron por la interacción con la familia antes que por la función primaria que cumplen estos espacios. Cuando se hacía referencia a la escuela era por la alegría de compartir con los amigos, o el maestro, antes que por su función educativa. Como se evidencia en los comentarios escritos de algunos estudiantes en la cartografía: “en la casa de mi mamita voy, la visito y juego con ella y también juego con mi prima”, “me gusta estar con mi abuela”, “Lo que más me gusta de mi casa, es compartir con mi familia y amigos”, “me gusta porque comparto con mi familia y me dan mucho amor, cariño, me tienen paciencia, comprensión”, “lo que más me gusta de la cancha es entrenar con mis compañeros”. Por otro lado, cuando se hacía referencia a la naturaleza, primaba un vínculo con los animales: las gallinas, los perros, las vacas, etc. Como mencionan algunos estudiantes: “en la finca de mi abuela me gusta ir a echarle cuido a mi ternera”, “me gusta este lugar porque es donde yo mantengo con mi caballo, y salgo a montar en el caballo, y me gustan mucho los caballos”.

Siendo así, a través de la mayoría de las respuestas de los estudiantes, ya fueran niños, niñas, adolescentes o adultos, se logra visibilizar la importancia que tienen los vínculos o

relaciones sociales con la capacidad de sentir como propio un territorio y generar procesos de topofilia, los cuales responden a los sentidos positivos que se generan; o arraigo, que responde a la voluntad del individuo de permanecer en un lugar ya sea por el legado de sus familias, por sus amigos, por sus animales u otras razones.

Lo anterior me parece un hallazgo muy significativo, porque parte desde la comprensión de la importancia de los vínculos en la apropiación de un lugar, es decir, si se considera como patrimonio un edificación antigua, una quebrada o un cerro, este puede ser apropiado en la medida en que sucedan acontecimientos que permitan la vinculación o interacción con el otro.

### ***La identificación simbólica y la función de los lugares***

Otro elemento que hace parte de los procesos de identificación simbólica, es la apropiación del espacio en relación con las funciones que cumplen estos en la organización de una vida social de base: como la seguridad, la educación, la movilidad, la celebración, el entretenimiento. Siendo así, la casa, la escuela, las canchas, las tiendas, la naturaleza, la iglesia, entre otros, son lugares que se mencionan en virtud de la posibilidad del vínculo con el otro, pero también por la satisfacción de algunas “necesidad económicas, socioculturales o políticas manifestadas en sus dimensiones simbólicas y materiales” (Chaparro, 2018, p. 27). Es decir, se nombran estos lugares por ser los espacios donde se juega, se come, se trabaja, se va a mercar, se va de fiesta, se reza, etc.

Por ejemplo, algunos estudiantes nombran la importancia de la casa en relación con la satisfacción de necesidades básicas: “mi casa es importante porque ahí duermo, como, y me siento tranquilo”, “me gusta la casa ahí comparto con mis papás, porque puedo dormir, comer, jugar y ver el celular”, “Me gusta la tienda porque allí compramos los víveres”. Otra estudiante nombra la escuela: “porque ahí estudio y aprendo muchas cosas nuevas y muy buenas, estoy con mis profes y compañeros, juego y me divierto”, o la iglesia porque “allí voy a rezar y estar con mi familia”, Sin embargo, en la mayoría de los casos prima el vínculo con el otro antes que la funcionalidad de un lugar.

### ***La identificación simbólica y las experiencias sensitivas y emocionales***

Dentro de lo que hace posible la identificación simbólica, también se encuentran experiencias comunes asociadas a los lugares, en relación con sensaciones directas (visuales, auditivas, térmicas, olfativas), indirectas (simbólicas, rituales) o emociones. Estas experiencias

---

aportan placer sensitivo y refuerzan el sentido de pertenencia hacia un territorio. Lugares como el parque de la escuela, un río en la naturaleza, la habitación, son mencionados por las sensaciones o emociones que generan. Dentro de lo escrito por los estudiantes en la cartografía se encuentran comentarios como: “a mí me gustan las montañas porque me gusta el campo, porque puedo respirar aire fresco, es muy bueno”, “las torres son importantes para mí porque cuando voy me siento libre y feliz”, “la montaña es un lugar que me hace feliz, la naturaleza y cuando voy encuentro paz”, “la carretera me gusta porque cuando me divierto y siento libertad, estoy con los Scouts y por eso camino”.

Así, es importante recordar la relación que tiene la topofilia con “el paisaje como un horizonte de identificación y reconocimiento de formas singulares y satisfactorias de habitabilidad de un territorio” (Chaparro, 2018, p.65). Cuando existe una atracción hacia el paisaje propio, como las montañas o los ríos, existe una forma de apropiación a través de las sensaciones o emociones que experimentamos cuando estamos allí, que a su vez pueden influir en la capacidad de sentir propio un lugar, el arraigo y el sentido de pertenencia.

### **Los contextos rurales a través de la voz de los agentes educativos y culturales**

Las entrevistas realizadas arrojaron muchos datos que enriquecieron la comprensión del proceso educativo de la LCT del 2021, sin embargo, para este trabajo investigativo se abordó únicamente las lecturas territoriales que cada docente logró hacer, y cómo estas incidieron en la planeación y desarrollo de sus clases de educación artística, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación, los antecedentes investigativos, y los referentes teórico-conceptuales.

Los resultados y análisis se presentarán en dos apartados como se muestran en la *figura 9*, el primero, *¿Cómo leer el territorio?*, nombra algunos aspectos que los docentes han tenido en cuenta para entender el territorio. El segundo, *¿Qué leer en el territorio?*, comprende todos aquellos elementos que son destacados en los territorios rurales, sobre los cuales los docentes de la línea se hacen preguntas y reflexionan desde su quehacer.

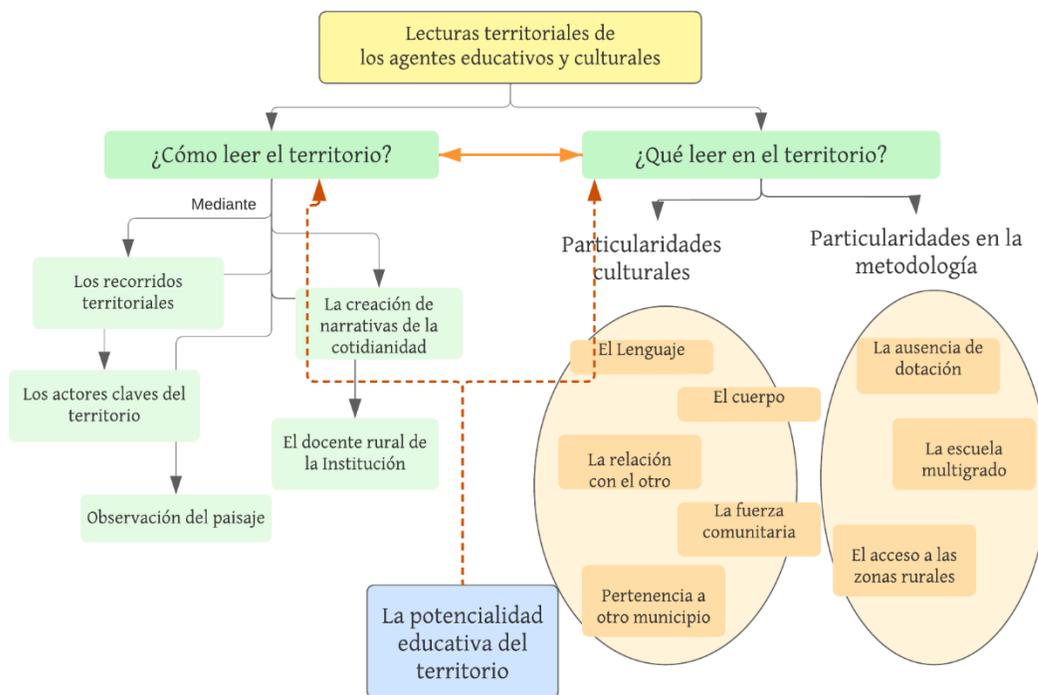
Las lecturas territoriales que logran hacer los agentes educativos de la LCT comprenden desde las particularidades culturales de los estudiantes de las veredas (su lenguaje, su movimiento, la relación con el otro, etc.) hasta particularidades metodológicas relacionadas con las escuelas rurales a las que asisten (la precariedad, el multigrado, etc.).

