

**Reflejos del Territorio: intercambios de archivos relacionales como dispositivo de
encuentro entre infancias de Suesca**



Jady Paola Leguizamón Marín

Erika Ramírez Rozo

Licenciatura en Artes Escénicas

Nelson Oswaldo Cárdenas Ferreira

Francisco Javier Guáqueta Poveda

Licenciatura en Artes Visuales

Julián Felipe Martínez Brand

Licenciatura en Música

Asesor:

Humberto Sánchez Rueda

Bogotá D. C

2026

Agradecimientos

A la montaña y a las personas que la habitan construyendo su raíz de paz, sembrando semillas repletas de esperanza. (N. Cárdenas)

Hay caminos que se recorren con los pies y otros que se recorren con el corazón. Este trabajo nació en uno de esos senderos donde la pregunta académica se encontró con la vida. A las infancias que nos permitieron asomarnos a sus mundos y confiar en el encuentro. A quienes guiaron este proceso con generosidad y a quienes caminaron a mi lado compartiendo preguntas, búsquedas y aprendizajes. A la raíz, al refugio, al abrazo y a mí misma, por la honestidad de cambiar rumbo cuando fue necesario y la persistencia de seguir andando. (Erika Ramirez Roza).

El territorio que nos sostiene, que nos ha permitido caminar y crecer, convertimos en hijos y educadores, en reflejos de un corazón contento y juguetón, reflejos de los ojitos brillantes de las niñas y niños de Suesca. (Jady Paola Leguizamón Marín)

Agradezco profundamente a Dios por permitirme culminar con éxito esta importante etapa de mi vida profesional. Mi gratitud al señor Presidente de la República por promover el acceso a la educación superior en los territorios, y al señor alcalde de Suesca, Oscar Darío Jiménez Penagos, por su valiosa gestión para hacer posible la presencia de la Universidad en nuestro municipio. A la Universidad Pedagógica Nacional, por su formación y acompañamiento académico; a mi familia, especialmente a mi señora madre y a mi hija, por su amor, apoyo y motivación constante. Asimismo, agradezco a la Secretaría de Cultura, Turismo y Deporte y a la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada por facilitar los espacios para el desarrollo de este proceso. Finalmente, extendiendo mi reconocimiento a mis compañeros,

profesores y a todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron a la realización de este logro profesional. Muchas gracias. (Julián Felipe Martínez Brand).

Agradezco a Dios nuestro creador, a todas las personas que hicieron posible este proyecto. Institución educativa rural San Juan Bosco sede Arrayanes y todo su cuerpo educativo: profesores y niños, escuelas de formación artística y a la secretaría de cultura, turismo y deporte de Suesca, y padres de familia que compartieron sus experiencias en pro de fortalecer nuestros conocimientos.

A la universidad pedagógica, por darnos la oportunidad de ampliar nuestros conocimientos y brindarnos herramientas para nuevas oportunidades. (Francisco Javier Guaqueta).

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	4
1.1 Contexto: Suesca territorio vivo	4
1.1.1 La educación artística en la ruralidad: brechas y desafíos	7
1.1.2 Sentido de la investigación	8
1.2. Formulación del problema de investigación	8
1.3. Objetivos	10
1.3.1. Objetivo general	10
1.3.3. Objetivos específicos	11
1.4. Justificación	11
2. Referentes teóricos	14
2.1 Infancia en la ruralidad	14
2.2 Educación artística rural	15
2.3 Identidades territoriales	19
3. Diseño metodológico	23
3.1 Tipo y enfoque de investigación	23
3.2. Investigación acción educativa	24
3.2.1. Planificar	26
3.2.1.1 Dispositivo metodológico	27
3.2.2. Acción pedagógica artística	30
3.2.2.1. Actores participantes	32
3.2.2.2. Cronograma	33
3.2.2.3. Consideraciones éticas	34
3.2.3. Observación	35
3.2.4. Reflexión pedagógico artística	36
4. Resultados	38
4.1. Breve relato de la experiencia en territorio	38
4.2. Resultados desde las categorías de análisis	39
4.2.1. Reconocimiento de las infancias rurales en el territorio	39
4.2.2. Aportes a la educación artística en la ruralidad	41
4.2.3. Tensiones en la formación de la identidad territorial	42
5. Conclusiones y recomendaciones	44
6. Referencias	48

Lista de figuras

Figura 1 <i>Municipio de Suesca, zona rural y urbana</i>	5
Figura 2 <i>Niñas en la vereda Cuayá, jugando al final del día</i>	14
Figura 3 <i>Laboratorio Cuadros Vivos</i>	16
Figura 4 <i>Celebración día del campesino Suesca, vereda Arrayanes</i>	19
Figura 5 <i>Laboratorio Encontrando el Legado</i>	22
Figura 6 <i>Esquema fases de la metodología investigación–acción educativa usada en el proyecto.</i>	25
Figura 7 <i>El mollo Muisca- Dispositivo pedagógico</i>	28
Figura 8 <i>Camino a la Quebrada San Isidro</i>	32
Figura 9 <i>Laboratorio Esculturas sonoras en el paisaje</i>	40
Figura 10 <i>Laboratorios en acción</i>	47

Introducción

Reflejos del Territorio: intercambios de archivos relacionales como dispositivo de encuentro entre infancias de Suesca es una investigación que nació de una preocupación compartida y sentida: las transformaciones vertiginosas en los imaginarios y su incidencia en las infancias de un lugar de transición como Suesca, un municipio cuya condición de "ruralidad intermedia" lo sitúa en permanente tensión entre lo campesino y lo urbano, en el que las niñas y niños crecen entre montañas, cultivos y memorias ancestrales, pero también entre pantallas, músicas ajenas y modelos educativos pensados desde y para otros contextos.

Esta distancia entre la escuela y el territorio que la rodea fue el punto de partida de esta investigación.

El proyecto fue gestado por un equipo de maestros y maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, estudiantes de las licenciaturas en Artes Escénicas, Artes Visuales y Música, que desarrollaron su profesionalización descentralizada en Suesca. Esa cercanía con el territorio no fue un detalle circunstancial: fue la condición que hizo posible que la pregunta por la educación artística rural se formulara desde adentro, con honestidad y compromiso. La investigación no busca aplicar soluciones externas ni suplir carencias institucionales, sino comprender —desde la práctica y la reflexión— cómo un proceso de educación artística interdisciplinar, situado en la ruralidad, puede contribuir a la configuración de las identidades territoriales de las infancias rurales y urbanas de Suesca.

Para ello, el proyecto diseñó e implementó una serie de laboratorios artísticos que integran los lenguajes de las artes visuales, escénicas y musicales, y que tuvieron como eje metodológico el archivo relacional, materializado en un moyo Muisca: un recipiente artesanal construido colectivamente con las niñas y niños, que circuló físicamente entre la escuela rural de la vereda Arrayanes y la escuela de formación artística del casco urbano de Suesca. Lejos de ser un simple contenedor de evidencias, este dispositivo funcionó como espacio vivo de encuentro, intercambio simbólico y producción de sentido entre comunidades que habitan el mismo territorio pero lo narran de maneras muy distintas.

El documento que aquí se presenta está organizado en cinco grandes capítulos. El primero sitúa el problema de investigación en su contexto territorial, educativo y social, presentando las condiciones particulares de Suesca y de la vereda Arrayanes, y formulando la pregunta central que orienta el estudio: ¿Cómo un proceso de educación artística interdisciplinar, situado en la ruralidad de Suesca, contribuye a la configuración de las identidades territoriales en las infancias rurales y urbanas? El segundo capítulo desarrolla los referentes teóricos que soportan la investigación, articulando tres categorías fundamentales: la infancia en la ruralidad, la educación artística rural y las identidades territoriales. El tercer capítulo describe el diseño metodológico, fundamentado en la investigación-acción

educativa, y explica el funcionamiento del archivo relacional como dispositivo pedagógico y metodológico. El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos en el territorio, analizados a partir de las categorías conceptuales adoptadas. Finalmente, el quinto capítulo recoge las conclusiones y recomendaciones que emergen de la experiencia, señalando tanto sus alcances como sus límites y sus posibles aportes a la discusión sobre la educación artística en contextos rurales.

Esta investigación está atravesada por la convicción de que el arte no es un complemento decorativo de la educación, sino una forma fundamental de conocimiento: una manera de ver, sentir y habitar el mundo que, en contextos como el de Arrayanes, puede abrir espacios de reconocimiento, memoria y construcción de lo común. Reflejos del Territorio es, en ese sentido, tanto un ejercicio investigativo como un acto pedagógico y ético: una apuesta por una escuela rural que no dé la espalda al territorio que la rodea, sino que lo convierta en su horizonte de sentido.

1. Planteamiento del problema

1.1 Contexto: Suesca territorio vivo



Figura 1 Municipio de Suesca, zona rural y urbana

El proyecto de investigación *Reflejos del Territorio* se desarrolla en el municipio de Suesca, Cundinamarca, específicamente en la escuela rural de la vereda Arrayanes y en la escuela de formación artística de la cabecera municipal. La investigación busca comprender cómo los procesos de educación artística y cultural, situados e interdisciplinarios, permiten la reflexión y el reconocimiento de la identidad territorial en las infancias rurales y urbanas, entendiendo el arte como un lenguaje que actúa como mediación y espejo del entorno vivido.

Suesca constituye un territorio de transición entre lo urbano y lo rural. Su cercanía con Bogotá ha generado procesos de transformación económica, social y cultural que han reconfigurado los modos de habitar el territorio. Aunque la economía y cultura campesina siguen siendo fundamentales, el aumento del turismo, el crecimiento inmobiliario y las

dinámicas migratorias han modificado la relación de las comunidades con su entorno natural y con las prácticas culturales que históricamente las identificaban.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2025), Suesca cuenta con aproximadamente 19.477 habitantes, siendo el segundo municipio más poblado de la provincia de Almeidas después de Chocontá. Lo significativo es que presenta un 48,6% de población rural, el porcentaje más alto de la provincia, lo que evidencia que, a pesar de la cercanía a las dinámicas comerciales de la Sabana Norte, aún mantiene dinámicas rurales altamente representativas. Sin embargo, esta proporción ha disminuido del 55,7% en 2018 al 48,6% en 2025, evidenciando el avance de procesos de urbanización y la transformación de los estilos de vida rurales.

De acuerdo con la Misión para la Transformación del Campo del Departamento de Planeación Nacional (DNP, 2014), Colombia presenta diferentes categorías de ruralidad que no encajan en el esquema binario urbano-rural. Suesca se define como una "ruralidad intermedia", un espacio híbrido donde se combinan dinámicas sociales, productivas y simbólicas propias del campo con aspiraciones urbanas, gestando una identidad en tensión y constante redefinición (fig 1). Desde un enfoque socioeconómico, el Índice de Pobreza Multidimensional del municipio se ubica en torno al 18%, y el Sisbén IV clasifica a una proporción significativa de la población rural en los grupos B y C, reflejando condiciones socioeconómicas intermedias.

En este escenario, las infancias rurales enfrentan desafíos particulares. Las niñas y los niños que habitan la zona rural crecen en medio de tensiones entre los valores campesinos heredados, las dinámicas escolares institucionales centralizadas y la influencia material y simbólica de lo urbano. Poblacionalmente, el grupo entre 7 y 12 años ha decrecido del 9% al 7,6% entre 2018 y 2025, reducción más marcada en el área rural, donde pasaron del 52,7% al 45,2%, mientras que los niños urbanos aumentaron del 47% al 54,7% (DANE, 2025). Esta población permite comprender cómo los procesos territoriales y socioeconómicos relacionados con la tensión urbano-rural impactan la configuración de su identidad.

El municipio cuenta con 14 sedes educativas rurales distribuidas en diferentes veredas. En la vereda Arrayanes, escenario central de esta investigación, funciona una sede

de la I.E. San Juan Bosco que atiende a veintisiete niños y niñas entre 3 y 12 años. Esta vereda alberga aproximadamente 1000 de los 9500 habitantes de la zona rural municipal, cerca del 11% de la población rural total (Alcaldía Municipal de Suesca, 2024). Según el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC, 2025), es una de las zonas con mayor presencia de agricultura familiar, pero también una de las que registran conflictos de uso del suelo derivados de presiones económicas y cambios en las dinámicas productivas.

1.1.1 La educación artística en la ruralidad: brechas y desafíos

Las transformaciones territoriales también se reflejan en el ámbito educativo. La escuela rural enfrenta el reto de formar a niñas y niños que habitan un territorio en cambio constante, donde conviven tradiciones campesinas, imaginarios urbanos y nuevas dinámicas sociales. Sin embargo, las prácticas pedagógicas implementadas suelen responder a modelos diseñados desde y para contextos urbanos, generando una brecha entre la escuela y el territorio que la rodea.

Este desfase se evidencia al revisar las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), documento que constituye un avance relevante en el reconocimiento de la educación artística como campo formativo integral, pero que, como lo señala la profesora Dora Carolina Rojas Rivera -coautora de dichas orientaciones-, presenta una mirada todavía superficial de la complejidad de las ruralidades en el país (Rojas Rivera, comunicación personal, 15 de noviembre de 2025). Las referencias al contexto rural no logran reflejar las condiciones específicas, los saberes locales ni las dinámicas propias de los territorios campesinos. En consecuencia, las escuelas rurales deben adaptar por sí mismas las propuestas urbano-céntricas a sus realidades locales, limitando el reconocimiento de los saberes, prácticas y sensibilidades propias del campo.

Según Myriam Gómez, docente de la I.E. San Juan Bosco sede Arrayanes, la educación artística ocupa solo 1 de las 25 horas semanales de cátedra y es dictada por el mismo docente que imparte las cinco áreas básicas dentro del modelo de Escuela Nueva, lo que implica una ausencia de conocimiento especializado artístico. Esta situación deficitaria tiene efectos notables en los estudiantes en comparación con sus pares urbanos, quienes pueden tener profesor específico para educación artística y acceso a las escuelas de formación

de la Secretaría de Cultura. La profesora señala que esta carencia trae consecuencias en la corporalidad, la imaginación, la expresividad y hasta en la posibilidad de relacionarse entre los niños, además de la dificultad para mantener el acervo cultural frente a influencias externas como el reggaetón (M. Gómez, comunicación personal, 21 de octubre de 2025).