Las constantes búsquedas de los docentes por comprender el territorio y cómo ser docentes rurales de educación artística en la educación no formal, influye en las planeaciones de

sus clases porque deben hacer uso de estrategias como los recorridos territoriales, identificar actores claves del territorio o hacer uso de la observación para poder cumplir de manera exitosa los objetivos de la Línea de Cultura y Territorio, que están relacionados con el diálogo en torno a los saberes y patrimonios de las comunidades para generar apropiación del territorio, fortalecimiento de las redes comunitarias y la transformación social.

*Figura 9*

Las lecturas territoriales de los agentes educativos y cómo inciden en sus clases.



Nota: Elaboración propia.

### ***¿Cómo leer el territorio?***

Durante las entrevistas, varios docentes compartieron algunas de las estrategias que les permitieron realizar las lecturas territoriales. A continuación, se presentan algunas de las propuestas con el fin de comenzar a registrar cómo éstas han incidido en el desarrollo de sus clases.

*Los recorridos territoriales.*

En la educación artística y cultural en la ruralidad, se consideran diversas estrategias como: caminatas ecológicas, talleres artísticos y culturales al aire libre, recolección y uso de diversos tipos de materiales, creación preparada e improvisada de coplas, canciones populares, la interpretación y construcción de instrumentos musicales locales, tradiciones orales locales, el trabajo en proyectos de artes, ciencia y tecnología, etc. (Ministerio de Educación Nacional, 2019) Dentro de estas estrategias los docentes han hecho uso de las caminatas ecológicas, nombradas en este trabajo como recorridos territoriales, con la intención de identificar desde los sentidos, elementos del territorio:

[...] hicimos un recorrido de paisajes sonoro alrededor de la escuela (...), como el paisaje sonoro de la escuela y bueno, pues también es como parte de los ejercicios que, digamos, en lo rural es importante trabajar, como la música o cualquier expresión genera un reconocimiento del lugar que se habita, o de las prácticas, o de las identidades que están ahí inmersas, eso también creo que es lo importante de lo rural, que no solo es proceso, sino, que se tiene que trabajar es desde esos lugares de memoria e identidad. (maestro de música 1, comunicación personal, noviembre de 2021).

Se hace, entonces, necesario ir registrando las formas que encuentran los docentes, desde sus talleres, para responder a esos objetivos de la Línea de Cultura y Territorio. ¿Dónde convergen las actividades de cada maestro y dónde se separan? para ir encontrando esas estrategias propias y comunes, de los agentes culturales y educativos, que se convierten en potenciadoras de diversos aprendizajes y oportunidades a través de la experiencia en educación artística:

[...] hicimos un ejercicio de escuchar ¿Cuál era la música que sonaba en la vereda?, entonces lo que hicimos fue hacernos como en un espacio que ellos estuvieran [...] tranquilos y conocieran, que era un Altico cerca a la escuela, y nos sentamos simplemente un rato en silencio [...] a tratar de escuchar ¿Cuáles eran los sonidos que estaban sonando todo el tiempo? (maestro de música 3, comunicación personal, noviembre de 2021).

Los recorridos territoriales se dieron en los talleres de música únicamente, lo cual lleva a preguntarse, ¿Por qué en los otros talleres no se realizaron recorridos territoriales? Lo anterior debe analizarse a la luz de lo que permiten las otras expresiones artísticas y surgen otras

preguntas: ¿Se pueden hacer recorridos territoriales buscando expresiones dancísticas, literarias o dramáticas del territorio?

Por otro lado, hay una característica común en los talleres de música en que se hicieron recorridos territoriales, ambos talleres fueron realizados en veredas rurales lejanas, Mazorcal y San José, y esta característica influye en las decisiones de la metodología de cada docente. El territorio rural de las veredas lejanas es un poco diferente a las zonas rurales que están cerca a los municipios. Por ejemplo, en la vereda Samaria, una vereda cerca al casco urbano, el profesor afirma lo siguiente:

Realmente sí, uno allá, no alcanza a vislumbrar ¿Cuál es el territorio que ellos viven?, uno se imaginaria que en un espacio como una vereda uno podría caminar por el bosque...pero ¿Cuál bosque? si todos son parcelaciones y propiedades privadas, entonces no sé cuáles son las casas en que ellos viven y hacia qué lado cierto, ni cómo se manejan esos territorios, pero, uno también puede entender el territorio por las costumbres, aunque mirá que a toda la entrada de la vereda van a hacer un super mall o centro comercial, y realmente toda esa vereda si es de parcelaciones con casas muy bonitas, la única que está deteriorada es la escuela. (Maestro de teatro, comunicación personal, noviembre de 2021).

A diferencia de lo que sucede en las veredas lejanas, donde las dinámicas son muy diferentes en las formas de relación con el territorio:

Ahh no, eso allá no existe, allá lo que divide una casa de otra son dos alambres y ya, literal, o sea, todo se ve, entonces todo mundo se conoce con todo mundo y en realidad son pocas casas, pues, no es que uno vea una casa encima de otra [...] sobre todo en Mazorcal. (Maestro de música 3, comunicación personal, noviembre de 2021).

Lo anterior lleva a pensar entonces ¿cuál es el espacio público en las zonas rurales? ¿Dónde quedan esos otros espacios, además de la casa y la escuela, en los cuales surge la vida en común? En las ciudades o pueblos, el espacio público está en los parques, las calles, bibliotecas, centros culturales, entre otros. Pero ¿qué pasa con estos espacios en las zonas rurales?

*Creación de narrativas de la cotidianidad*

Otro recurso que usan los docentes para conocer a sus estudiantes y entender sus contextos son las narrativas, en este caso, entendidas como todo aquello que cuentan los niños y niñas acerca de sus vidas. Las zonas rurales poseen una riqueza impresionante en la tradición oral, son culturas principalmente orales, (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura, 2012), con sus dichos, mitos, dialectos regionales, trovas, particularidades culturales que es importante aprovechar, fortalecer y visibilizar para que no se desconozca su valor. El profesor de música lo menciona así:

hay una canción, por ejemplo, que es el gato Misifú, entonces es como la historia de un gato... “En mi casa tengo un gato que se llama Misifú” pero en este caso entonces uno le juega a ellos con la variación de “¿bueno usted qué animal tiene en su finca?”, entonces la gallina, el perro, los gatos, las mulas cierto, y digamos que eso ya le va dando un contexto a la canción y también le va dando como una narrativa de lo que hay en ese lugar (...), entonces también eso es como parte de lo que busco, que la música se vuelva finalmente un elemento de narración del territorio (...), como desde ahí se puede contar y representar esa mirada del niño. (Maestro de música 1, comunicación personal, noviembre de 2021).