1.1.2 Sentido de la investigación

La brecha normativa y pedagógica que enfrentan los niños de la zona rural evidencia la necesidad de pensar una educación artística rural situada, capaz de dialogar con los contextos y experiencias de las infancias campesinas. El contexto de Suesca, caracterizado por su condición de borde entre lo urbano y lo rural, y la sede Arrayanes, que enfrenta brechas de acceso a la educación artística en un contexto campesino con presiones económicas externas, configura un escenario de tensiones, cambios y oportunidades propicio para que el proyecto *Reflejos del Territorio* comprenda cómo las niñas y niños de esta vereda pueden configurar su identidad territorial a través de experiencias artísticas y pedagógicas que les permitan mirar su entorno, reconocerse en los otros y fortalecer su vínculo con el territorio. La investigación busca aportar a la comprensión de las identidades territoriales de contextos rurales en transformación y abrir caminos de reflexión hacia una educación artística con enfoque rural, sensible y comprometida con el territorio.

1.2. Formulación del problema de investigación

A partir del contexto descrito en el capítulo anterior y teniendo como base las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural (EAC) dadas por el Ministerio de Educación (2022), específicamente en el capítulo “La educación artística y cultural en el contexto rural”, esta investigación propone indagar cómo la educación artística puede contribuir a comprender y fortalecer la relación entre las infancias rurales y su territorio.

En la vereda Arrayanes del municipio de Suesca, las transformaciones económicas y culturales derivadas de la expansión urbana han modificado los modos de vida campesinos y los vínculos simbólicos con el entorno. Sin embargo, la escuela rural, operando bajo modelos pensados desde lo urbano -y no desde lo rural- ofrece escasos espacios de exploración sensible y creativa, que permitan a las niñas y niños narrar sus miradas sobre su propio ser, así como sobre el territorio y los saberes que lo constituyen. Esta afirmación se sustenta en

la entrevista realizada a la maestra Dora Carolina Rojas Rivera, experta académica de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), quien participó como asesora en el documento “Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del Ministerio de Educación” (Rojas Rivera, comunicación personal, 15 de noviembre de 2025).

Aunque el Ministerio de Educación Nacional ha incorporado en sus orientaciones curriculares algunos referentes sobre educación artística en contextos rurales, el análisis de la malla curricular de la clase de Educación Artística en la I.E. San Juan Bosco, sede Arrayanes, evidencia una profunda brecha entre dichas orientaciones y la estructura pedagógica que se desarrolla en el territorio. Al observar la planeación curricular vigente, surgen preguntas sobre su capacidad para dialogar con las realidades del territorio y con los saberes que allí se producen. Se plantea la necesidad de indagar de qué forma las propuestas pedagógicas de educación artística situada, logran integrar y valorar las experiencias, tiempos y memorias propias del ámbito rural. Así mismo, se cuestiona cómo generar un espacio de calidad a partir de un proceso interdisciplinario en artes, que soporte el desarrollo integral de las niñas y niños de la ruralidad de Suesca, ya que la clase de artística en la escuela de la sede Arrayanes, se reduce a una hora semanal y no cuenta con el acompañamiento de artistas formadores, lo que limita la posibilidad de que los procesos exploren a través del lenguaje sensible de la artes, la vida cotidiana y la memoria cultural de la comunidad.

Esta situación reproduce una visión instrumental, simplificada y de poca relevancia del aprendizaje de la educación artística, que limita su sentido formativo y desconoce su potencial como mediación pedagógica y cultural para fortalecer el vínculo entre escuela, territorio y comunidad. En consecuencia, se debilita la posibilidad de que los niños y niñas de la ruralidad ejerzan su agenciamiento como sujetos integrales, capaces de reconocer, recrear y transformar el lugar que habitan.

Esta reflexión se sustenta en autoras como Ana Mae Barbosa (2002), quien plantea una educación artística latinoamericana orientada a democratizar el código del arte y ponerlo al servicio de la formación crítica y sensible de los ciudadanos; y Marilena Chaui (1999), quien concibe la ciudadanía cultural como el derecho a crear y compartir símbolos, no solo a consumirlos. En la misma línea, Beirak (2022) entiende el trabajo cultural como un acto de cuidado que sostiene vínculos y afectos indispensables para la vida en común.

Surge entonces la necesidad de preguntarse cómo articular el trabajo con el territorio desde la educación artística, entendiendo que este puede constituir una alternativa pedagógica para pensar el arte más allá del aula y para promover procesos de reconocimiento, sin pretender ser la única vía, ni homogeneizar las prácticas.

En este punto, resulta pertinente retomar a Guerrero Arias (2010), quien advierte que el territorio no se comprende únicamente como un espacio físico, sino como un entramado de relaciones afectivas, simbólicas y culturales que se “corazonan”, es decir, que se piensan y se sienten simultáneamente. En el caso de Suesca, este tejido relacional se ha visto debilitado por el predominio de imaginarios urbanos que invisibilizan las expresiones artísticas y culturales de la ruralidad. La escuela, en lugar de constituirse en un espacio de encuentro, muchas veces termina reproduciendo estas jerarquías simbólicas y fragmentando la comprensión del territorio.

Desde esta preocupación, compartida y sentida por maestras y maestros en artes, en formación en el programa de profesionalización descentralizada de la UPN en el municipio de Suesca, surge la necesidad de comprender cómo un proceso de educación artística interdisciplinar, diseñado y desarrollado desde la ruralidad misma, puede aportar a la reflexión y configuración de las identidades territoriales de las niñas y los niños de Suesca de básica primaria. La investigación no pretende negar las iniciativas de agentes locales, ni suplir las carencias institucionales, sino observar y analizar de qué manera las experiencias artísticas, como lenguajes de mediación, creación y reconocimiento, contribuyen a abrir espacios de encuentro, diálogo, reflexión y sentido entre las infancias y su territorio.

En este marco, la presente investigación formula la siguiente pregunta central:

¿Cómo un proceso de educación artística interdisciplinar, situado en la ruralidad de Suesca, contribuye a la configuración de las identidades territoriales, en las infancias rurales y urbanas?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Comprender cómo se configuran las identidades territoriales, en las infancias rurales y urbanas de Suesca de básica primaria, mediante la construcción de un archivo relacional en el marco de una experiencia de educación artística interdisciplinaria situada en el territorio.

1.3.3. Objetivos específicos

(a). Diseñar e implementar una experiencia de educación artística interdisciplinaria situada en las zonas rural y urbana de Suesca, orientada a la construcción de un archivo relacional que propicie el encuentro, la creación colectiva y la comunicación sensible entre las infancias rurales y urbanas.

(b). Identificar y registrar, a través del archivo relacional, las percepciones, experiencias y representaciones que las niñas y los niños de las zonas rurales y urbanas de Suesca, tienen sobre su territorio y su vida cotidiana.

(c). Analizar los simbolismos, narrativas y relaciones que emergen en la construcción del archivo relacional, para comprender su aporte a la configuración de las identidades territoriales en las infancias rurales y urbanas de Suesca.

1.4. Justificación

El proyecto *Reflejos del Territorio: intercambios de archivos relacionales como dispositivo de encuentro entre infancias de Suesca*, nace de la necesidad de repensar la educación artística en la ruralidad, especialmente en territorios intermedios como este, donde los procesos de urbanización, turismo y cambio en el uso del suelo, han transformado los modos de vida campesinos y la relación cotidiana con el entorno. En este contexto, las infancias rurales crecen entre las tradiciones heredadas del campo y las influencias de una modernidad urbana que poco reconoce sus saberes, sus formas de habitar y sus maneras de narrar el mundo.

Desde esta realidad surge la pregunta por el lugar que ocupa la educación artística en las escuelas rurales y su capacidad para generar experiencias significativas, que fortalezcan el sentido de pertenencia y la identidad territorial. Muchas veces, la escuela rural funciona con modelos pensados desde lo urbano y ofrece escasos espacios para la exploración sensible, la creación y el diálogo con la vida cotidiana de las niñas y los niños. Este proyecto busca responder a esa brecha, proponiendo un proceso de educación artística situada, interdisciplinaria y comprometida con la formación de sujetos integrales.

El arte, entendido como experiencia viva que une emoción, pensamiento y acción (Dewey, 1934), se convierte aquí, en una mediación para el encuentro y el reconocimiento mutuo. A través del archivo relacional, que invita a las infancias a escribir, dibujar y crear

relatos sobre su territorio, se busca propiciar un intercambio sensible entre escuelas rurales y urbanas del municipio. Este dispositivo no se plantea como una metodología rígida, sino como un camino sensible y pedagógico que permite “corazonar el territorio” (Guerrero Arias, 2010): pensar y sentir al mismo tiempo el lugar que habitamos y las relaciones que lo sostienen.

Desde la educación artística, este proceso se entiende como una oportunidad para que las niñas y niños se reconozcan como creadores de símbolos y relatos, y no solo como receptores de contenidos. Tal como propone Barbosa (2002), el arte puede democratizar los lenguajes de la sensibilidad, permitiendo que todas las personas participen de la cultura y la creación. En la misma línea, Chauí (1999) recuerda que la ciudadanía cultural no se limita a consumir obras, sino a poder narrar la propia experiencia y compartirla con otros. En contextos rurales como el de Arrayanes, donde las infancias tienen limitadas oportunidades para experimentar las artes como una posibilidad para narrar su entorno y su cotidianidad, estas ideas cobran un sentido profundo y alimentan la necesidad de abrir nuevos espacios para la educación artística interdisciplinar y situada.

Además de su relevancia social, el proyecto tiene una dimensión formativa y pedagógica. Para el equipo investigador que se encuentra cursando una profesionalización descentralizada en artes de la UPN, este proceso representa la posibilidad de unir el hacer artístico con la reflexión sobre nuestra práctica situada en el territorio. Trabajando desde la investigación-acción educativa, entendiendo que el conocimiento se construye en el encuentro con las comunidades y en el diálogo entre saberes (Fals Borda, 1986). La experiencia se convierte así en una forma de aprender con las niñas y niños, más que de enseñarles, reconociendo que ellos también son portadores de saber, memoria y sensibilidad.

Académicamente, *Reflejos del Territorio* aporta a la reflexión sobre la educación artística en contextos rurales, un campo que aún requiere propuestas concretas y situadas. Desde un enfoque interdisciplinar que integra artes visuales, escénicas y musicales, la investigación busca mostrar cómo el arte puede ser un medio para fortalecer el vínculo entre escuela, comunidad y territorio, y para resignificar la educación artística como espacio de cuidado, expresión y construcción de lo común (Beirak, 2022).

En síntesis, este proyecto justifica su desarrollo por tres razones principales:

(a). Social y culturalmente, porque responde a la necesidad de reflexionar acerca de la identidad y el sentido de pertenencia de las infancias rurales frente a las transformaciones del territorio.

(b). Pedagógicamente, porque propone una educación artística sensible, situada y participativa que permite repensar la escuela rural como espacio de creación y encuentro.

(c). Formativamente, porque ofrece a los docentes en formación, una experiencia de investigación viva y situada, donde el arte se convierte en un camino para pensar la enseñanza desde la vida, el territorio y la comunidad.

De esta manera, *Reflejos del Territorio* se proyecta como una experiencia de educación artística comprometida con las infancias rurales, con el cuidado del entorno y con la construcción de vínculos que fortalezcan las identidades territoriales de las niñas y los niños de Suesca.

2. Referentes teóricos

2.1 Infancia en la ruralidad



Figura 2 *Niñas en la vereda Cuayá, jugando al final del día.*

La infancia se comprende aquí como una categoría social, pedagógica y cultural, en la que las niñas y niños son sujetos activos de conocimiento, creación y transformación del territorio. No se conciben como receptores pasivos de información, ni como objetos de políticas asistenciales, sino como productores de sentido que, a través de sus prácticas simbólicas, artísticas y cotidianas, configuran memorias, vínculos y narrativas sobre su entorno. (fig 2)

Esta concepción parte de la idea de que no existe una infancia universal, sino infancias situadas que responden a las particularidades de sus contextos geográficos, culturales y sociales. En este sentido, las infancias rurales y urbanas no son homogéneas, sino diversas: varían según el tipo de ruralidad, ruralidad intermedia, y urbana, las dinámicas comunitarias, la relación con la tierra y las formas de habitar el territorio.

El concepto de "sentipensar", propuesto por Fals Borda (1986), resulta fundamental para comprender los procesos de aprendizaje y relación en contextos rurales. Sentipensar implica integrar razón y emoción en la producción de conocimiento, reconociendo que la experiencia sensible y el vínculo afectivo con la naturaleza son formas legítimas de saber.

Desde esta mirada, escuchar las voces de las infancias no significa traducirlas a los lenguajes adultos, sino reconocer sus modos sensibles de conocer, habitar y narrar el mundo.

En Colombia, estudios recientes han mostrado que las infancias rurales se configuran entre tradición y transformación, mediadas por la familia, la escuela y el territorio (Ávila Garzón, 2021; Mejía Ocampo, 2021). Estas investigaciones coinciden en señalar una fractura entre la escuela y el entorno local, donde la educación formal tiende a invisibilizar los saberes campesinos y las prácticas culturales comunitarias, generando rupturas simbólicas en la construcción de sentido de pertenencia.

Hablar de infancias rurales implica entonces reconocer contextos con marcadas brechas y desafíos sociales, económicos, educativos y culturales, pero también relaciones espaciales, con lugares abiertos, verdes, usados para la producción agropecuaria y prácticas comunitarias particulares, donde la familia es no solo la unidad productiva central, sino un grupo social extendido conectado territorialmente en la vereda. Adicionalmente, es fundamental resaltar que al hablar de infancias rurales, es determinante reconocer que, en la mayoría de los casos, la escuela se constituye en la única institución pública con presencia en su territorio, siendo determinante para la gobernanza local, la conectividad y la construcción de identidad. Esta realidad es reconocida por Cortés García (2019) al plantear que la identidad en las infancias rurales se construye a través de la mediación entre los relatos familiares, los espacios cotidianos y las representaciones escolares.

En la vereda Arrayanes de Suesca, por ejemplo, las niñas y niños crecen entre montañas, caminos de cultivo y ríos, pero también entre celulares, música urbana y redes sociales. Esa mezcla de mundos crea nuevas formas de identidad. Desde allí, es importante reconocer sus voces, sus dibujos, sus palabras y sus gestos como maneras válidas de pensar el territorio y de construir comunidad.

2.2 Educación artística rural



Figura 3 *Laboratorio Cuadros Vivos*

En primer lugar, se asume el concepto de educación como una dinámica epistemológica de construcción de conocimiento, orientada a la formación de seres humanos integrales mediante un proceso constante de mejoramiento y transformación cognitiva. Este proceso se concreta en la generación y apropiación de saberes y prácticas culturales que posibilitan la autonomía, el desarrollo del pensamiento crítico, libre y reflexivo, y que contribuyen al fortalecimiento del tejido social. En este sentido, la educación debe ser entendida y asumida como un derecho fundamental y de calidad, que promueva la dignidad y la participación de todos los sujetos.

Ahora bien, el enfoque de la educación artística en el proyecto *Reflejos del Territorio* se fundamenta en la comprensión de las artes como un saber interdisciplinar, capaz de dialogar con los contextos culturales, sociales y naturales que configuran las ruralidades. Desde una perspectiva latinoamericana, la educación artística se plantea como un campo pedagógico y cultural orientado al desarrollo de la sensibilidad, la reflexión crítica y la construcción de lo común (Barbosa, 2002). En este marco, las prácticas artísticas permiten a las niñas y los niños “sentipensar” su territorio, reconociendo sus propias experiencias,

memorias y modos de habitar el mundo como fuentes de conocimiento, saber y creación (fig 3). En Colombia, las Orientaciones Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) establecen fundamentos sobre la integralidad de lenguajes y la formación estética; sin embargo, su redacción evidencia una perspectiva predominantemente urbana, en desconexión con la educación artística en la ruralidad que requiere propuestas curriculares flexibles e integradas que reconozcan los saberes previos, los intereses de los estudiantes y las manifestaciones culturales propias de cada territorio, promoviendo aprendizajes autónomos y colaborativos. En respuesta a ello, actualmente se está tejiendo una articulación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, a través del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural (SINEFAC), con el propósito de fortalecer la educación artística en todo el país, especialmente en las zonas rurales. Iniciativas como el programa Artes para la Construcción de Paz y el Proyecto de Educación Rural (PER) representan avances significativos hacia la descentralización y territorialización del arte en los procesos educativos.

Se evidencia cómo la educación artística en contextos rurales enfrenta muchos desafíos: falta de docentes especializados, escasez de materiales, poco tiempo en el currículo y una visión limitada del arte como algo decorativo o recreativo. Sin embargo, también existen oportunidades. La educación artística puede convertirse en un puente entre la escuela, la comunidad y el territorio, abriendo espacios para la expresión, la sensibilidad y el encuentro.

Desde estos lineamientos, se está reconfigurando el concepto de educación artística rural como un acto de descentralización simbólica que abre el aula al territorio (Chauí, 1999), reconociendo y visibilizando las expresiones culturales propias de cada región y propiciando el diálogo entre saberes campesinos tradicionales y lenguajes contemporáneos. Estas transformaciones invitan a repensar la práctica pedagógica desde una mirada situada, plural y participativa, donde la creación artística se constituye en mediadora del conocimiento, la identidad y la convivencia.

El proyecto *Reflejos del Territorio* buscó generar procesos de construcción simbólica y de producción de sentido mediante prácticas artísticas en las que las niñas y los niños, abrieron un diálogo alrededor de su territorio, elaborando representaciones del mundo que los rodea y reconfiguran su relación con el mismo, expresando su manera de comprender y

habitar la ruralidad. Estas manifestaciones se reconocen como formas de conocimiento situadas, en las que lo sensible, lo afectivo y lo imaginativo se integran como dimensiones centrales del aprendizaje. Tal como plantea Hernández (2010), la educación artística puede entenderse como un espacio de encuentro intercultural que permite a los sujetos interpretar críticamente su realidad y participar en su transformación. En el caso de lo rural y lo urbano, implica que las prácticas artísticas abren escenarios donde las niñas y los niños pueden narrar el territorio desde su propia voz, reconociéndose como parte activa de la comunidad y de sus procesos de cambio. John Dewey (1934), en su obra “El arte como experiencia”, plantea que el arte no se separa de la vida cotidiana. Para él, toda experiencia humana tiene un valor estético cuando implica sensibilidad, emoción y reflexión. Esta idea es muy importante para pensar la educación artística en la escuela rural, porque invita a valorar las experiencias simples y cotidianas, como sembrar, cocinar o escuchar el río, como fuentes de aprendizaje y creación. Desde esta perspectiva, enseñar arte es también enseñar a mirar el mundo con atención y asombro. Asimismo, la educación artística en la ruralidad invita a transformar la mirada escolar tradicional, que suele fragmentar el conocimiento y desvincularlo de la vida cotidiana. Propone, en cambio, un enfoque interdisciplinar y comunitario, en el que la creación colectiva se convierte en una herramienta para fortalecer la identidad, la memoria y el sentido de pertenencia. En este sentido, el arte actúa como puente entre la escuela y el entorno, integrando los saberes campesinos, las narrativas locales y las experiencias sensoriales del territorio. Finalmente, concebir la educación artística como mediación cultural en las infancias rurales implica reconocer que los procesos creativos son también procesos de territorialización, en los que la experiencia con los lenguajes artísticos se enlaza con la construcción de identidad, generando espacios seguros donde las niñas y los niños puedan expresar sus sentimientos, reconocerse como parte del territorio y resignificar las formas de estar, sentir y pensar la ruralidad.

2.3 Identidades territoriales



Figura 4 *Celebración día del campesino municipio de Suesca, Vereda Arrayanes, 2025*

Las identidades territoriales se comprenden como procesos dinámicos de construcción simbólica que vinculan a los sujetos con su entorno. No son esencias fijas ni categorías predefinidas, sino relaciones vivas que se actualizan en la práctica, el lenguaje y la interacción cotidiana. En contextos rurales intermedios, estas identidades se reconfiguran continuamente a partir del encuentro entre tradiciones campesinas, influencias urbanas y transformaciones del paisaje. Por ejemplo, para Espinoza (2017), según lo señala Villazón Villero (2024), la identidad se concibe y estudia desde varios enfoques disciplinares: la Antropología social la llama identidad cultural y la Geografía la denomina identidad territorial, en el marco del proyecto de investigación *Reflejos del territorio* hicimos referencia a las identidades territoriales.

Desde la Antropología, es posible entender la identidad como “determinada por la cultura de un pueblo, enmarcada en su historia, costumbres, lengua, (...) las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias” Villazón Villero (2024). De manera complementaria, señala Herrera

Valencia (2023), la identidad puede ser entendida como el "conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que actúan como cohesionadores dentro de un grupo social" González-Varas Ibáñez, (2014, p. 42); se resalta de esta función cohesionadora, la relación que se explicita entre los elementos físicos y simbólicos que apropia y en torno a los que se articula una comunidad.

Herrera Valencia (2023) resalta también el carácter colectivo de la identidad, al señalar que es producida y reproducida permanentemente y de manera conjunta, lo cual, justifica el hecho, planteado por Stuart Hall, de que "las identidades nunca se unifican, están cada vez más fragmentadas y fracturadas. Nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes (Hall & Du Gay (2011) citado por Herrera Valencia, (2023). Esta característica de movilidad y dinamismo histórico es relacionada por Hall con el hecho de que "la identidad no se limita a "quiénes somos" o "de dónde venimos", sino en "qué podríamos convertirnos" (Herrera Valencia, 2023).

Todos estos elementos, señalados por diversos autores, permiten afirmar entonces, que la identidad es "situacional", en el sentido de que depende "dónde se encuentre uno, con quién esté hablando y por qué motivo lo haga: existe como un punto móvil entre lo que una persona afirma para sí misma y lo que otros le atribuyen. (...) todas estas versiones son la "identidad" (...) No hay una sola "verdadera" identidad; todas son híbridas y ninguna es pura (García Canclini (1989), citado por Serje, 2002).

Queda claro, entonces, que la identidad no es absoluta, sino completamente dependiente de sus interrelaciones. Pero además de eso, está íntimamente ligada con el territorio y todos sus significados y condiciones. Es tal vez por ello que su definición se ha vuelto tan esquivada. Es necesario entonces, para hablar de identidad hablar de territorio, como un elemento de apropiación y base sobre el cual se construyen las identidades (Castañeda, 2012, citado por Cortés García, 2021) y que es también un lugar simbólico en el que se construyen territorialidades que expresan sentidos y sobre el que se expresan intereses y se ejercen poderes (Estrada Rodríguez, 2022).

Vale la pena en este punto volver a Espinoza (2017), citado por Villazón Villero (2024), para referirnos ahora a la Geografía y su concepto de identidad territorial, entendida como aquella que "se construye a partir de percepciones, apreciaciones y valoraciones del

espacio habitado, que generan un sentido de pertenencia, que lo hacen especial (o único) para sus habitantes, a partir de lo cual van construyendo determinados modos de vida y estrategias que se manifiestan de diferentes formas en el territorio.” (Espinoza, 2017, en Villazón Villero, 2024) Es interesante cómo el autor permite comprender la identidad territorial como un proceso simbiótico en el que interactúan permanentemente las personas y su entorno físico a través de “la historia, la cultura, las tradiciones y las prácticas cotidianas que se desarrollan en un lugar específico” Villazón Villero, (2024). Dos conceptos complementarios, señala Villazón Villero, como fundamentales para la identidad territorial: i) la memoria colectiva que permite crear identidad a través de los recuerdos y las experiencias compartidas, consolidando sentido y ii) el patrimonio cultural (tangible e intangible), como aquellos monumentos, paisajes, costumbres, lenguas y festividades que son valorados por una comunidad Villazón Villero, (2024).

En el caso de las infancias, la relación con el territorio se expresa a través del juego, la imaginación y el relato, que funcionan como formas sensibles de conocimiento y pertenencia. La noción de “corazonar el territorio”, propuesta por Guerrero Arias (2010), subraya la unión entre experiencia emocional y reflexión intelectual: las identidades no se enseñan, se viven y se comparten mediante relaciones sentipensantes.

En esta línea, Beirak (2020) retoma la idea del trabajo cultural como sostén de lo común, donde el cuidado y la reciprocidad se convierten en fundamentos éticos del vínculo con el entorno. Así, las identidades territoriales no son meras categorías descriptivas, sino procesos afectivos y colectivos que se construyen en la práctica cotidiana y en los espacios de encuentro. Actualmente investigaciones desarrolladas en Sabana Centro, como las del CAR-PNUD (2011) y Bermúdez (2020), advierten que los procesos de periurbanización y transformación del suelo rural han incidido en la pérdida de referentes culturales y en la fragmentación de la memoria local. En este contexto, promover prácticas artístico-pedagógicas situadas, como las que propone *Reflejos del Territorio*, permite reactivar los vínculos simbólicos entre infancia y territorio, favoreciendo la construcción de identidades rurales y urbanas en diálogo con los cambios contemporáneos.

Finalmente, es importante pensar en que las identidades territoriales pueden estar en cuestión permanente, especialmente debido a la intensidad y la velocidad de los cambios que definen a la postmodernidad en la que vivimos, que ya no solo cambia permanentemente,

sino que lo hace de formas cada vez más radicales, espasmódicas y contradictorias, fragmentado y remezclando a las poblaciones y sus territorios, estableciendo lugares de enunciación resbaladizos y en constante transformación. En fechas tempranas, Canclini (1989), advertía ya sobre la reconfiguración de las identidades y su evidente desterritorialización al influjo de referentes que están más allá de nuestro horizonte físico ¿Qué decir sobre los “territorios” surgidos de la era digital en el que los relatos particulares de un individuo o comunidad en las redes sociales son a la vez identidad y territorio, ya no sólidos sino absolutamente variables, líquidos? ¿Cómo mirarnos y distinguir quiénes somos, quién soy, he sido o seré en este mundo tan extremadamente cambiante?

3. Diseño metodológico



Figura 5 *Laboratorio Encontrando el Legado*

3.1 Tipo y enfoque de investigación

Este proyecto se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con orientación sociocrítica, que reconoce a los sujetos como participantes activos en la construcción del conocimiento. La investigación cualitativa resultó pertinente, porque permitió comprender el sentido que los sujetos atribuyen a sus experiencias, desde una mirada interpretativa, sensible y participativa. Desde esta perspectiva, la investigación no buscó aplicar un método externo, sino generar condiciones para que las relaciones, las voces y las experiencias de las niñas y los niños surgieran como formas legítimas de saber.

Se adoptó la investigación-acción educativa como enfoque metodológico, entendida como un proceso reflexivo, en el cual la práctica pedagógica se constituye simultáneamente en objeto y fuente de conocimiento (Latorre, 2015; Restrepo, 2023). Este enfoque se

desarrolló en una espiral permanente de planificación, acción, observación y reflexión, orientada a comprender y transformar la realidad educativa.

Desde una perspectiva latinoamericana, esta propuesta dialogó con la investigación-acción participativa de Fals Borda (1986), en tanto reconoció la construcción colectiva del conocimiento en diálogo con las comunidades, articulando saberes académicos y saberes populares. En la misma línea, se vincula con lo planteado por Montero (2006), quien entiende la investigación-acción como una práctica de autonomía y transformación social, que promueve la participación de los sujetos implicados.

En este marco, el proyecto *Reflejos del Territorio* se orientó a comprender cómo un proceso de educación artística interdisciplinar situado, ubicado en la ruralidad de Suesca, contribuye a la configuración de identidades territoriales en las infancias. Para ello, se reconoció a los investigadores, en su rol de formadores en artes, como mediadores de encuentros sensibles, en los que la creación se entiende como un acto situado, relacional y en constante diálogo.

A través de esta propuesta el proyecto *Reflejos del Territorio*, buscó comprender cómo la educación artística interdisciplinar situada, contextualizada en la ruralidad contribuye a la configuración de identidades territoriales en las infancias rurales y urbanas, asumiendo a los investigadores (formadores artistas) como mediadores de encuentros sensibles. El proceso no se centró únicamente en producir resultados, sino en generar aprendizajes colectivos y transformaciones simbólicas en la escuela y en el territorio, dando prioridad a una educación artística crítica y situada, donde la creación se entiende como acto de interacción comunicativa, liberador y relacional.

3.2. Investigación acción educativa

La investigación-acción educativa se asumió como un proceso cíclico, reflexivo y situado, en el que los docentes investigan su propia práctica pedagógica en el aula, en donde es continuamente revisada, transformada y resignificada. Siguiendo a Elliott (1990) y Latorre (2015), este enfoque permite que el docente-investigador aprenda en la acción, mediando sin imponer y construya conocimiento a partir de la experiencia y la reflexión; el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende. (Freire 1993)

Desde este diseño, el proceso investigativo se estructuró en cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión, entendidas no como pasos lineales, sino como un movimiento en espiral en constante retroalimentación.