Las narrativas entonces son recursos ideales a la hora de conocer el territorio que los atraviesa y permite establecer similitudes y diferencias sobre cómo cada estudiante habita su vereda:

Pues, yo los ponía a escribir incluso como a musicalizar cuentos, pues, o historias que ellos mismos creaban cierto, y digamos que a través de eso uno también va escuchando como las historias que ellos quieren contar (...) por lo general, las historias que ellos cuentan, pues sí, las atraviesa mucho (...) el territorio, como su contexto, pero es un contexto relativamente parecido, el de trabajar muy temprano, el de sus casas con huertas, o con sus trabajos, o con animales, o sus padres más o menos trabajan todos en una empresa igual, o en el cultivo. (Maestro de música 3, comunicación personal, noviembre de 2021).

Desde antes de adquirir el lenguaje verbal, el símbolo de la palabra, tenemos cosas que contar, nos gusta eso por naturaleza, somos seres gregarios o seres de manada, entonces

estamos en ese contacto comunicativo permanente; utilicé un poquito (...) esa observación para explorar lo que los niños en estos lugares conocían de su entorno y de su espacio, (...) para las personas que no conocíamos, o que no conocemos de esos entornos, como informantes de las narrativas, sobre los relatos de las historias que a ellos los habitan y que hacen parte constitutiva de su lugar, tanto de Aldana por un lado como de Viboral por el otro. (Maestro de Literatura, comunicación personal, noviembre de 2021).

Sin embargo, los docentes resaltan que para que puedan surgir narrativas significativas es muy importante crear un espacio de confianza donde los niños sientan que se puedan expresar y que el maestro tiene su voz en cuenta:

[...]cuando uno se siente en la confianza de hablar sobre eso, se sienten en un espacio que permite el respeto de lo que uno está sintiendo, y los niños cuando se expresan es porque el espacio se los permite. (...) es a través de elementos muy básicos, pero que son muy difíciles de consolidar como la confianza, el conocernos cada día más, que ellos puedan sentir en uno, una persona que está constantemente acompañando, que les brinda otra posibilidad más allá que una clase normal, como puede ser una clase de arte. (Maestro de música 3, comunicación personal, noviembre de 2021).

Siendo así, las narrativas elaboradas por los estudiantes para contar su cotidianidad es un medio recurrente del que hacen uso los docentes de la Línea de Cultura y Territorio. A través de las narrativas se pueden encontrar necesidades expresivas en los estudiantes que pueden ser relevantes como premisas para crear canciones, bailes o materiales literarios.

### *Identificar los actores claves del territorio*

Para trabajar con comunidades es necesario identificar actores claves como adultos y adultas mayores, líderes de las Juntas de Acción Comunal, artistas y artesanos. Claramente en las zonas rurales tiene gran relevancia el vínculo que se logra establecer con los habitantes, porque varias de sus dinámicas están ligadas a la vida en común, donde muchos se conocen e incluso son familia. (Ministerio de Cultura y Deporte , 2020). Son estas personas, las que han habitado el territorio, las que tienen todas las historias y los recuerdos, es necesario trabajar de

---

la mano de ellos y escucharlos para comprender el contexto desde la mirada de otras generaciones, y también para que los estudiantes tengan marcos de referencia reales y cotidianos. Dentro de los talleres de Cultura y Territorio, se dieron algunos acercamientos de los estudiantes con los músicos de la vereda de San José:

[...] me parece que es importante (...) que pudieron ver a una música de la zona tocar, cantar, porque en varias clases la invitamos y eso me parece muy importante porque digamos que ellos son los referentes también de la música en el territorio cierto, no es lo mismo digamos yo ir y tocarles una canción o llevarles una partitura, a que ellos vean a los músicos de la zona interpretar música que ha hecho parte de la memoria y de la comunidad (...), eso me parece vital, que lo pudieron experimentar. (Maestro de Música 1, comunicación personal, noviembre de 2021).

Como lo menciona el docente de música, es importante recuperar esa memoria de la comunidad que está en los músicos de la zona. Si bien, en otras veredas, como en Mazorcal, se visibilizó la presencia de estos actores claves en el territorio, no fue posible invitarlos a participar del proceso debido a los compromisos laborales.

Conocí un par de músicos en algunas veredas, que cuando se enteraron de que había clases de música se acercaron, (...) obviamente algunos eran muy adultos, entonces vieron que era un programa más para niños y todo, pero igual yo los invité, les dije, si quieren estar estén, ya obviamente, pues por sus compromisos laborales incluso decían que les queda complicado. (Maestro de música 3, comunicación personal, noviembre de 2021).

Por otro lado, es importante resaltar que los docentes de música de San José y Mazorcal, habían trabajado anteriormente en la zona y por ser veredas rurales lejanas, donde casi todo mundo se conoce, tenían fácil acceso a los músicos del territorio. Por lo tanto, si la vereda es cercana a los municipios, estas dinámicas se desdibujan y es un poco más difícil acceder al conocimiento de los actores claves del territorio. Como lo explica el maestro de literatura:

[...] deseo sí había (...), como de alguno de los conocedores, o de alguien que sí fuera representativo (...) y que tuviera (...) un discurso, o unas historias asociadas, pero

realmente no... pues Aldana por la distancia y porque no conocía mucho de las personas, y en Viboral por esas rupturas que se han estado estableciendo, pues en el habitar el territorio, y también porque yo veo que hay una cierta distancia de las personas frente al asunto de la escuela. (Maestro de literatura, comunicación personal, noviembre de 2021).

Sí bien es muy valioso poder establecer contacto con los actores claves del territorio, no siempre los agentes de Cultura y Territorio logran realizar este diálogo, porque implica consolidar vínculos con los territorios, y el proceso del Instituto de Cultura no se mantiene cada año, los docentes cambian, y las veredas donde se realizan los talleres también, dificultando así la construcción de vínculos.

*El maestro de la Institución Educativa como un aliado para entender el contexto de los estudiantes.*

En cada taller que se realiza en las Instituciones Educativas, normalmente hay un maestro rural encargado de la Institución, este maestro es el que está diariamente con los estudiantes, convive con ellos y tiene conocimiento con mayor profundidad de sus contextos. Hay maestros rurales que están presentes durante los talleres de artes y hay algunos que no, sin embargo, siguen siendo una voz importante para el desarrollo de los talleres. Como se ha dicho anteriormente, la labor del docente no debe ser solitaria, debe contar con un equipo de apoyo para realizar un trabajo articulado con distintos agentes, con el fin de producir conocimiento y reflexión sin perder su libertad y autonomía (UNESCO, 2022). Siendo así, los procesos del Instituto de Cultura fortalecen este aspecto, siendo participes de esos diálogos y construcciones con los docentes rurales de la escuela.