La planificación permitió situar la propuesta en el contexto de Suesca, reconociendo sus particularidades territoriales, educativas y culturales. La acción se desarrolló a través de laboratorios artísticos que propiciaron la creación y el encuentro. La observación permitió el registro sensible y sistemático de la experiencia, y la reflexión hizo posible interpretar los hallazgos en diálogo con las categorías de análisis.

Este proceso se apoyó en el uso de un archivo relacional como dispositivo pedagógico-metodológico, que permitió no solo documentar la experiencia, sino también generar relaciones entre los participantes, convirtiendo el encuentro en materia de investigación. De este modo, la investigación no se limitó a observar la realidad, sino que se constituyó como una práctica de intervención y comprensión simultánea del territorio.

El proyecto propició un trabajo colaborativo entre todos los sujetos (los estudiantes y sus familias, los docentes, y los formadores investigadores), que a partir de sus relatos, producciones artísticas, memorias y reflexiones, aportaron a construir conocimiento sobre la relación de las infancias rurales, la educación artística y la identidad territorial.

En síntesis, la articulación de estas fases evidenció un proceso metodológico coherente y cíclico, en el que la acción pedagógica y la reflexión crítica se retroalimentan, permitiendo no solo intervenir en el contexto, sino también comprenderlo y transformarlo desde una perspectiva artística y pedagógica.

El siguiente esquema presenta un proceso cíclico de investigación–acción educativa que articula las fases de planear, actuar, observar y reflexionar, integrando la creación, el diálogo y el registro sistemático para analizar, resignificar y fortalecer las experiencias pedagógicas en contexto.



Figura 6 Esquema fases de la metodología investigación–acción educativa usada en el proyecto.

3.2.1. Planificar

La fase de planificación se desarrolló desde el diseño de una propuesta pedagógica situada, basada en el reconocimiento del contexto del municipio de Suesca y de las características propias de las infancias participantes. En este proceso se trabajó de una manera integral con la IE de Arrayanes y la Casa de la Cultura de Suesca, teniendo en cuenta sus dinámicas propias, evitando la implementación de modelos pedagógicos descontextualizados, abonando una relación directa entre educación, territorio y experiencia.

Partiendo de este reconocimiento se diseñaron laboratorios artísticos interdisciplinarios, orientados a explorar la relación de las infancias con su territorio,

integrando diversos lenguajes expresivos, como el cuerpo, el sonido, la imagen y la palabra. Estas experiencias no fueron sólo concebidas como actividades, sino como oportunidades de creación, encuentro y construcción colectiva de significados.

De la misma manera en esta fase se consolidaron las categorías de análisis: Infancia en la ruralidad, educación artística en la ruralidad e identidades territoriales; estas categorías fueron el faro durante el desarrollo de los laboratorios y su posterior interpretación. Un aporte importante fue permitir una mirada investigativa situada, capaz de reconocer las relaciones entre las diferentes formas de habitar el territorio y los procesos pedagógicos artísticos que allí suceden.

Así mismo en esta fase se construyó un dispositivo pedagógico metodológico, denominado archivo relacional, un espacio vivo de construcción de memoria y encuentro, en el que las producciones artísticas se entendieron como trazos de experiencias compartidas. Este dispositivo se materializó en un moyo Muisca.

3.2.1.1 Dispositivo metodológico



Figura 7 *El moyo Muisca- Dispositivo pedagógico*

Como lo señala Latorre, se hace necesaria la planificación que responda a las problemáticas y necesidades de entender el territorio en contacto con la cultura y la educación artística en la ruralidad (como se especificó en el capítulo 1.2 , formulación del problema). Con esto en mente, se propuso una planeación desde la creación de un dispositivo que funcionó como “archivo relacional”, entendido como un recurso pedagógico y metodológico que reunió, activó y analizó las huellas sensibles producidas en el encuentro entre infancias de Suesca que intercambian experiencias, memorias y representaciones de su territorio. En consonancia con lo expuesto, el concepto de archivo relacional se toma desde la perspectiva del proyecto Transductores (ACVic,2010) donde el contenido del archivo no es entendido sólo como un espacio de almacenamiento, sino como un dispositivo activo que dinamiza la generación de relaciones, la circulación de saberes y la creación colectiva de conocimiento. Así, la riqueza del archivo relacional no es la posibilidad de acumular material para la investigación, más bien lo es su capacidad de activar encuentros y abrir posibilidades para la resignificación y las nuevas formas de lectura de la experiencia.(Transductores, 2010). De ahí que, a diferencia de un archivo tradicional, orientado a la conservación documental, el archivo relacional se configura como un espacio vivo en donde las producciones artísticas: relatos, esculturas sonoras, dibujos, objetos simbólicos o paisajes sonoros de las infancias, no se conservaron como evidencias inmóviles, sino como manifestaciones de relaciones y relatos en construcción. Bajo esta perspectiva la herramienta no se limita al almacenamiento de registros y esto se aproxima a lo que Diana Taylor (2003) denomina el repertorio, identificado como un sistema de transmisión de conocimiento basado en la corporalidad, la experiencia y las memorias vivas.

Esta perspectiva permitió comprender el archivo relacional más allá de su dimensión documental. Siguiendo a Diana Taylor (2003), la memoria cultural no se transmite únicamente a través de los archivos materiales, sino también mediante repertorios vivos compuestos por gestos, relatos, imágenes, comportamientos y experiencias compartidas. En este sentido, el moyo Muisca no funcionó solamente como un contenedor de producciones artísticas, sino como un espacio de circulación entre archivo y repertorio, donde cada intercambio activó nuevas interpretaciones, vínculos y formas de reconocer el territorio. Las producciones no fueron entendidas como evidencias estáticas, sino como huellas de relaciones vivas en permanente construcción.

Desde esta perspectiva, el dispositivo, más que un contenedor, se transformó en un mecanismo que permitió la observación, el encuentro, la visibilización y la circulación de experiencias y representaciones del territorio. Cada producción se entendió como mediadora de reconocimiento mutuo: no solo representaba el imaginario que se tiene sobre el territorio, sino que puso en relación a las niñas y niños que lo habitan. Así, el moyo, funcionando como un archivo relacional, permitió evidenciar cómo emergen lugares comunes, tensiones y resonancias en las diferentes formas en que las infancias narran su vínculo con su territorio, rural o urbano.

En concreto, el dispositivo escogido fue un moyo Muisca (recipiente artesanal de papel maché de boca ancha), construido en conjunto con las niñas y niños, no solo físicamente, sino en la significación de su uso. Este dispositivo se inspiró en el marco del arte relacional, que entiende la creación como producción de vínculos más que como objeto autónomo (Bourriaud, 1998) y dialoga con pedagogías sensibles que reconocen la experiencia estética como forma de conocimiento (Larrosa, 2003). El moyo, que en los laboratorios efectuados se buscó como un tesoro escondido (en el parque, para los del pueblo; en los alrededores del colegio, para los de la vereda Arrayanes) fue contenedor de los elementos producidos en los laboratorios, a la vez que correo de dicha producción entre los dos grupos. Así, el archivo funcionó simultáneamente como medio de producción y como fuente de análisis, creando y estudiando lo creado. Su función no se limitó a almacenar producciones, sino a representar el tejido de relaciones que se configuraron entre los niños y niñas participantes de cada comunidad.

El archivo relacional se construyó progresivamente a lo largo de la experiencia pedagógica e incluyó:

- a). Producciones artísticas (material audiovisual, fotografías, registros sonoros, objetos simbólicos).
- b). Relatos orales y escritos.
- c). Conversaciones colectivas (círculos de palabra).

La función metodológica del archivo fue triple:

- a). Activadora: propicia el encuentro y la producción de sentido.
- b). Documental: registra las huellas sensibles del proceso interdisciplinario.

c). Analítica: constituye material para la interpretación en la investigación.

El archivo relacional se construyó durante el proceso, dialogando directamente con las orientaciones de la Educación Artística definidas por el MEN (2022), particularmente en los siguientes aspectos:

(a). Sensibilidad: al promover la apertura y la curiosidad hacia la experiencia estética del otro y el reconocimiento de la diferencia.

(b). Comunicación: al propiciar la interacción mediante diversos lenguajes artísticos y simbólicos.

(c). Cooperación: al fomentar la creación colectiva, el respeto y la construcción de sentido común.

De este modo, el dispositivo / archivo relacional se constituyó como un acto pedagógico que procuró ampliar la mirada de las infancias sobre su territorio, al incluir al área urbana en la mirada de la vereda -y viceversa-, fortaleciendo la posibilidad de reconocerse en el otro y de narrar colectivamente la experiencia de habitar Suesca como un conjunto diverso.

El moyo actuó como espejo, que permitió reconocerse en las realidades de los otros, actuando como mediador al conectar grupos de realidades distintas, a través de sus imágenes, relatos e historias. Las producciones en él alojadas no fueron trabajos finales sino puntos de inicio a conversaciones que invitaron a la interpretación y reconfiguración de los imaginarios que se transforman en el intercambio. Su contenido adquiere sentido en la medida de su circulación, su lectura y apropiación, haciendo de este un proceso vivo y cambiante.

3.2.2. Acción pedagógica artística

La fase de acción se desarrolló mediante una secuencia de cinco laboratorios artísticos interdisciplinarios, concebidos como espacios de exploración, creación y encuentro en torno al territorio. Estos laboratorios no se plantean como actividades aisladas, sino como un proceso progresivo, en espiral, en el que cada encuentro retomó y transformó los hallazgos del anterior, configurando una experiencia acumulativa y relacional.

(a). El primer laboratorio, “Reconociendo mi territorio a través de las artes”, permitió un acercamiento inicial al territorio desde la exploración corporal y sonora, posibilitando que las niñas y los niños comenzaran a expresar sus percepciones mediante esculturas sonoras.

(b). El segundo laboratorio, “El territorio en el cuerpo”, profundizó en la dimensión sensorial de la experiencia, invitando a las y los participantes a escuchar, sentir y recorrer el entorno desde una relación más íntima y consciente con el espacio.

(c). En el tercer laboratorio, “Encontrando el legado”, se introdujo el encuentro con la memoria y la tradición a través de relatos, mitos y el primer acercamiento al archivo relacional, permitiendo que las producciones comenzaran a circular entre los grupos.

(d). El cuarto laboratorio, “Huellas en el territorio”, se orientó a la construcción de la memoria personal y familiar, a partir de la creación de cuadros vivos y el uso de objetos significativos, que fueron fotografiados por las y los niños, integrando la dimensión afectiva en la comprensión del territorio.

(e). Finalmente, el quinto laboratorio, “Por fin encuentro mi reflejo”, permitió que los grupos del área rural y urbana se encontraran, consolidando el proceso a través de la creación colectiva en el espacio de la quebrada San Isidro, fuente del acueducto de la vereda Arrayanes, generando la construcción de relaciones de reconocimiento mutuo.

El archivo relacional, materializado en el moyo Muisca, operó como eje articulador de la experiencia, permitiendo recoger, conservar y poner en circulación lo producido por las y los participantes. Este dispositivo favoreció el diálogo entre contextos y posibilitó que cada laboratorio trascendiera su momento específico, integrándose en un tejido de experiencias compartidas.

De este modo, la acción pedagógica no se limitó a la realización de actividades consecutivas, sino que se configuró como un proceso sistémico y territorializado, en el que el arte actuó como mediador entre sujetos, territorios y formas de conocimiento, posibilitando la construcción progresiva de sentido en torno al territorio.

3.2.2.1. Actores participantes



Figura 8 *Camino a la Quebrada San Isidro*

El proyecto contó con la participación de 34 niñas y niños de dos contextos del municipio de Suesca: un grupo del área rural (vereda Arrayanes) y un grupo del área urbana.

El grupo rural estuvo conformado por 24 estudiantes de básica primaria de la sede rural Arrayanes de la I.E. San Juan Bosco, caracterizada por su entorno campesino, donde la vida cotidiana está marcada por la relación con la naturaleza, la producción agropecuaria, los oficios familiares y la vida comunitaria. Se comunica por vías destapadas en regular estado con los municipios de Suesca, Chocontá y Cucunubá

El grupo urbano estuvo conformado por 12 niñas, también estudiantes de la básica primaria, pero además vinculadas a procesos de las escuelas de formación artística municipal, cuyas experiencias están mediadas por referentes institucionales y culturales propios de este contexto. La cabecera municipal que habitan está caracterizada por un ritmo pueblerino de herencia rural pero en transformación, vinculado al trabajo en el comercio, las empresas industriales y de la floricultura. Esta última aporta un flujo de población flotante en razón a sus picos de producción estacional. El área urbana de Suesca está influenciada por una marcada vocación turística provista por la escalada deportiva que se ejecuta en el farallón ubicado a la entrada del municipio y la práctica de ciclismo de montaña, llevada a cabo por

las carreteras destapadas que conectan al municipio con sus veredas en la montaña y con los municipios vecinos, las cuales aportan una presencia constante de visitantes tanto nacionales como extranjeros.

El proyecto tuvo el acompañamiento de las docentes encargadas y las familias de las niñas y niños, amén de los miembros del colectivo investigador.

La muestra es intencionada pues además de la disposición de ambas partes a participar en experiencias artísticas colaborativas, se escoge por su vínculo directo con un contexto territorial específico y contrapuesto y por la relación diferencial que las infancias juegan en la construcción y dinamización de la identidad. Esto último es central, ya que se elige desarrollar el proyecto con las infancias como un reconocimiento a su rol activo y proyectivo en la construcción de identidad y transformación territorial.

El encuentro entre estos grupos permitirá establecer un diálogo entre diferentes formas de habitar e imaginar el territorio.

3.2.2.2. Cronograma

A continuación se muestra el cronograma que se **seguirá** para la organización y cumplimiento de las actividades propuestas para el proyecto.

Tabla 1

Cronograma

<i>Fase</i>	<i>Duración estimada</i>	<i>Periodo tentativo</i>	<i>Responsables principales</i>
<i>1. Planeación y diseño participativo</i>	<i>4 semanas</i>	<i>diciembre 2025</i>	<i>Equipo investigador, docentes participantes,</i>
<i>2. Implementación</i>	<i>10 semanas</i>	<i>enero - marzo 2026</i>	<i>Investigadores, docentes, niñas y niños participantes</i>

3.2.2.3. Consideraciones éticas

El proceso se desarrolló con el consentimiento informado de la institución educativa, los docentes y las familias. Se protege la identidad de los participantes, garantizando el uso ético de las imágenes y producciones artísticas. La investigación se orientó desde el respeto, la escucha y el reconocimiento de las niñas y niños como sujetos de saber y creación. Los registros audiovisuales y escritos se utilizan únicamente con fines pedagógicos e investigativos, cuidando la privacidad y la integridad de los participantes. Dentro de las consideraciones éticas, se implementaron las siguientes definiciones y elementos prácticos:

(a). Principios éticos: Los principios éticos en este proyecto de investigación acción educación, desde la educación artística, son fundamentales porque garantizan protección integral de las niñas y niños que participen en los laboratorios. Su aplicación permite resguardar derechos esenciales como la dignidad, la privacidad y la participación libre, en coherencia con lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño. Asimismo, estos principios fomentan la confianza entre los investigadores, las familias y las profesoras de la I.E. En el contexto de la educación artística, las producciones reflejan aspectos personales y emocionales, el respeto ético resulta básico para sostener ambientes seguros que permitan la creatividad sin generar juicios o afectaciones en la autoestima. En este sentido, la ética no solo previene posibles daños, sino que también fortalece la calidad, la validez y el sentido experiencial de la investigación.

(b). Consentimiento informado: Se solicitó la autorización formal de las instituciones educativas, los docentes responsables y las familias participantes. Las niñas y niños fueron informados de manera clara y adecuada a su edad sobre los propósitos y actividades del proyecto.

©. Confidencialidad y protección de la identidad: Se garantizó el anonimato en los registros escritos, visuales y audiovisuales. No se utilizaron nombres reales ni imágenes identificables sin consentimiento explícito.

(d).Derechos sobre las producciones artísticas: Las obras y objetos creados se consideran propiedad colectiva de los participantes, y su uso está condicionado al respeto por su sentido simbólico y pedagógico. Las reproducciones (fotográficas o digitales) se emplearán únicamente con fines académicos o expositivos, previa autorización.

(e). Ética del cuidado y la reciprocidad: La relación pedagógica se entiende como un acto de confianza, acogida y reconocimiento mutuo (Beirak, 2022; Freire, 1970). Se promovieron prácticas de escucha sensible y acompañamiento emocional, valorando la creación artística como espacio de expresión, autonomía y afecto.

3.2.3. Observación

En esta investigación, se emplearon procedimientos propios de la investigación cualitativa como lo son la observación participante, la documentación audiovisual y la recopilación en un archivo relacional de materiales producidos durante los laboratorios artísticos interdisciplinarios; esto se integró con el proceso pedagógico, en cuanto hizo posible el registro, la interpretación y la atribución de sentido a las interacciones orgánicas que surgieron en el desarrollo de los laboratorios.

La observación se desarrolló a partir de una perspectiva situada y relacional, en la cual los formadores en artes, en su rol de investigadores, asumieron en el proceso una participación activa y propositiva. La observación entonces, no se limitó a ser una descripción de comportamientos, sino que se definió en el transcurso de la acción, en la interacción con las infancias, en los momentos de creación artística y en el entramado que se tejerá entre los sujetos y el territorio. Desde esta perspectiva, la observación permitió acceder a la esfera de lo sensible, lo corporal y lo simbólico de la experiencia, esto difícilmente se habría logrado mediante instrumentos tradicionales.

El registro de esta experiencia se dio mediante varios recursos cualitativos : registros audiovisuales (video y fotos), relatos orales y escritos de los niños y niñas, registros sonoros y creaciones artísticas que se desarrollaron en los laboratorios (esculturas sonoras, dibujos, objetos simbólicos y cuadros vivos). Además, en este proceso se introdujo el archivo relacional que sirvió como dispositivo pedagógico y también como herramienta viva de

registro, pues permitió conservar, articular y poner en circulación las huellas del proceso entre los distintos grupos rural y urbano.

La información recolectada se organizó mediante una matriz de recolección de la experiencia, estructurada a partir de los cinco laboratorios y las tres categorías conceptuales adoptadas para la investigación que son: infancia en la ruralidad, educación artística en la ruralidad e identidades territoriales. Esta metodología permitió organizar los aprendizajes y hallazgos de forma gradual, identificando continuidades, tensiones y transformaciones a lo largo del proceso de investigación. Adicionalmente, dichas categorías se desarrollaron según un proceso de categorización como estrategia de interpretación, en el cual no aparecieron como ejes de análisis rígidos, sino como marcos de lectura que orientaron la comprensión de la experiencia, según lo planteado por Cisterna (2005). Dichas categorías fueron contrastadas y enriquecidas a través de los hallazgos emergentes en los laboratorios. (Ver Tabla 1 en el Anexo A)

En sintonía con lo anterior para *Reflejos del Territorio*, la observación se entendió no sólo como una técnica de acumulación de información, sino como un proceso pedagógico y epistemológico en el cual el conocimiento se constituye legítimamente a partir de las vivencias, el cuerpo y el encuentro, en este tejido entre arte, educación y territorio, la acción de observar implicó también sentir, participar y construir colectivamente significados.

3.2.4. Reflexión pedagógico artística

Esta fase en el proyecto “*Reflejos del Territorio*” se abordó desde la interpretación crítica situada y relacional de la experiencia, durante la cual la práctica pedagógica, fue pensada a la luz de las categorías conceptuales y de los hallazgos emergentes en los laboratorios, dicha reflexión estuvo presente de manera transversal en cuanto cada laboratorio hizo posible reorientar las decisiones pedagógicas y metodológicas, de este modo dicha fase no se desarrolló únicamente al final del proceso, sino que se configuró como un momento dinámico dentro del ciclo de la investigación acción, en el que las vivencias pudieron ser constantemente reinterpretadas y resignificadas.

Según lo planteado por Cisterna (2005), las categorías fueron entendidas como marcos de lectura que orientan la comprensión de la experiencia pero que a la vez se

transforman en el encuentro con la realidad. De la misma manera se desarrolló un ejercicio de triangulación que articuló diversas fuentes de información: producciones artísticas de las niñas y niños, sus narrativas, registros audiovisuales y las observaciones de los investigadores, dicha articulación permitió comprender , los resultados no como datos aislados sino más bien como creaciones relacionales que emergen del proceso pedagógico.

Este ejercicio interpretativo no tuvo como propósito construir conclusiones generalizables sobre la infancia rural ni reafirmar visiones idealizadas del campo. Por el contrario, permitió reconocer que las identidades territoriales observadas emergen en un contexto de transformación permanente, atravesado por dinámicas urbanas, tecnologías digitales, cambios culturales y tensiones propias de la ruralidad contemporánea. La triangulación favoreció una lectura situada de la experiencia, orientada a comprender las múltiples formas en que las niñas y los niños construyen sentidos de pertenencia y relación con el territorio.

En el ámbito pedagógico, la reflexión mostró que los lenguajes sensibles de las artes no solo funcionan como medio de expresión sino que constituyen una forma de conocimiento situada que hace posible la comprensión del territorio y de las relaciones que en él se configuran. Por esto, la reflexión pedagógico artística como las prácticas educativas situadas, pueden generar procesos de reconocimiento, diálogo y co-construcción de sentido en contextos rurales.

En diálogo con autores como Fals Borda (1986), Freire (1970) y Barbosa(2002), se evidencia que el conocimiento no se produce solamente desde la racionalidad sino también desde la experiencia vivida en un contexto situado, en el proyecto se logró observar cómo las niñas y los niños representan el territorio, lo “sentipiensan”, habitan y transforman a través de la construcción de su propia expresividad.

La reflexión en este tipo de investigación no se queda en la sistematización de datos, sino que genera un espacio de producción de conocimiento, donde se encuentran la vivencia, la práctica pedagógica y la teoría. De esto resulta una educación artística situada, ubicada en la ruralidad que permite la construcción de memoria, el fortalecimiento de vínculos y profundiza la comprensión del territorio como un espacio vivo en constante transformación.

4. Resultados



Figura 9 *Laboratorio Esculturas sonoras en el paisaje*

4.1. Breve relato de la experiencia en territorio

El proceso de *Reflejos del Territorio* se desarrolló como un tejido de encuentros en el cual las niñas y los niños se reconocieron a sí mismos, a su entorno y a los otros como parte integral de un mismo territorio. Desde el primer encuentro, el lenguaje sensible de las artes propició un espacio de confianza en el que su palabra, su cuerpo y su sensibilidad fueron protagonistas, manifestándose con ejercicios como las esculturas sonoras, la exploración

sensorial y los cuadros vivos, expresando no solo lo que sabían de su territorio, sino lo que sentían y recordaban de él.

Los contextos territoriales diferentes influenciaron los resultados que niñas y niños dieron, pero esta diferencia se convirtió en una oportunidad de encuentro y diálogo. El encuentro final en la quebrada de San Isidro de la vereda Arrayanes marcó un hito en el proceso, pues fue el momento donde ambos grupos se reconocieron por primera vez. Lo que antes era distante comenzó a hacerse cercano. El acto de habitar juntos el territorio, la creación colectiva y el compartir de vivencias fueron disolviendo las diferencias iniciales, dejando una atmósfera de cercanía y reconocimiento mutuo. A través del moyo Muisca, el archivo relacional cobró vida, haciendo posible que la memoria y el relato circularan entre los grupos. De esta forma, el encuentro se construyó a partir de la capacidad de las imágenes y las palabras de habitar y resignificar el espacio del otro, permitiendo que las niñas y los niños se reconocieran como habitantes de un territorio y como parte activa de su transformación.

Tal vez, si hubiera una palabra para definir nuestra experiencia en el territorio, esa sería "asombro". A pesar de nuestra trayectoria profesional y docente, del arraigo que creíamos tener en Suesca y de haber elaborado durante cuatro semestres la intención y pertinencia de este proyecto, el encuentro directo con un contexto físico y humano nuevo nos colocó en posición de descubrimiento permanente. La aplicación de una metodología desconocida para nosotros, en condiciones de interdisciplinariedad e improvisación controlada, reveló significados, condicionantes y potencialidades de la educación artística situada que de otro modo no habríamos podido comprender en toda su magnitud.

Encontrarnos con la imaginación nutrida de las infancias rurales, fundada en su relación cotidiana y directa con el territorio, constatar la disposición corporal y mental con que abordaban los ejercicios propuestos a pesar de su limitada formación artística previa, y experimentar la amplitud afectiva con que recibían a quienes éramos recién llegados, fueron situaciones que nos conmovieron y obligaron a revisar nuestras certezas. No sabíamos que poseíamos estereotipos. Los juicios previos sobre la ruralidad, la infancia campesina y la receptividad al arte se matizaron o deshicieron por completo cuando trasladamos lo teórico y lo ensayado en condiciones controladas a la práctica real del territorio. Lección aprendida.

4.2. Resultados desde las categorías de análisis

Atendiendo a lo propuesto en el capítulo anterior, se hizo un ejercicio de triangulación en el que se cruzaron la información de la experiencia realizada con los referentes teóricos y los objetivos, a través de una matriz de análisis que se presenta a continuación:

Tabla 2

	Laboratorio 1	Laboratorio 2	Laboratorio 3	Laboratorio 4	Laboratorio 5
Descripción	Nombre: Reconociendo mi territorio a través de las artes. Actividad: Esculturas sonora de mi territorio. Pregunta: ¿Cómo describo mi territorio a otras niñas y niños?	Nombre: El territorio en el cuerpo. Actividad: Exploración sensorial. Pregunta: ¿Es posible sentir nuestro territorio desde el cuerpo?	Nombre: Encontrando el legado. Actividad: Búsqueda del tesoro. Pregunta: ¿Cómo se refleja el territorio en nuestros mitos y leyendas?	Nombre: Huellas del territorio. Actividad: Cuadros vivos. Pregunta: Las imágenes que cuentan de mi pasado. ¿Qué quieres contarte a tu yo del futuro? ¿Qué imágenes guardarías para tu capsula del tiempo?	Nombre: por fin encuentro mi reflejo Actividad: encuentro final, en la quebrada de San Isidro Pregunta: Ahora que te conozco ¿cómo contamos el territorio juntos?
Actividades realizadas	Creación de esculturas sonoras que integran cuerpo, imagen y sonido; uso de lenguajes corporales y sonoros.	Ejercicios de reconocimiento rítmico; juego de confianza con ojos vendados; exploración sensorial (escuchar, oler, sentir). Reflexión sobre sonidos, colores y texturas; producción de textos, dibujos y relatos orales. Reflexiones sobre el cuidado de sí, del otro y del entorno.	Activación creativa mediante juegos y narrativas; uso de mediadores como el personaje "tatarabuelo Juan Bautista"; materiales didácticos (escenografía de rocas de Suesca, mojo muisca)	Observación y representación de miembros de la familia y sus actividades cotidianas; creación de cuadros vivos; uso de objetos personales como detonantes narrativos; incorporación de la fotografía como registro de memoria	Actividades de reconocimiento mutuo (canto, nombres), compartir de memoria audiovisual del proceso, conformación de parejas (rural, urbano), recorrido guiado por niños rurales hacia la quebrada de San Isidro, creación colectiva de esculturas sonoras en interacción con la naturaleza, círculo de palabra reflexivo
Categoría 1: Infancias Rurales	Indicador: La infancia como sujeto de enunciación que representa y comunica su relación con el territorio desde sus experiencias, saberes e imaginarios. Evidencias: En lo urbano, representación de mitos y leyendas (Huitaca, Virgen de las Rocas) y referentes musicales aprendidos; en lo rural, representación de la vida cotidiana (oficios, paisaje, naturaleza), uso de sonidos naturales y jergas propias del territorio. Análisis: Las infancias construyen activamente sus narrativas sobre el territorio, seleccionando lo que consideran significativo. En lo rural, la enunciación se vincula con la experiencia directa; en lo urbano, se configura desde referentes simbólicos y aprendidos, evidenciando influencias culturales externas. Esto confirma que las infancias son sujetos activos que interpretan, resignifican y comunican su relación con el territorio mediante lenguajes sensibles.	Indicador: La infancia como sujeto que construye su relación con el territorio desde la experiencia corporal, sensorial y afectiva. Evidencias: Exploración sensorial con ojos vendados; reconocimiento de sonidos, olores y texturas; producción de textos, dibujos y relatos orales; reflexiones sobre el cuidado. En lo urbano, miedo inicial y redescubrimiento del entorno; en lo rural, disfrute, familiaridad con sonidos naturales y uso de la oralidad como forma de expresión. Análisis: La infancia construye su relación con el territorio desde el cuerpo y los sentidos. En lo rural se evidencia mayor cercanía y familiaridad; en lo urbano, una relación inicialmente más distante que se resignifica a través de la experiencia. El cuidado emerge como vínculo afectivo con el entorno y los otros, confirmando que las infancias son sujetos activos que construyen significados situados desde la experiencia sensible.	Indicador: La infancia como sujeto de enunciación que construye y resignifica su relación con el territorio a través de la memoria, la creatividad y la creación colectiva. Evidencias: Reinterpretación de relatos tradicionales; vínculo con figuras ancestrales; uso del mojo como dispositivo; inicio del intercambio del archivo relacional; creación colectiva de narrativas. Análisis: Las infancias no solo reproducen relatos, sino que los transforman, posicionándose como sujetos activos en la construcción de sentido. Integran memoria e imaginación para generar vínculos afectivos con el territorio y sus ancestros. El uso de dispositivos y el intercambio colectivo amplían la mirada más allá de lo individual, configurando una construcción simbólica compartida del territorio	Indicador: La infancia como sujeto que construye y expresa su relación con el territorio a partir de los imaginarios que emergen de la vida cotidiana. Evidencias: Caracterización de miembros de la familia; creación de cuadros vivos y relatos desde objetos significativos; uso de fotografías (capsula del tiempo). En lo rural, representación de oficios y prácticas cotidianas; en lo urbano, narrativas influenciadas por imaginarios externos. Dificultad para sonreír en la fotografía. Análisis: En la ruralidad, la relación con el territorio se construye desde la experiencia cercana y cotidiana; en lo urbano, emergen tensiones con imaginarios mediados que se alejan de lo vivido. El uso de objetos y fotografía introduce memoria y proyección identitaria. El cuerpo permite una expresión más libre que el registro fotográfico, evidenciando distintas formas de construcción de la autoimagen. En conjunto, la infancia se configura como sujeto activo que interpreta y resignifica su experiencia territorial.	Indicador: La infancia construye su relación con el territorio y con los otros a partir del encuentro directo, la experiencia compartida y los vínculos afectivos. Evidencias: Encuentro entre niñas y niños de contextos rural y urbano, actividades de reconocimiento mutuo y trabajo en parejas; recorrido guiado hacia la quebrada San Isidro; creación colectiva de paisajes y esculturas sonoras; círculo de palabra final; relaciones empáticas y disolución de diferencias entre grupos. Análisis: La relación con el territorio se configura de manera relacional y colectiva. El encuentro directo permite transformar imaginarios y superar distancias entre contextos, generando vínculos basados en la empatía y el reconocimiento mutuo. El territorio se construye como experiencia compartida mediada por el cuerpo y el arte, reafirmando a las infancias como sujetos activos que construyen significado y fortalecen el sentido de pertenencia.