Si bien los agentes educativos y culturales de la LCT no se refirieron directamente a los docentes rurales de la IE, en las entrevistas frecuentemente los nombraban como esa figura de autoridad en la cual se apoyaban, como dice la profesora de danza:

[...] depende mucho del profe que esté con ellos de la institución educativa, porque sí hay profes que son muy autoritarios, y la profe con la que ellos estaban la reconocen como una autoridad y le tienen mucho respeto a ella, porque les habla con cariño, no tiene que gritarles, es un tono tranquilo, entonces yo creo que eso influye mucho en cómo los chicos son y cómo se relacionan con los otros, porque ella en vez de regañarlos y como al calor del castigo o algo así, ella simplemente los pone a reflexionar entre ellos mismos, como

bueno, ¿Qué está pasando? ¿Por qué se dio esto? siempre es muy reflexiva con ellos. (Maestra de danza 2, comunicación personal, noviembre de 2021)

Y, a su vez, los docentes de la IE están pendientes del proceso de los talleres de artes, de su realización, del impacto que les está generando a los estudiantes, y aportan ideas para el proceso, como lo cuenta el maestro de literatura:

[...] la profe en esa semana y por esos días, me mandaba unos videítos con los niños sembrando las semillitas (...), “ahí van las tres hermanas” decían algunos y las sembraban, yo vi ese arraigo y como (...) trascendió de una historia, de un muñequito, de un títere. (Maestro de literatura, comunicación personal, noviembre de 2021)

Teniendo en cuenta lo anterior, la figura del maestro de la IE es importante para el desarrollo de los talleres de artes; por otro lado, es importante añadir, que, durante la elaboración de las cartografías sociales con los estudiantes, fue visible, en igual medida, el apoyo del maestro de la institución para realizar la actividad. En muchos casos, los docentes rurales tenían mucho conocimiento del contexto de las veredas, ya sea por actividades realizadas anteriormente en el marco de la educación en la escuela, ya sea porque también hace parte de su cotidianidad.

#### *La observación del paisaje como medio para conocer las dinámicas territoriales*

Otro de los recursos que los docentes usan para leer el contexto es la observación. No hay que olvidar que los agentes educativos y culturales, son profesores de educación artística que se alimentan de experiencias sensibles y estéticas (Ministerio de Educación Nacional, 2019). Observar el paisaje es una fuente de inspiración, y una forma de resignificar un espacio a través del asombro cotidiano. Algunos docentes, deben recorrer distancias de 2 horas aproximadamente y en este trayecto pueden ver los cultivos, las casas, las personas:

[...] entonces en los recorridos logré leer en parte, (...) todo ese hacer comunitario, simplemente yendo hasta allá, mirando, de pronto paraba y preguntaba, a veces paro y compro un poquito y pues ahí como para indagar y preguntar, y también degustar en la casa, entonces como que eso me permitió, pues también hacer esa lectura. (Maestro de literatura, comunicación personal, noviembre de 2021)

Aunque la observación del paisaje solo fue mencionada directamente por un maestro, en la mayoría de lo narrado por los docentes en las entrevistas, mencionan características del territorio que percibieron a través de la observación. Como el tipo de casas que hay al rededor, la cantidad de personas que habitan la vereda, lo que siembran, las distancias que hay que recorrer, entre otros elementos particulares del territorio.

### ***¿Qué leer en el territorio?***

Este apartado comprende todos aquellos elementos que son destacados en los territorios rurales, sobre los cuales los agentes educativos y culturales se hacen preguntas y reflexionan desde su quehacer. Durante la entrevista abierta la pregunta por “¿Cómo los docentes realizaban lecturas del contexto desde su arte?” fue clave para el entendimiento de las particularidades territoriales. A continuación, se presentarán las *particularidades culturales* y *particularidades en la metodología* que responden a este apartado.

#### *Particularidades culturales:*

Tener la capacidad de leer el contexto es una característica importante para un docente rural porque le exige aprovechar lo que sucede en el entorno y fortalecer sus contenidos. (Boix & Bustos, 2014). Tener conocimiento de los espacios culturales, el patrimonio natural, las interacciones sociales, los actos festivos, es necesario para comprender las posibilidades educativas que tiene un territorio y sus habitantes. Las particularidades culturales responden a todos aquellos “rasgos que caracterizan una comunidad o sociedad particular en un tiempo y lugar específico, de los cuales el sujeto es parte” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 12). Siendo así, los docentes de la LCT identificaron algunos rasgos característicos en el cuerpo, la relación con el otro, el lenguaje y las dinámicas sociales, en los estudiantes con los que trabajaron en el 2021. A continuación, se presentan los resultados.

#### *El lenguaje*

Al preguntar por esos elementos, algunos docentes señalaron que la forma en que los estudiantes se comunicaban variaba de acuerdo con la vereda y el contexto de esta, algunos usaban expresiones autóctonas, realizaban variaciones en los acentos, otros empleaban palabras soeces con más frecuencia, otros eran más recatados a la hora de hablar y conservaban un respeto en la forma de dirigirse a los demás. Así lo menciona el maestro de teatro:

[...] pero uno nota en la capacidad de hablar... los chicos que están más en la vereda, tienen un mundo más... o sea, tienen una capacidad de descripción diferente, de análisis, de crítica, de comparación, de analogías, el mundo en el que juegan, uno ve que de alguna forma... aunque están permeados, porque todos estamos en la polis de alguna u otra forma a nivel de pensamiento, pero están permeados por todo la tecnología y todo, pero hay mucho del hogar, hay mucho de respeto en los niños de la zona rural a diferencia de los de la zona urbana. (Maestro de teatro, comunicación personal, noviembre de 2021)

Es importante no desconocer que los contextos en los que están los estudiantes influyen mucho en el uso del lenguaje. Además, sí, existen contextos muy específicos, donde el uso de ciertas palabras o expresiones a veces dan cuenta de unas problemáticas del territorio. Por ejemplo, en la Vereda Camargo se nombran situaciones asociadas al micro-tráfico o la dificultad de transitar a altas horas de la noche y el maestro menciona un uso del lenguaje muy particular en esta vereda:

[...] a veces ellos hablan de una manera toda “parceriada”, como toda “bacaniada”, todo “ñero”, a manera de gracia, con una intención jocosa, pero igual si es algo que tal vez aprendieron en su contexto, porque se relacionan con personas que no sé, no son tan buenas para la sociedad. (Maestro de música 2, comunicación personal, noviembre de 2021)

En la vereda Mazorcal, también el maestro evidencia estas diferencias en la manera como los estudiantes usan el lenguaje asociado a aspectos de la confianza y el relacionamiento:

[...] son personas que tienen una comunicación entre ellos muy diferente a la que tenemos nosotros en el instituto o en estas zonas, pues digamos un poco más urbanas, entonces eso hace que las clases tengan una dinámica muy diferente, que sean clases un poco más de trabajo en equipo, que sean personas que tengan un poco más de confianza entre ellos, que sus contextos a la vez también sean muy diferentes a los de las personas que por lo general habitan este espacio de la Casa de la Cultura. (Maestro de música 3, comunicación personal, noviembre de 2021)

*La relación con el otro*

De las particularidades que los docentes pudieron percibir fue la manera en que sus estudiantes se relacionaban con sus mismos compañeros de clase, y fueron muy enfáticos en esa relación de amistad y confianza que cada uno de los estudiantes de varias veredas tenían entre ellos:

En general, en la zona rurales, los niños son muy afectivos. Hay otro vínculo, la manera en que se relacionan es muy tranquila, son súper amigos, muchos de ellos se van caminando hasta sus casas juntos, hay un vínculo muy distinto, que yo no sé exactamente como describirlo, pero es muy respetuoso del otro, son como muy hermanados. (Maestra de danza 2, comunicación personal, noviembre de 2021)

Pues mirá, que allá en Camargo es un compañerismo, una hermandad entre todos, muy bonita. Pero en El Progreso también, no se pierde esa esencia del querer colaborarle al otro, el querer hacer las cosas con el otro, y no solo porque yo salga beneficiado, aunque obviamente..., pero una chirimía es grupal, no es uno solo, entonces eso es lo bonito. (Maestro de música 2, comunicación personal, noviembre de 2021)

Por otro lado, también algunos maestros señalan cómo en las zonas rurales aún conservan ese respeto por la figura docente, por lo que es y ha significado para las comunidades rurales como lo menciona el maestro de teatro: “en el respeto que se tiene por los adultos, por los maestros, que de alguna forma en los cascos urbanos o en la ciudad hay otros valores un poco diferentes” (Comunicación personal, noviembre de 2021). De este modo, ese respeto por el maestro es visible en los actos que tienen los estudiantes hacia el maestro:

[...]por lo general en cada clase algunas señoras me llevaban que la manzanita, que la mandarina, o que las guayabitas del árbol de la casa de ella, entonces me llevan esos detallitos y me llevaba como a la vida de campo que yo tuve en la infancia, entonces es como que “tan bueno este ambiente con ellas” y realmente compartir ese gusto por el campo, porque ellas dicen que les encanta, vivir allá. (Maestra de danza 1, comunicación personal, noviembre de 2021)

*El cuerpo*

Este es otro rasgo muy significativo, sobre todo para las artes que trabajan directamente con el cuerpo, como la danza o el teatro. Las lecturas contextuales que se pueden realizar a través del cuerpo, son muy valiosas y constituyen un insumo importante para la LCT, los docentes parten del cuerpo como primer territorio para entender elementos constitutivos de la cultura:

Yo siempre me he jugado como apuesta o como orientación pedagógica el cuerpo como territorio, y a partir de ahí sí te puedo, nombrar cosas. Entonces uno ve que estos chicos a diferencia... hay algunos que están en el casco urbano y otros viven en la vereda, pero estudian en el mismo lugar, algunos viajan desde aquí hasta allá, hay varios que son extranjeros que están ahora acá. (Maestro de teatro 1, comunicación personal, noviembre de 2021)

Es posible identificar ciertos rasgos a partir del cuerpo, de sus movimientos, de sus memorias. Algunos docentes nombran cómo, a partir del baile, se puede identificar la pertenencia a algún territorio en específico, en ocasiones a veces desde el estereotipo, pero también puede partir desde la observación del contexto y el cuerpo:

[...] con ellas inmediatamente se ve ese ese movimiento corporal muy del campo, como muy... por ejemplo, uno molesta mucho en el gremio de la danza que uno baila mucho a lo “Manrique”, “a lo tirao”, a lo “berriondo”, eso particularmente sucedía mucho con las señoras de Alto Grande, porque ellas no habían visto nunca clases de baile, o aprendían mirando a el espejo, o era lo que la familia les había enseñado. (Maestra danza 1, comunicación personal, noviembre de 2021)

En otras ocasiones, también se puede identificar el deseo del baile, pero existen en el cuerpo memorias de otros movimientos, existen inseguridades y miedos que se reflejan de una manera muy notoria en el cuerpo y que pueden llevar a que el proceso de aprendizaje se dificulte:

[...] hubo momentos en que hicimos meditaciones, escribieron sobre ellas, escribieron sobre su cuerpo, hicimos clases de danza urbana, de reggaetón, hubo clases en las que les puse carranga, y entonces era como ¿Por dónde me voy? y otra cosa respecto a lo que uno lee es que sí les gusta mucho lo urbano, lo que consumen en Internet, sin embargo sus

cuerpos tienen otras memorias y hablan de otras cosas, entonces cuando yo les pongo carranga, sus cuerpos inmediatamente entienden por dónde es el movimiento, cómo es la interacción, cómo es el ritmo, se sienten como más dispuestas. (Maestra de danza 2, comunicación personal, noviembre de 2021)

Por otro lado, entender el cuerpo como el primer territorio implica hablar de los miedos e inseguridades que lo atraviesan y también entender la relación que cada uno mantiene con el mismo, porque este puede tener muchas marcas y cicatrices que cargan las historias de un territorio, como lo nombra la maestra de danza:

[...] en cambio, los chicos de cuarto, quinto, están con una apertura súper grande a recibir, y no están juzgando si esto es de hombre o de mujer, si me veo bonito o no, entonces si se siente una disposición muy distinta. Sin embargo, en quinto, se sentían como ciertas soledades en algunos niños, como que el tacto les era incómodo, pues y no un tacto invasivo, sino el trabajar con el cuerpo del otro, a cargarse, a tocar una mano, o el hombro, por ejemplo, pues nada así invasivo para uno, quién sabe para ellos. (Maestra de danza 2, comunicación personal, noviembre de 2021)

### *La fuerza comunitaria*

Este rasgo se observa con más frecuencia en las poblaciones más adultas debido al nivel de apropiación del territorio que tienen, sobre todo en la vereda de Alto Grande. En este territorio se encontró la capacidad de gestión de la misma comunidad respecto a los procesos, lo anterior, se hizo muy visible en la cartografía social, donde los mismos habitantes, en su mayoría mujeres, eran quienes gestionaban recursos para la construcción de espacios para toda la comunidad, como el salón comunal o la virgen de la entrada de la vereda. En las entrevistas, la maestra de danza resalta lo siguiente:

[...]por parte de la comunidad, son señoras que piden mucho, o sea, piden los espacios o se reúnen... son cositas, que uno dice “muy chévere”, que en las veredas se ve, entonces son señoras muy activas y este es un proceso que ellas para el otro año pidieron otra vez y

---

solicitaron el espacio. Ahí el inconveniente es como por el espacio... la escuelita donde nos vemos es un poquito pequeña, y en las matrículas eran 15-17 señoras que querían (...) Y pues al ver todas las señoras que se animaron nos tocó cerrar matrículas porque obviamente ya no cabían en el salón, pero muchas señoras quedaron interesadas para el otro año. (Maestra de danza 1, comunicación personal, noviembre de 2021)

De este comentario se resalta el interés de las comunidades por participar en las actividades que se realizan en el Instituto de Cultura, y la importancia de tener en cuenta la población adulta dentro de los talleres de la Línea de Cultura y Territorio.

### *La pertenencia a otros municipios*

Como se ha mencionado anteriormente, El Carmen cuenta con 56 veredas, posee una extensión 448 Kilómetros cuadrados y limita con los municipios de La Ceja, Rionegro, Marinilla, El Santuario, Cocorná, Sonsón, Abejorral y La Unión, por lo cual fue frecuente, en las entrevistas con los docentes, que los estudiantes mencionaran que se sentían de otro municipio, debido a que hay veredas que son más cercanas a otros territorios y sus habitantes tienen sus centros administrativos y comerciales allí. Así lo menciona el maestro de música:

[...]una lectura del territorio inicial con la que yo me encontré como un poco “choqueado” (...) como “ve... creen que son de otro municipio” entonces muy intenso eso, incluso el mero hecho de tener que entrar por la Unión, ya a uno le dice pues que está muy alejado, pues sí, como muy tenso para ellos también pues como estar en un territorio, pero sentirse de otro. (Maestro de música 3, comunicación personal, noviembre de 2021)

Lo anterior indica un desconocimiento del municipio al que pertenecen e incluso genera un extrañamiento en los estudiantes que personas de El Carmen los visiten, para ellos la zona urbana del municipio no hace parte de su cotidianidad, incluso su acceso no es fácil:

Hubo una experiencia muy bonita con los de Mazorcal, y es porque es un área muy cercana al territorio de la Unión [...] y fue mucho qué antes al principio se preguntaban, “vení ¿Por qué viene gente de El Carmen acá? O sea, nosotros somos es de La Unión”, pues era como lo que yo lograba [...] como que se extrañaban [...] y además porque ha existido un relacionamiento con ellos desde El Carmen como muy histórico, muy político,