	Laboratorio 1	Laboratorio 2	Laboratorio 3	Laboratorio 4	Laboratorio 5
Categoría 2: Educación Artística (EA)	Indicador: La educación ambiental rural como mediación pedagógica situada que, a través de lenguajes artísticos, permite a las infancias reconocer y expresar su relación con el territorio. Evidencias: Uso de lenguajes artísticos (cuerpo, sonido, oralidad) en experiencias de creación y reflexión; construcción de significados desde lo sensible; diferencias en las formas de apropiación: en lo urbano, predominio de referentes institucionales; en lo rural, expresiones vinculadas a la experiencia cotidiana y el entorno. Análisis: La educación ambiental rural trasciende lo técnico y se configura como una experiencia situada que integra creación, percepción y reflexión. Los lenguajes artísticos favorecen la construcción de conocimiento desde lo sensible. Las diferencias entre contextos evidencian la necesidad de reconocer los saberes locales como formas legítimas de conocimiento, consolidando el territorio como eje del aprendizaje.	Indicador: El territorio en el cuerpo como experiencia de aprendizaje sensorial y situada. Evidencias: Diferencias contextuales: en lo urbano hay temor y distancia frente al entorno (ej. vendar los ojos); en lo rural se observa mayor disposición corporal y conexión sensorial con la naturaleza. Análisis: La EA transita de lo representacional a lo experiencial, situando el cuerpo y los sentidos como eje del aprendizaje. Se construyen significados desde el contacto directo con el territorio, destacando la importancia de propuestas situadas, flexibles y coherentes con las experiencias previas y lenguajes diversos de la infancia.	Indicador: La EA como mediación pedagógica que articula creatividad, memoria y dispositivos didácticos para la construcción de conocimiento situado y el encuentro entre sujetos. Evidencias: construcción y reinterpretación de historias a partir de imágenes; narración oral; intercambio entre contextos rural y urbano; resignificación del espacio como lugar de juego, memoria y saber. Análisis: La EA actúa como mediación simbólica que integra imaginación y memoria en la construcción colectiva de sentido. El arte se consolida como estrategia pedagógica que fortalece vínculos afectivos con el territorio. El uso de dispositivos como el moyo muisca y el archivo relacional favorece la continuidad, el diálogo y la producción de saberes, configurando una práctica situada donde las infancias crean, reinterpretan y transforman el conocimiento desde la experiencia y lo colectivo.	Indicador: La educación ambiental como mediación pedagógica situada que integra imagen, memoria, cuerpo y experiencia afectiva para la construcción de relatos significativos sobre sí mismos y el territorio. Evidencias: En lo rural, representación de oficios y prácticas (cosecha, mecánica, animales); en lo urbano, narrativas influenciadas por pantallas. Dificultad para sonreír en fotografías y disfrute en la transformación corporal mediante vestuario y objetos. Análisis: La EA vincula arte y vida cotidiana, reconociendo la experiencia familiar como fuente de conocimiento. Memoria, identidad y territorio se articulan a través del cuerpo, los objetos y la imagen, incorporando la fotografía como archivo y proyección en el tiempo. Se evidencian tensiones entre imaginarios mediáticos y locales, resaltando la necesidad de propuestas situadas que valoren los saberes cotidianos, especialmente en contextos rurales.	Indicador: La EA como mediación pedagógica relacional y situada que facilita experiencias sensibles, haciendo posible el encuentro entre sujetos y sus realidades la construcción colectiva de sentido y la armonización de las relaciones entre contextos diversos. Evidencias: Creación colectiva de esculturas sonoras en interacción con la naturaleza. Se entablan relaciones fluidas, empáticas y espontáneas. Análisis: La EA trasciende el aula instalándose en el territorio como experiencia viva en el cual el aprendizaje se construye a partir del encuentro entre las infancias. Los lenguajes artísticos posibilitan la comunicación sensible trascendiendo la palabra y permitiendo que Los sujetos reconozcan su reflejo en el otro desde la experiencia compartida. Los saberes locales se ven legitimados desde de una pedagogía situada en la cual las niñas y niños rurales asumen el rol de guías en su territorio y comparten un espacio significativo del mismo. La creación colectiva y el círculo de palabra final consolidan una práctica educativa reflexiva, basada en la memoria y la construcción conjunta de significado. La EA se configura como una experiencia relacional que logra transformar los imaginarios iniciales disolviendo fronteras simbólicas, creando condiciones para el reconocimiento mutuo y la construcción de comunidad.

	Laboratorio 1	Laboratorio 2	Laboratorio 3	Laboratorio 4	Laboratorio 5
categoría 3: Identidad Territorial	Indicador: Las identidades territoriales como construcciones simbólicas y dinámicas que emergen de las formas en que las infancias representan y narran su relación con el territorio. Evidencias: Creación de esculturas sonoras que integran cuerpo, imagen y sonido. En lo urbano, uso de mitos, leyendas y referentes musicales aprendidos (ej. Ave María de Schubert). En lo rural, representación de la vida cotidiana (oficios, hogar, paisaje), uso de sonidos de la naturaleza y reproducción de acentos y jergas locales. Análisis: Las identidades territoriales en la infancia son diversas y dinámicas. En lo rural, se configuran desde la experiencia directa y cotidiana, en lo urbano, desde referentes simbólicos y aprendidos. Estas diferencias evidencian tensiones entre lo vivido y lo representado, lo local y lo mediado, confirmando el carácter híbrido y en constante transformación de la identidad en relación con el territorio.	Indicador: Las identidades territoriales como experiencias vividas que emergen de la relación sensorial, afectiva y corporal con el entorno. Evidencias: En lo urbano, miedo inicial, redescubrimiento del entorno y sorpresa ante estímulos sensoriales; en lo rural, disfrute, mayor familiaridad con sonidos naturales e identificación de múltiples olores y relatos orales. Análisis: Las identidades territoriales se construyen también desde la experiencia sensorial. En lo rural, se evidencia una relación más integrada y cotidiana con el territorio; en lo urbano, una menor conexión corporal que puede resignificarse mediante la experiencia. En ambos contextos emerge el cuidado como valor relacional, confirmando que la identidad territorial es una construcción dinámica, afectiva y vinculada a las formas de habitar el entorno.	Indicador: Las identidades territoriales como construcciones simbólicas que integran memoria, ancestralidad e imaginación para resignificar el territorio. Evidencias: Encuentro con el tatarabuelo Juan Bautista como figura ancestral; narración de mitos y leyendas de Suesca; uso del moyo muisca con imágenes creadas por las niñas y los niños; creación de nuevas historias; narración oral y socialización del archivo relacional. Análisis: Las identidades territoriales se construyen desde la memoria simbólica y los relatos compartidos, no solo desde la experiencia directa. La figura ancestral fortalece el vínculo con el pasado, permitiendo reinterpretar la tradición. El moyo muisca y el archivo relacional favorecen la construcción de memoria colectiva y el diálogo entre experiencias, configurando identidades dinámicas que integran lo heredado y lo creado, lo individual y lo colectivo.	Indicador: Las identidades territoriales como construcciones que articulan memoria personal, cotidianidad e imaginarios culturales, evidenciando tensiones entre lo vivido y lo mediado. Evidencias: Caracterización de miembros de la familia; creación de cuadros vivos a partir de escenas cotidianas; relatos contruidos desde objetos significativos; uso de la fotografía como registro de memoria y proyección temporal. Análisis: Las identidades territoriales se construyen desde la experiencia cotidiana y la mediación familiar y cultural. En lo rural, la identidad surge directamente de la vivencia; en lo urbano, los imaginarios mediáticos transforman la relación con el territorio, evidenciando un carácter híbrido. La combinación de representación performativa y registro fotográfico revela distintas formas de construcción identitaria, mostrando que las identidades territoriales son procesos dinámicos que integran experiencia, memoria e imaginarios en constante transformación.	Indicadores: Las identidades territoriales se configuran como construcciones relacionales que resultan del encuentro entre sujetos donde la construcción de sentidos colectivos de territorio es posible a partir del reconocimiento mutuo y la experiencia compartida. Análisis: Las identidades territoriales emergen con mayor fuerza en la relación con el otro y no únicamente desde la dimensión individual. el encuentro directo entre niñas y niños de las áreas urbana y rural hace posible la transformación de imaginarios previos y el reconocimiento mutuo que supera las diferencias iniciales. En este proceso los territorios dejan de ser una referencia separada, convirtiéndose en un espacio compartido vivido colectivamente a través del cuerpo, la experiencia y la creación conjunta. De la misma forma la interacción en un lugar significativo del territorio y el rol activo como guías de los niños rurales favorece la reconfiguración de las relaciones de saber, donde se legitiman conocimientos situados, la disolución de las diferencias entre los grupos, lejos de significar homogeneización se traduce en la necesidad de una identidad relacional en la que el territorio se construye desde la experiencia compartida y el reconocimiento del reflejo del otro como parte del mismo entramado. Finalmente esta experiencia demuestra que las identidades territoriales son procesos dinámicos, colectivos y en constante transformación que se fortalecen en el encuentro y en la experiencia común.



Nota: Se usa la abreviatura (EA) para referirse a la Educación Artística.

4.2.1. Reconocimiento de las infancias rurales en el territorio

Reflejos del Territorio permitió visibilizar a las niñas y los niños participantes como sujetos activos de enunciación, creadores de contenido artístico y cultural, cuyas formas de habitar, sentir y narrar el territorio constituyeron un conocimiento legítimo. En diálogo con Fals Borda (1986) y su noción de “*sentipensar*”, se evidenció que la infancia no solo piensa el territorio, sino que lo siente y lo vive, articulando dimensiones corporales, sensoriales, afectivas y simbólicas. A través de los laboratorios artísticos, las infancias expresaron su relación con Suesca desde múltiples lenguajes: dibujo, sonido, movimiento, objeto, retrato, revelando una comprensión del territorio que fue más allá de la mera descripción geográfica para articular dimensiones afectivas y simbólicas de la memoria.

En este proceso se observó que las infancias rurales lejos de ser una categoría estandarizada, representan una realidad situada y atravesada por transformaciones territoriales. Esto es evidente en Suesca, un territorio en transformación, en el cual las infancias rurales habitan a su vez una posición liminal: entre la tradición campesina heredada y los imaginarios urbanos mediados por tecnologías y consumo cultural. Esta condición híbrida no implica una carencia de identidad, sino una configuración identitaria compleja que los laboratorios artísticos permitieron evidenciar y reflexionar. Las niñas y niños narraron su territorio como espacio de juego, trabajo familiar, memoria ancestral y simultáneamente, como lugar de aspiraciones vinculadas a lo urbano. En conclusión, la infancia rural se define no solo por su ubicación geográfica, sino por una forma particular de relación con la realidad circundante. El territorio se construye a partir de la experiencia cotidiana, las prácticas comunitarias, el contacto con la naturaleza, el sentido de alteridad, el cuidado mutuo y la curiosidad.

El reconocimiento de estas infancias como sujetos de derecho cultural, capaces de crear símbolos y no solo consumirlos, siguiendo a Chauí (1999), constituyó uno de los aportes centrales del proyecto. La metodología de investigación-acción educativa, mediada por las artes, posibilitó que sus voces trascendieran el ámbito escolar habitual para constituirse en materia de investigación y diálogo entre comunidades. De esta forma, el proyecto nutre la comprensión de la infancia en la ruralidad como sujeto activo, situado y

capaz de producir conocimiento sobre su territorio, empleando el lenguaje sensible de las artes.