---

o sea, como “voy, hago la actividad para conseguir pues como el interés político y ya” sí o no, entonces digamos que... todos esos ejercicios pequeños como el mercar, el ir a un hospital, como el todo... lo hacen es en La Unión (...), entonces en realidad... por ejemplo, allá nadie conoce El Carmen, de los niños ninguno conoce El Carmen. (Maestro de música 3, comunicación personal, noviembre de 2021)

[...] Aldana Baja, tiene una particularidad muy grande y es que desde el municipio de El Carmen de Viboral, no hay un transporte que vaya directamente allá, ellos tienen acceso a transporte pero del municipio de Marinilla cierto, entonces cuando hacía la pregunta que si conocían el Instituto de Cultura, ninguno (...), de pronto habían pasado por acá, por el frente de la acera (...) pero digamos frente a que si conocían el Instituto de Cultura y las dinámicas propias de ese espacio, ninguno, cierto, había un cien por ciento dentro de esos 40 niños con los cuales estuve ese contacto en este proceso, que conocían absolutamente nada de acá del Instituto de Cultura y eso lo lleva a uno a tener unas consideraciones de la importancia de la descentralización, en todos estos procesos culturales. (Maestro de literatura, comunicación personal, noviembre de 2021)

En ese sentido, es importante preguntarse cómo se da la apropiación territorial en los territorios donde sus habitantes se reconocen como parte de otros municipios, y reconocer que en ocasiones las divisiones políticas de los territorios no coinciden con las características culturales de sus habitantes.

### *Particularidades en la metodología*

Las particularidades en la metodología corresponden a todas aquellas variables que existen en la práctica educativa de los agentes de la Línea de Cultura y Territorio. En la entrevista abierta los docentes nombraron una serie de situaciones que se han nombrado en los rasgos característicos de la docencia en la ruralidad (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura, 2012), que también aplican a los talleres descentralizados y afectan el desarrollo de sus clases, como: la dificultad de acceso a las veredas, las condiciones cambiantes de las Instituciones Educativas o Salones comunales, la ausencia de dotación y el trabajo con la escuela multigrado, en el modelo de escuela nueva.

En Colombia es común que en las IE rurales se trabaje con el modelo de Escuela Nueva o postprimaria, en escuelas multigrado con uno o dos docentes para todos los niños, niñas y

---

adolescentes de la institución, independientemente de su edad. En relación hay opiniones positivas gracias al vínculo que pueden construir los maestros con los estudiantes de estos modelos, pero también negativas por las diferencias de los procesos de aprendizaje. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura, 2012). Los agentes educativos y culturales de la LCT trabajan en estas mismas condiciones porque así están constituidos los grupos en las instituciones. Al respecto los docentes tienen distintas opiniones:

[...] al ser escuela nueva, las edades son muy diferentes, entonces había una chica ya grandecita, y unos pequeñitos, entonces (...) a la hora de abordar un contenido a veces complejiza el ejercicio porque (...) los grandes lo hacen, pero el chiquito no lo hace, entonces se rompe. Un caso ejercicio rítmico, por ejemplo, donde todos deben estar en sincronía con el ejercicio, los grandes lo hacen, pero los chiquitos no, entonces los grandes por consecuencia, en cierta medida, bloquea un poquito el proceso cierto, digamos que altera el ritmo de aprendizaje porque son ritmos de aprendizaje distintos. (Maestro de música 1, comunicación personal, noviembre de 2021)

[...] siempre he pensado que dentro de mis propuestas o pedagógicas o metodológicas (...) no hay que temerle a la diferencia de edades, que antes es un punto a favor y que se debería de potenciar y enriquecer más ese tipo de propuesta, porque decir... que sí obviamente uno estudia y sabe que hay diferentes etapas del desarrollo, que, según diferentes pedagogías y pedagogos y todo, pero en la práctica y de lo que yo hago y desde lo que yo hago, es muy bueno el compartir. (Maestro de teatro, comunicación personal, noviembre de 2021)

Por otro lado, el difícil acceso a las zonas rurales ha sido una constante en estos territorios, no solo en el acceso a lo educativo, sino también en la salud o el comercio. Otra situación que se presenta en la zona rural, es la ausencia de herramientas de trabajo, no se cuenta con los equipos adecuados, ya sean instrumentos para las clases de música o el piso para la clase de teatro o de danza. En ocasiones, esta ausencia de recursos es reconocida como una “riqueza potencial poco aprovechada” para aumentar la recursividad y la creatividad. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura, 2012), sin embargo, es un claro ejemplo de la precariedad de las condiciones materiales de las escuelas rurales. Por esta razón, un proceso educativo que se piensa el acceso a estos lugares debe

resolver las cuestiones del transporte y dotación, y a su vez ser más flexible con las condiciones del proceso, como lo nombra el maestro de música:

[...] lo rural tiene unas dinámicas que hay que entenderlas completamente diferentes (...), no es lo mismo hacer una planeación, proyectar un proceso formativo en la zona urbana donde hay asuntos de comodidad tanto espacios, de recursos, como de cercanía al desarrollo del espacio donde se dan los procesos, y en lo rural en cambio, pues hay una dinámica, (...) que siempre implica otras condiciones, entonces la ruta de ida, la ruta de venida, el tiempo adicional, que es muchísimo mayor, las dificultades que hay en esa ruta, por ejemplo, este año llovió muchos días, nos varamos como dos veces, o sea, son un montón de factores que digamos dentro de un proceso rural, creo que se deben concebir, por lo que implica. (Maestro de música 1, comunicación personal, noviembre de 2021)

Además del acceso, los talleres son realizados en Instituciones Educativas o Salones comunales, lo que implica que las dinámicas de estos espacios afecten directamente el proceso de la Línea de Cultura y Territorio. Desde los horarios de clases, la disposición del docente rural, hasta el préstamo de equipos de sonido, pueden afectar al agente educativo y cultural en el desarrollo de su clase, es por ello, por lo que deben estar dispuestos a resolver y contar con varios planes para sus talleres:

[...] este programa lo lleva a uno a (...) la exigencia de no solo tener unos planteamientos o unas directrices de clases, pues preparadas previamente, sino que también es un programa que le exige a uno estarse (...) moldeando de acuerdo con el territorio, a las necesidades de las personas con las que uno se va encontrando. Entonces para mí digamos que primero eso fue como la gran primera experiencia de aprendizaje y fue encontrarme contextos diferentes a los que yo pensaba que me iba a encontrar. (Maestro de música 3, comunicación personal, noviembre de 2021)

Con la planeación de las clases, obviamente, uno siempre trata de tener metodologías diferentes, puesto que cada clase a uno se le torna de manera muy diferente, porque sucede algún inconveniente entonces, por ejemplo, que en El Progreso el sonido no había, entonces a solucionar muy rápido, a tener un plan B, que antes no era lo que me solía pasar. Siempre iba con mi clase preparada y listo esa era la clase que yo daba, pero con

ellos, con El Progreso, aprendí a tener siempre un plan B. (Maestra de danza 1, comunicación personal, noviembre de 2021)

Lo anterior da cuenta de las dificultades que se presentan en la escuela a la hora de articularse a otros procesos, y dar ingreso a agentes educativos externos a la institución educativa. Si bien se plantea la importancia de que los estudiantes tengan acceso a diferentes profesionales en su educación y miembros de su comunidad, (Ministerio de Cultura y Deporte , 2020) hay asuntos que deben resolverse con anterioridad para que la escuela mantenga sus puertas abiertas a este diálogo.

---

### **Conclusiones**

Finalmente se establece la relación entre los resultados y análisis presentados anteriormente para dar respuesta a nuestra pregunta investigativa: ¿Cuál ha sido la contribución en los procesos de apropiación del territorio en la zona rural de El Carmen de Viboral a partir de la propuesta formativa artística de los talleres de la LCT realizados durante el año 2021?

En los capítulos anteriores, se ha presentado ¿Qué es la apropiación del territorio y cómo se produce en los estudiantes? Se identificó que para que exista la apropiación del territorio debe producirse la identificación simbólica, generada por el vínculo con el otro, la funcionalidad de los lugares y las experiencias sensitivas o emocionales. Siendo así, para darle respuesta a nuestra pregunta investigativa es importante preguntarse: ¿La propuesta formativa de los talleres de la LCT fortalece la identificación simbólica en los estudiantes?

Otro elemento a tener en cuenta es que los agentes educativos y culturales, es decir, los docentes de la LCT que accionan la propuesta formativa, durante sus talleres han estado haciendo uso de diversas estrategias como: recorridos territoriales, narrativas, identificación de actores claves, etc, con el fin de conocer, en un primer momento, ¿Cuál es ese territorio que los estudiantes habitan?, ¿Cómo huele, cómo suena, cómo se ve, quién vive allí, etc?, y han encontrado que efectivamente hay elementos diferenciales en la cultura de cada vereda que se expresan en el lenguaje, el cuerpo, las relaciones con el otro, entre otros.

Por consiguiente, es necesario preguntarnos si los Agentes educativos y culturales de la Línea están generando identificación simbólica en sus estudiantes sobre sus particularidades culturales expresadas en el lenguaje, el cuerpo, entre otras. Para darle respuesta a esta pregunta hay que tener en cuenta algunos hallazgos que hacen parte del proceso investigativo.

Primero, para contribuir a la apropiación del territorio hay que identificar qué elementos del territorio se quieren trabajar para fortalecer la identificación simbólica, por lo tanto, es necesario conocer la amplia gama de manifestaciones patrimoniales culturales y naturales, que posee un territorio rural, entre otros asuntos que responden a las dinámicas del mundo contemporáneo como lo son las redes sociales e influyen en la transformación cultural, pero de una u otra manera es necesario que los agentes educativos y culturales comprendan qué elementos culturales pueden encontrar en un territorio rural. Antes de hablar de apropiación territorial tenemos que conocer y reconocer el territorio rural, porque este no se puede volver propio si no se conoce ni se entiende. La búsqueda de la apropiación territorial debe verse antecedida por una rigurosa búsqueda de las expresiones culturales antes de suponer que estas deben ser apropiadas porque sí.

Segundo, los talleres de la LCT son de 6 meses, máximo un año y sus docentes están cambiando constantemente, en consecuencia, en estos procesos cada docente alcanza a identificar algunas particularidades culturales que intuyen desde sus propias formaciones o desde algunas indicaciones que reciben por parte del personal administrativo del Instituto de Cultura, como los coordinadores o directores, sin embargo, no se realizan lecturas con la profundidad que deberían hacerse, y las acciones que pueden llevar a cabo para la valoración de estas expresiones culturales no son tan contundentes y necesitan de guía constante. Por lo tanto, es necesario que para un ejercicio posterior sobre la apropiación del territorio se tenga en cuenta la importancia de establecer un diálogo intergeneracional con un adulto o adulto mayor que habite el territorio y conozca sus dinámicas. En la ruralidad, normalmente las personas que pertenecen a las juntas de acción comunal son un puente clave para fortalecer esa apropiación del territorio con las generaciones más jóvenes.

Tercero, un hallazgo importante, fue la comprensión de que los docentes de la Línea no eran docentes que respondían a las dinámicas del sistema escolar, más bien, eran agentes educativos y culturales externos, que los guían las políticas culturales del municipio, por esta razón, poseen otros roles principales. Siendo así, su función la cumplen dentro de la educación no formal, que posee otras características diferentes a las de la educación formal, como se mencionó en los referentes teórico-conceptuales de esta investigación. Lo anterior presenta posibilidades muy interesantes respecto a la necesidad mencionada por la UNESCO, de que la escuela comience a dialogar con agentes externos a la institución y se vincule con profesionales de otras áreas, para que la labor del docente sea una “profesión colaborativa” donde tenga lugar el trabajo en equipo con la ciudadanía.

Cuarto, entender a los docentes como agentes educativos y culturales de procesos de educación no formal, reta los límites de la escuela y nos aproxima a pensar los posibles entornos educativos que pueden existir en un territorio rural. En esta investigación se habló constantemente de los lugares significativos de los estudiantes, es decir, lugares que ellos apropian por el vínculo con el otro, la funcionalidad, o las experiencias sensitivas o emocionales, en ese sentido; estos lugares, sus casas, la naturaleza (ríos, árboles, montañas), las canchas, las tiendas, los parques, las trucheras, nos sirven de mapa para identificar potenciales espacios educativos que pueden intensificarse para que los estudiantes, aprendan, reflexionen y creen a partir de las particularidades culturales que se identifican en el territorio, aportando a la creación de nuevos ecosistemas educativos. Teniendo en cuenta los anteriores hallazgos, queda

nombrar que la propuesta formativa de la LCT es un primer gran paso, para pensar asuntos relacionados con la educación en los territorios, sobre su estado y evolución.

Es preciso decir, que en el desarrollo del presente trabajo se identificaron fallas que limitaron la investigación, asuntos como la falta de claridad en la metodología, la cantidad de estudiantes que participaron en la investigación y evitaron la profundización de ciertas reflexiones, el extenso y heterogéneo territorio con el que se trabajó e incluso el rango de tiempo de la investigación que fue de un año. Todo lo mencionado anteriormente es necesario tenerlo en cuenta para próximos procesos investigativos.

Adicional y para finalizar es importante mencionar diferentes asuntos que valen la pena abordar en futuras investigaciones como: el conflicto en relación con el uso del concepto de apropiación del territorio para entender los procesos de educación, la necesidad de caracterizar los agentes educativos y culturales como actores claves para el diálogo en las escuelas, y la apertura de la escuela frente a la potencialidad educativa de los territorios.

Si bien en el municipio de El Carmen de Viboral se habla constantemente sobre la apropiación del territorio, valdría la pena buscar categorías más acordes para hablar del sentido de pertenencia y el amor por un lugar, puesto que los orígenes de la palabra apropiación “precisan que lo apropiado sea ajeno”, y en contraposición, es esencial comenzar a sentir las particularidades culturales como propias para construir una nueva relación con ellas, y poder generar procesos que permitan revitalizarlas.

Además de ello, es fundamental comenzar a caracterizar los agentes educativos y culturales que llegan a las escuelas rurales con diferentes objetivos, mucho se ha hablado de los docentes rurales dentro del sistema escolar, pero es necesario comenzar a pensar sobre los actores externos que vienen a enriquecer el aprendizaje en las escuelas; las condiciones necesarias para que este tipo de encuentros sean posibles, los deberes de estos para con la educación, las ventajas que pueden tener estos encuentros para los estudiantes, entre otras condiciones que pueden ser beneficiosas para expandir el ecosistema educativo.