4.2.2. Aportes a la educación artística en la ruralidad

La experiencia de *Reflejos del Territorio* mostró que la educación artística en contextos rurales puede superar su reducción a "hora de recreación" o complemento decorativo del currículo, para configurarse como dispositivo pedagógico central de formación integral. Frente a la realidad de la sede Arrayanes, donde la asignatura artística recibe una hora semanal y es impartida por docentes haciendo su mejor esfuerzo, pero sin formación específica, el proyecto evidenció que la presencia de artistas formadores y la articulación interdisciplinar de lenguajes (visuales, escénicos, musicales) pueden transformar radicalmente las posibilidades de aprendizaje.

En esta investigación, los resultados del proceso dialogan con los planteamientos de Ana Mae Barbosa (2002), quien plantea que "el arte en la educación debe ser entendido como forma de conocimiento", lo cual se evidenció en los laboratorios al integrar el hacer, el sentir y el contextualizar desde la experiencia de las niñas y niños ya que las experiencias artísticas permitieron la integración de la creación, la apreciación, y la contextualización, en tanto los sujetos no solo crearon, sino que leyeron su territorio y lo resignificaron a partir de sus propias vivencias. En ese mismo sentido, esta investigación permitió evidenciar que en la ruralidad la educación artística no debe limitarse a la incorporación de elementos culturales, sino que debe configurarse como una práctica situada, donde el territorio que se habita deja de ser solo contexto y se convierte en contenido y horizonte de sentido. De aquí que se pueda afirmar que la ruralidad no es únicamente el escenario de la educación, sino una condición que transforma las formas de aprendizaje, de relación y de producción de conocimiento.

El arte funcionó como mediador entre la escuela y el territorio, permitiendo que saberes campesinos, prácticas cotidianas y memorias familiares ingresaran al espacio escolar como contenidos legítimos de reflexión y creación. Esta operación de "descentralización

simbólica" (Chauí, 1999) permitió que la escuela rural dejara de funcionar como espacio de desconexión con el entorno para convertirse en lugar de diálogo con él.

Del mismo modo, la investigación evidenció que la educación artística en la ruralidad, se reviste de un carácter profundamente vinculante. El dispositivo del archivo relacional, materializado particularmente en el moyo Muisca, probó ser una herramienta metodológica pertinente para contextos rurales: portátil, simbólicamente cargado, capaz de contener diversos registros y, sobre todo, de circular físicamente entre comunidades distantes. Este dispositivo pedagógico, permitió que la producción artística no se quedara limitada al aula, sino que se convirtiera en un medio de comunicación intersubjetiva, favoreciendo el reconocimiento mutuo y la co-construcción de sentidos compartidos entre lo rural y lo urbano. Así, el arte se convirtió en un dispositivo de encuentro y creación colectiva situado, donde el cuerpo, la memoria y la oralidad permitieron construir conocimiento desde lo sensible, en contraste con modelos estandarizados propios de la enseñanza artística.

Sin embargo, el proyecto también evidenció límites estructurales difíciles de trascender desde una intervención puntual: la precariedad de recursos, la sobrecarga laboral de los docentes rurales y la práctica invisibilización de la educación artística en políticas educativas, constituyen obstáculos que requieren transformaciones institucionales de mayor alcance. En conclusión, la experiencia demostró el potencial de la educación artística como práctica situada, pero resaltó la necesidad de fortalecer su lugar de ser en los sistemas educativos de los contextos rurales.

4.2.3. Tensiones en la formación de la identidad territorial

El encuentro entre infancias rurales y urbanas de Suesca reveló que la identidad territorial no es un atributo estable ni delimitado, sino un campo de tensiones en constante negociación. Fue así como las producciones artísticas mostraron diferencias significativas en la forma de narrar el territorio: mientras las niñas y los niños de Arrayanes enfatizaban en elementos naturales, prácticas productivas y espacios de juego libre en el entorno rural, las niñas del espacio urbano tendían a representar el territorio desde lugares institucionales (escuelas de formación artística) o de consumo cultural (parques, centros comerciales, pantallas).

El espacio habitado configura la imaginación y el comportamiento de manera profunda. Arrayanes, con su baja densidad poblacional, acceso limitado a pantallas, entornos naturales inmediatos y bajo riesgo percibido; el casco urbano, densamente poblado en comparación, con conectividad constante, espacios construidos y riesgos asociados al tráfico vehicular o la delincuencia, generan formas distintas de actuar y de imaginar. El archivo relacional hizo visible esta diferencia no como déficit, sino como configuración situada que, al confrontarse, reveló en ambos grupos sus propias condiciones de habitar.

Esta tensión no se resolvió en el proceso, sino que se convirtió en objeto de reflexión colectiva. La educación artística, mediante el uso del archivo relacional, funcionó como espejo que devolvía a cada grupo la imagen del otro, generando procesos de extrañamiento y reconocimiento simultáneos. A través de este dispositivo de mediación simbólica, las creaciones de ambos grupos circularon y se confrontaron, las infancias rurales pudieron ver sus prácticas valoradas como contenido artístico, mientras las infancias urbanas enfrentaron la limitación de sus propios referentes para habitar el territorio de manera sensible; pero sucesivamente, en el encuentro en área rural, se observó cómo las niñas lograron ampliar sus perspectivas, permitiéndose otras formas de comprender y habitar el territorio.

La identidad territorial se mostró entonces como proceso relacional antes que esencial: no surgía de la posesión de rasgos fijos, sino del diálogo entre diferentes maneras de habitar y nombrar el mundo. Esto coincidió con la noción de García Canelini (2001) sobre identidades híbridas, pero añadió la dimensión pedagógica de que dichas identidades podían ser conscientemente trabajadas desde la educación artística, sin pretender volverlas una sola cosa ni jerarquizarlas, sino buscando reconocerlas y problematizarlas. En este sentido, *Reflejos del Territorio* permitió evidenciar la importancia de que la educación artística mantenga un enfoque territorial, superando la intención de formación individual, estandarizada y sí en cambio buscando una vinculación articulada al colectivo y al espacio habitado.

Sin embargo, el proyecto también evidenció la fragilidad de estos procesos identitarios en contextos de acelerada transformación territorial. La presión urbanizadora, el turismo, los cambios en el uso del suelo, y la influencia de los medios digitales, descritos en el contexto de este proyecto, generan discontinuidades generacionales en la transmisión de saberes y prácticas culturales, condicionando la relación de las infancias con su entorno.

En este ambiente, la educación artística puede funcionar como espacio de registro y memoria de estas prácticas, ya que facilitó formas de expresión que trascendieron lo verbal, pero no logra por sí sola revertir procesos estructurales de desarraigo. Su función fue, más bien, ofrecer a las infancias un espacio posible para la mediación simbólica, a través de herramientas y lenguajes sensibles que permitieran habitar conscientemente estas tensiones, reconociendo a la ruralidad no como destino superado, sino como un espacio de sentido en construcción.

5. Conclusiones y recomendaciones



Figura 10 *Laboratorios en acción*

Ahora que ya se comienza a decantar la trepidación que implicó tanto la realización de este proyecto, como el proceso mismo de profesionalización, y que podemos mirar con alguna distancia el camino recorrido para reconocer los alcances del ejercicio investigativo y los lugares a los que llegamos con él, podemos concluir que el proyecto *Reflejos del Territorio*, permite afirmar que la educación artística situada y participativa, trasciende su posibilidad instrumental en la escuela rural para convertirse en dispositivo de reconocimiento

identitario y construcción de lo común. Más aún cuando se implementa, como fue el caso, como experiencia interdisciplinar.

El proyecto mostró en la práctica que las infancias rurales no son receptores pasivos de políticas educativas distantes y descontextualizadas, sino sujetos de enunciación capaces de narrar, resignificar y habitar críticamente su territorio cuando se les proporcionan lenguajes artísticos y condiciones de diálogo. El tránsito de la experiencia a la expresión y de esta a la circulación, en una espiral que se retroalimenta, reviste particular importancia pues permite que las ideas materializadas y fortalecidas puedan ser miradas y se apropien. Este intercambio, valoración y transformación de los elementos identitarios, hacen el papel de salvaguarda del patrimonio cultural, tan en riesgo de homogeneización y desaparición en los tiempos de la globalización en pos de los valores hegemónicos (UNESCO, 2003).

En cuanto a las categorías de análisis propuestas, estas funcionaron no como cajones aislados, sino como dimensiones interdependientes: la infancia en la ruralidad se logra expresar y visibilizar claramente mediante la educación artística - y más aún con la metodología aplicada-, evidenciando y configurando identidades territoriales en construcción. Es así como, la identidad territorial apareció no como una característica individual o estática, sino como construcción relacional mediada por el arte, en la que el encuentro entre niñas y niños rurales y urbanos, y el intercambio de producciones simbólicas, generó condiciones para que el reconocimiento del otro ampliara la comprensión de sí mismos. Esta investigación no permitió identificar una identidad territorial única, pura o esencial. Por el contrario, evidenció múltiples formas de habitar, imaginar y significar el territorio, construidas en diálogo permanente con las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que atraviesan la ruralidad contemporánea.

Uno de los hallazgos más relevantes del proyecto tiene que ver con la relación entre los sujetos y el territorio que habitan. Los resultados muestran que el entorno, en su complejidad física y sociocultural, no solo es escenario sino que incide directamente en las formas de imaginar, relacionarse y crear. Estas características diferenciadoras fueron especialmente evidentes en el encuentro final realizado en la escuela Arrayanes, durante el laboratorio efectuado en la quebrada San Isidro, pero se saldaron fácilmente con la flexibilidad del temperamento infantil, empatizando con sencillez y produciendo resultados conjuntos.

Este hallazgo refuerza la importancia de pensar la educación artística desde una perspectiva situada, en la cual los procesos pedagógicos se diseñan desde el reconocimiento de los ritmos, saberes y códigos propios de cada territorio y no desde lógicas externas y descontextualizadas. Consecuentemente, más que adaptar contenidos, el reto es transformar la mirada pedagógica. Dicho proceso conlleva un desaprendizaje reflexivo de los formadores, para garantizar un acompañamiento que responda verdaderamente a las realidades territoriales y comunitarias.

Sobre la metodología, si bien el modelo de investigación-acción educativa interdisciplinar mostró ser metodológicamente pertinente para este contexto rural en transformación, permitiendo ajustes continuos y la co-construcción de conocimiento con los sujetos, somos conscientes de que su aplicación real y sostenida requiere, además de un ejercicio prolongado en el tiempo, en el marco del actual sistema educativo, esfuerzos de adaptación institucional y presupuestal que superan ampliamente los alcances de este proyecto.

En cuanto al archivo relacional, materializado en el moyo Muisca, este se constituyó como una innovación metodológica replicable. Su capacidad de generar, documentar y poner en circulación relaciones, permite superar la dicotomía entre práctica pedagógica e investigación académica, generando registros sensibles que más que un dato, son memoria y oportunidad de diálogo comunitario.

Mirando críticamente nuestro proyecto, podemos identificar algunas limitaciones. Consideramos que, además de la ya mencionada limitación en el cronograma y el tiempo limitado con el que contamos para su desarrollo, debimos haber optado por un tercer grupo de infancia, de niños del casco urbano, sin formación artística previa que permitiera evaluar mejor las respuestas en función del territorio habitado y la formación recibida. De igual manera, creemos que las voces de las madres y padres (que fueron incorporadas solo para autorizar o no la participación) y de las docentes (que participan en la mirada inicial y final del estado de las cosas, pero no tanto en el proceso) quedaron pendientes en el ejercicio. Su inclusión habría dado no solo una retroalimentación más nutrida, sino que habría permitido una mayor apropiación del proyecto en la comunidad.

Cabe anotar que la reciente sanción de la ley Artes al Aula / 2555 del 2025, que reconoce a la educación artística como un derecho y un eje transversal a las demás asignaturas

en la formación escolar, pone de manifiesto la relevancia de este tipo de experiencias para articular el contenido educativo entre sí y a este con el entorno y da cuenta de que la discusión sobre el papel del arte en la educación es de total actualidad y necesidad. Consideramos que aunque si bien el proyecto no se desarrolló en función de esta normativa, la experiencia metodológica desarrollada por *Reflejos del Territorio* y sus resultados podrían constituirse en un aporte valioso para su implementación y el cumplimiento de varios de sus objetivos, particularmente en lo relacionado con el fortalecimiento de la identidad cultural, el enfoque intercultural y la reducción de brechas entre lo rural y lo urbano.

En este sentido, *Reflejos del Territorio*, se configura como un ejemplo de que la escuela es potencial espacio de creación colectiva de sociedad desde sus bases, mostrando al arte no como decoración o distracción de los procesos educativos, sino como un actor que transforma e integra sus contenidos y a estos con su entorno.

En palabras de la profesora Luz Myriam Gómez, “el espacio de reconocimiento de las invisibles cosas cotidianas que generó el proyecto en las y los estudiantes, el estímulo a la creatividad con el recurso disponible sobre las acciones y costumbres propias, llevadas a cabo con la mediación de la exploración artística, validando y cuestionando sus emociones y sus miradas, construyen amor y conexión, construyen, pues, comunidad y por tanto, paz.”

Así, el principal aporte de la investigación radica en la construcción de un puente sensible entre sujetos que, al reconocerse en el otro, amplían su comprensión del territorio y de sí mismos, reafirmando el valor de la educación artística situada como mediación para la construcción de lo común.

En una época donde la educación corre el riesgo de reducirse a la acumulación de información y la estandarización de competencias, *Reflejos del Territorio* reafirma que el arte en la escuela no es un lujo ni un complemento, sino una forma fundamental de conocimiento que habilita modos de ver, sentir y habitar el mundo que de otro modo permanecen invisibles. La formación de identidades ya sea territorial, cultural o personal, no puede delegarse a meras transmisiones de contenido, sino que requiere de espacios donde el cuerpo, la emoción y la creación colectiva sean reconocidos como legítimos medios de aprendizaje. En este sentido, la educación artística emerge aquí no sólo como herramienta

pedagógica, sino como práctica ética: una invitación a construir, desde la sensibilidad y el diálogo, modos de ser-en-el-mundo más justos, más conscientes y, por tanto, más humanos.

Finalmente, cabe reconocer que, a pesar de lo exigente que resultó transitar por la vereda empinada que impone la metodología de la investigación, su trascendencia a la hora de aproximarse a un problema pedagógico resultó innegable. A pesar de la amplia experiencia empírica como profesores y artistas que había en suma en el grupo, las exigencias del marco que provee la materia hacen de sus resultados y evaluaciones un producto sensiblemente más depurado.