Por último, cuando se hable de territorios y educación es importante tener en cuenta el aprendizaje con el planeta vivo, este implica ampliar la concepción de los lugares donde se produce educación como los espacios construidos por el hombre: las calles, los caminos rurales o las ciudades, o los ecosistemas construidos por la vida: los bosques, lagos o ríos. El territorio no se aprende únicamente dentro del aula, se aprenden en un contexto que impacte y suceda la relación con el otro, donde el lugar cumpla una funcionalidad para la comunidad y se generen experiencias sensitivas o emocionales.

---

### Bibliografía

- Abad, J. (2021). Usos y funciones de las artes en la educación y desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artística, cultural y ciudadanía* (págs. 17-23). Madrid: Fundación Santillana.
- Álvarez, S., & Domínguez, M. d. (septiembre-diciembre de 2012). La expresión artística: Otro desafío para la educación rural. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 115-126.
- Barragán, B. (2022). La educación en los territorios: De lo local a lo global. *Revista digital: Educación y Territorios*, 1-4.
- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (1997). Recolección de datos cualitativos. En E. Bonilla-Castro, & P. Rodríguez, *Más allá del dilema de los métodos* (págs. 83-130). Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chaparro, J. (2018). *La apropiación social del territorio*. Tesis de maestría, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Territorio y ciudad, Bogotá.
- Comfenalco . (2013). *Informe convenio Instituto de Cultura de El Carmen de Viboral y Comfenalco Antioquia. Vigencia 2013*. El Carmen de Viboral.
- Comfenalco. (2018). *Contrato de prestación de servicios entre el Instituto de Cultura el Carmen de Viboral y Comfenalco Antioquia*. El Carmen de Viboral.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa, & E. al, *Déjame que te cuente* (p. 11-59). Barcelona: Laertes S.A.

- 
- Dicker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones entorno del proyecto DAS. En R. Baquero, G. Dicker, & G. Frigerio, *Las formas de lo escolar* (p. 225-244). Buenos aires: Del estante editorial.
- Fernández, M., & Postigo-Fuentes, A. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes: Revista de educación*, 45-68.
- Fortunato, M. (2006). Revista del Zenta. En C. y. Ministerio de Educación, *Docentes escritores : experiencias rurales* (p. 162-186). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1996). Tradiciones y enfoques en la investigación cualitativa. En G. Rodríguez, J. Gil, & E. García, *Metodología de la investigación cualitativa* (p. 1-135). Málaga: Editorial Aljibe.
- Gil, A., & Ramírez, L. (2020). *Arte comunitario, subjetividad y territorio: Una mirada desde las relaciones comunitarias construidas en la localidad de Kennedy-Techotiba*. Universidad Pedagógica Nacional, Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. *Alteridades*, 11(22), 5-14.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 227-246.

- 
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Diseños del proceso de investigación cualitativa. En R. Hernández, C. Fernández, & P. Baptista, *Metodología de la investigación* (págs. 468- 528). México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Idartes. (2020). *Memorias de la práctica artística en Nidos: Espacio Público*. Alcaldía de Bogotá.
- Instituto de Cultura. (2016). *Plan municipal de cultura 2016-2026 Un territorio para el buen vivir. Cartilla pedagógica*. El Carmen de Viboral.
- Instituto de cultura de El Carmen de Viboral. (2015). *Proyecto educativo cultural institucional P.E.C.I.* Alcaldía de El Carmen de Viboral.
- Instituto de Cultura El Carmen de Viboral. (2016). *Plan municipal de cultura 2016-2026 Un territorio para el buen vivir*. Municipio de El Carmen de Viboral.
- Instituto de Cultura El Carmen de Viboral. (2021). *Propuesta metodológica Cultura y Territorio*. El Carmen de Viboral.
- Ley 1064 de 2006. (2006). *Ley para La educación para el trabajo y el desarrollo humano*. Colombia.
- Ley 115 de 1994. (Febrero 8 de 1994). *Ley general de educación*. Colombia.
- Mendoza, M., & Ibáñez, M. (2015). *La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil*. Tesis de maestría, Universidad pedagógica Nacional, Centro internacional de educación y desarrollo humano CINDE, Bogotá.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2011). *Guía para el conocimiento y la gestión del patrimonio cultural inmaterial. Módulo 1: Conceptos*. Bogotá: Editorial Nomos S.A.

---

Ministerio de Cultura y Deporte de España. (2020). Vecindarios, saberes y escuelas.

Procesos educativos en el medio rural. En N. Teixeira, & L. Martínez, *Pensar y hacer en el medio rural. Prácticas Culturales en Contexto* (p. 205-223).

Secretaría general técnica.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). ¿Qué es la Educación Artística? En M. d.

Nacional, *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en Básica y Media* (págs. 13-17). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*.

Mondragón, G., & Ghiso, A. (2010). *Pedagogía social*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

MRT –Movimiento Regional por la Tierra. (2017). *Estudio de caso Vereda La Honda: Retornar a la tierra luego del desplazamiento. Riesgos de redesplazamiento de los campesinos y campesinas en Colombia: Víctimas del desplazamiento de la Vereda La Honda*. Medellín.

Muñoz, D. A., & Runge, A. K. (julio- diciembre de 2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.

Muñoz, J. (2005). El lenguaje de los espacios: Interpretación en términos de educación. *Teoría educativa*(17), 209-226.

Neüman, M. I. (2008). Construcción de la categoría "Apropiación social". *Quórum académico*, 67-98.

- 
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura. (2012). *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. Bogotá: CÓDICE LTDA.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación*(336), 111-127.
- Ortiz, A. (Abril de 2007). Geografías de la infancia: descubriendo "nuevas formas" de ver y entender el mundo. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 49, 197-216.
- Paredes, D. L. (2015). *Prácticas juveniles de apropiación del territorio en contextos rurales*. Sabaneta: CINDE: Fundación centro internacional de educación y desarrollo humano.
- Pérez Gómez, Á. (2017). *Pedagogía para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario: Homo Sapiens.
- Reyes-Guarnizo, A. B. (2013). De los imaginarios colectivos a la apropiación territorial. *Bitácora 24 Universidad Nacional de Colombia*, 1, 11-18.
- Rueda, L., & Valencia, Y. (2016). *La experiencia artística en la apropiación de territorio del humedal Neuta de los niños y niñas del Colegio Antonia Santos*. Tesis de pregrado, Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4051>
- Sandín, M. (2003). Tradiciones en la investigación cualitativa. En M. Sandín, *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. (p. 141-183). Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sierra, Z. (Junio de 2010). Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural. *Perspectiva*, 28(1), 157-190.

- 
- Soliz , F., & Maldonado, A. (2012). *Guía de metodologías comunitarias participativas. Guía n°5*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Editorial Cara parens.
- Sotelo, W., & Gil, O. (2016). Tierra, territorio y territorialidad: antagonismo entre lo teórico y la perspectiva de víctimas del despojo de tierras. *Ciudad Paz-ando*, 9(1), 153-164.
- Trilla, J. (1997). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social*. México: Editorial Ariel S.A.
- Trujillo, A. (2019). *Entre el río y la montaña los hombres cantan para espantar la guerra: Caminando por las trochas de las músicas campesinas de El Carmen de Viboral, Antioquia*. Monografía de grado, Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Y Fundación SM.
- Vain, P. (2011). El enfoque interpretativo en investigación educativa: Algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revistas de Educación*, 37-46.
- Vásquez, K. (2012). *La contribución de la práctica artística en los procesos de*. XI INTI International Conference La Plata, 17 al 20 de octubre 2012, La Plata. Obtenido de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2693/ev.2693.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2693/ev.2693.pdf)
- Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297.