6. Referencias

Alcaldía Municipal de Suesca. (2024). **Plan de desarrollo municipal 2024-2027**. Alcaldía de Suesca.

Ávila Garzón, C. A. (2021). *Infancias rurales: entre tradiciones y transformaciones*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Barbosa, A. M. (2002). *La educación artística en América Latina: democratizar el código del arte*. Encuentro Internacional de Educación Artística.

Beirak, J. (2020). *Lo común: políticas del cuidado y trabajo cultural*. Catarata.

Beirak, J. (2022). El trabajo cultural como acto de cuidado. *Revista de Estudios Culturales*, 15(2), 45–59.

Bermúdez, S. (2020). *Periurbanización y memoria local en Sabana Centro*. Universidad de La Sabana.

Bourriaud, N. (1998). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.

Canclini, N. G. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.

CAR–PNUD. (2011). *Periurbanización en Sabana Centro: transformaciones del suelo y la identidad*. Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Castañeda, A. (2012). *Territorio e identidad: una mirada desde la antropología*. En Cortés García (2021), *Infancias y territorios en tensión* (pp. 55–78). Universidad Distrital.

Cisterna Cabrera, F., (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa.. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Chauí, M. (1999). Ciudadanía cultural: el derecho a la creación. *Revista de Filosofía Política*, 12, 33–48.

Cortés García, D. (2019). *Infancias campesinas en Cundinamarca: juego, dibujo y memoria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cortés García, D. (2021). *Infancias y territorios en tensión*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2025). *Proyecciones de población municipal 2018-2035*. DANE.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2014). *Misión para la Transformación del Campo*. DNP.

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Espinoza, L. (2017). Identidad territorial: un enfoque geográfico. *Revista de Geografía*, 24(1), 12–28.

Estrada Rodríguez, J. (2022). Territorialidades y poderes en contextos rurales. *Revista Colombiana de Sociología*, 45(2), 101–122.

Fals Borda, O. (1986). *Investigación-acción participativa: teoría y método*. Punta de Lanza.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- González-Varas Ibáñez, I. (2014). *Patrimonio e identidad cultural*. Síntesis.
- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar el territorio: hacia una educación intercultural*. Abya-Yala.
- Hall, S., & Du Gay, P. (Eds.). (2011). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Hernández, F. (2010). *Educación artística y cultura visual*. Octaedro.
- Herrera Valencia, A. (2023). Identidades colectivas y fragmentación. *Revista de Estudios Sociales*, 78, 45–61.
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC]. (2025). *Conflictos de uso del suelo en Cundinamarca*. IGAC.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. En *La experiencia de la lectura* (pp. 17–45). Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Mejía Ocampo, L. (2021). *Escuela, territorio e infancia rural*. Ediciones Unisalle.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural*. MEN.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Paidós.
- Restrepo, G. (2023). *Investigación-acción educativa: reflexiones desde la práctica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Rojas, D. C., et al. (2013). *Educación rural en Colombia: problemas y perspectivas*. Universidad Pedagógica Nacional.

Serje, M. (2002). *Identidades híbridas y territorios en disputa*. En *Fronteras, territorios y globalización* (pp. 75–92). Universidad de los Andes.

UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*.

Taylor, D. (2003). *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. Duke University Press.

<https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>

Villazón Villero, M. (2024). *Identidad territorial y memoria colectiva*. Editorial Universidad del Norte.

Transductores. (2010). *Archivo relacional, caso de estudio*

<https://transductores.info/?property=pedagogias-culturales-practicas-colaborativas-y-aprendizaje-en-re>

Anexos

Anexo A

Tabla 2

Matriz organizativa de recolección de la experiencia en los laboratorios, teniendo en cuenta las categorías conceptuales del trabajo.



	Laboratorio 1	Laboratorio 2	Laboratorio 3	Laboratorio 4	Laboratorio 5
Descripción	Nombre: Reconociendo mi territorio a través de las artes. Actividad: Esculturas sonora de mi territorio. Pregunta: ¿Cómo describo mi territorio a otras niñas y niños?	Nombre: El territorio en el cuerpo. Actividad: Exploración sensorial. Pregunta: ¿Es posible sentir nuestro territorio desde el cuerpo?	Nombre: Encontrando el legado. Actividad: Búsqueda del tesoro. Pregunta: ¿Cómo se refleja el territorio en nuestros mitos y leyendas?	Nombre: Huellas del territorio. Actividad: Cuadros vivos. Pregunta: Las imágenes que cuentan de mi pasado ¿Qué quieres contarte a tu yo del futuro? ¿Qué imágenes guardarías para tu capsula del tiempo?	Nombre: por fin encuentro mi reflejo Actividad: encuentro final, en la quebrada de San Isidro Pregunta: Ahora que te conozco ¿cómo contamos el territorio juntos?
Actividades realizadas	Creación de esculturas sonoras que integran cuerpo, imagen y sonido; uso de lenguajes corporales y sonoros.	Ejercicios de reconocimiento rítmico: juego de confianza con ojos vendados, exploración sensorial (escuchar, oler, sentir). Reflexión: sobre sonidos, olores y texturas, producción de textos, dibujos y relatos orales. Reflexiones sobre el cuidado de sí, del otro y del entorno.	Activación creativa mediante juegos y narrativas; uso de mediadores como el personaje "tatarabuelo Juan Bautista"; materiales didácticos (escenografía de rocas de Suesca, moyo muisca)	Observación y representación de miembros de la familia y sus actividades cotidianas; creación de cuadros vivos; uso de objetos personales como detonantes narrativos; incorporación de la fotografía como registro de memoria	Actividades de reconocimiento mutuo (canto, nombres), compartir de memoria audiovisual del proceso, conformación de parejas (rural, urbano), recorrido guiado por niños rurales hacia la quebrada de San Isidro, creación colectiva de esculturas sonoras en interacción con la naturaleza, círculo de palabra reflexivo
Categoría 1: Infancias Rurales	Indicador: La infancia como sujeto de enunciación que representa y comunica su relación con el territorio desde sus experiencias, saberes e imaginarios. Evidencias: En lo urbano, representación de mitos y leyendas (Huitaca, Virgen de las Rocas) y referentes musicales aprendidos; en lo rural, representación de la vida cotidiana (oficios, paisaje, naturaleza), uso de sonidos naturales y jergas propias del territorio. Análisis: Las infancias construyen activamente sus narrativas sobre el territorio, seleccionando lo que consideran significativo. En lo rural, la enunciación se vincula con la experiencia directa; en lo urbano, se configura desde referentes simbólicos y aprendidos, evidenciando influencias culturales externas. Esto confirma que las infancias son sujetos activos que interpretan, resignifican y comunican su relación con el territorio mediante lenguajes sensibles.	Indicador: La infancia como sujeto que construye su relación con el territorio desde la experiencia corporal, sensorial y afectiva. Evidencias: Exploración sensorial con ojos vendados; reconocimiento de sonidos, olores y texturas; producción de textos, dibujos y relatos orales; reflexiones sobre el cuidado. En lo urbano, miedo inicial y redescubrimiento del entorno; en lo rural, disfrute, familiaridad con sonidos naturales y uso de la oralidad como forma de expresión. Análisis: La infancia construye su relación con el territorio desde el cuerpo y los sentidos. En lo rural se evidencia mayor cercanía y familiaridad; en lo urbano, una relación inicialmente más distante que se resignifica a través de la experiencia. El cuidado emerge como vínculo afectivo con el entorno y los otros, confirmando que las infancias son sujetos activos que construyen significados situados desde la experiencia sensible.	Indicador: La infancia como sujeto de enunciación que construye y resignifica su relación con el territorio a través de la memoria, la creatividad y la creación colectiva. Evidencias: Reinterpretación de relatos tradicionales; vínculo con figuras ancestrales; uso del moyo como dispositivo; inicio del intercambio del archivo relacional; creación colectiva de narrativas. Análisis: Las infancias no solo reproducen relatos, sino que los transforman, posicionándose como sujetos activos en la construcción de sentido. Integran memoria e imaginación para generar vínculos afectivos con el territorio y sus ancestros. El uso de dispositivos y el intercambio colectivo amplían la mirada más allá de lo individual, configurando una construcción simbólica compartida del territorio	Indicador: La infancia como sujeto que construye y expresa su relación con el territorio a partir de los imaginarios que emergen de la vida cotidiana. Evidencias: Caracterización de miembros de la familia; creación de cuadros vivos y relatos desde objetos significativos; uso de fotografías (capsula del tiempo). En lo rural, representación de oficios y prácticas cotidianas; en lo urbano, narrativas influenciadas por imaginarios externos. Dificultad para sonreír en la fotografía. Análisis: En la ruralidad, la relación con el territorio se construye desde la experiencia cercana y cotidiana; en lo urbano, emergen tensiones con imaginarios mediados que se alejan de lo vivido. El uso de objetos y fotografía introduce memoria y proyección identitaria. El cuerpo permite una expresión más libre que el registro fotográfico, evidenciando distintas formas de construcción de la autoimagen. En conjunto, la infancia se configura como sujeto activo que interpreta y resignifica su experiencia territorial.	Indicador: La infancia construye su relación con el territorio y con los otros a partir del encuentro directo, la experiencia compartida y los vínculos afectivos. Evidencias: Encuentro entre niñas y niños de contextos rural y urbano; actividades de reconocimiento mutuo y trabajo en parejas; recorrido guiado hacia la quebrada San Isidro; creación colectiva de paisajes y esculturas sonoras; círculo de palabra final; relaciones empáticas y disolución de diferencias entre grupos. Análisis: La relación con el territorio se configura de manera relacional y colectiva. El encuentro directo permite transformar imaginarios y superar distancias entre contextos, generando vínculos basados en la empatía y el reconocimiento mutuo. El territorio se construye como experiencia compartida mediada por el cuerpo y el arte, reafirmando a las infancias como sujetos activos que construyen significado y fortalecen el sentido de pertenencia.

	Laboratorio 1	Laboratorio 2	Laboratorio 3	Laboratorio 4	Laboratorio 5
Categoría 2: Educación Artística (EA)	Indicador: La educación ambiental rural como mediación pedagógica situada que, a través de lenguajes artísticos, permite a las infancias reconocer y expresar su relación con el territorio. Evidencias: Uso de lenguajes artísticos (cuerpo, sonido, oralidad) en experiencias de creación y reflexión; construcción de significados desde lo sensible; diferencias en las formas de apropiación: en lo urbano, predominio de referentes institucionales; en lo rural, expresiones vinculadas a la experiencia cotidiana y el entorno. Análisis: La educación ambiental rural trasciende lo técnico y se configura como una experiencia situada que integra creación, percepción y reflexión. Los lenguajes artísticos favorecen la construcción de conocimiento desde lo sensible. Las diferencias entre contextos evidencian la necesidad de reconocer los saberes locales como formas legítimas de conocimiento, consolidando el territorio como eje del aprendizaje.	Indicador: El territorio en el cuerpo como experiencia de aprendizaje sensorial y situada. Evidencias: Diferencias contextuales: en lo urbano hay temor y distancia frente al entorno (ej. vender los ojos); en lo rural se observa mayor disposición corporal y conexión sensorial con la naturaleza. Análisis: La EA transita de lo representacional a lo experiencial, situando el cuerpo y los sentidos como eje del aprendizaje. Se construyen significados desde el contacto directo con el territorio, destacando la importancia de propuestas situadas, flexibles y coherentes con las experiencias previas y lenguajes diversos de la infancia.	Indicador: La EA como mediación pedagógica que articula creatividad, memoria y dispositivos didácticos para la construcción de conocimiento situado y el encuentro entre sujetos. Evidencias: construcción y reinterpretación de historias a partir de imágenes; narración oral; intercambio entre contextos rural y urbano; resignificación del espacio como lugar de juego, memoria y saber. Análisis: La EA actúa como mediación simbólica que integra imaginación y memoria en la construcción colectiva de sentido. El arte se consolida como estrategia pedagógica que fortalece vínculos afectivos con el territorio. El uso de dispositivos como el moyo muisca y el archivo relacional favorece la continuidad, el diálogo y la producción de saberes, configurando una práctica situada donde las infancias crean, reinterpretan y transforman el conocimiento desde la experiencia y lo colectivo	Indicador: La educación ambiental como mediación pedagógica situada que integra imagen, memoria, cuerpo y experiencia afectiva para la construcción de relatos significativos sobre sí mismos y el territorio. Evidencias: En lo rural, representación de oficios y prácticas (cosecha, mecánica, animales); en lo urbano, narrativas influenciadas por pantallas. Dificultad para sonreír en fotografías y disfrute en la transformación corporal mediante vestuario y objetos. Análisis: La EA vincula arte y vida cotidiana, reconociendo la experiencia familiar como fuente de conocimiento. Memoria, identidad y territorio se articulan a través del cuerpo, los objetos y la imagen, incorporando la fotografía como archivo y proyección en el tiempo. Se evidencian tensiones entre imaginarios mediáticos y locales, resaltando la necesidad de propuestas situadas que valoren los saberes cotidianos, especialmente en contextos rurales.	Indicador: La EA como mediación pedagógica relacional y situada que facilita experiencias sensibles, haciendo posible el encuentro entre sujetos y sus realidades la construcción colectiva de sentido y la armonización de las relaciones entre contextos diversos. Evidencias: Creación colectiva de esculturas sonoras en interacción con la naturaleza, Se entablan relaciones fluidas, empáticas y espontáneas. Análisis: La EA trasciende el aula instalándose en el territorio como experiencia viva en el cual el aprendizaje se construye a partir del encuentro entre las infancias. Los lenguajes artísticos posibilitan la comunicación sensible trascendiendo la palabra y permitiendo que Los sujetos reconozcan su reflejo en el otro desde la experiencia compartida. Los saberes locales se ven legitimados desde de una pedagogía situada en la cual las niñas y niños rurales asumen el rol de guías en su territorio y comparten un espacio significativo del mismo. La creación colectiva y el círculo de palabra final consolidan una práctica educativa reflexiva, basada en la memoria y la construcción conjunta de significado. La EA se configura como una experiencia relacional que logra transformar los imaginarios iniciales disolviendo fronteras simbólicas, creando condiciones para el reconocimiento mutuo y la construcción de comunidad.

	Laboratorio 1	Laboratorio 2	Laboratorio 3	Laboratorio 4	Laboratorio 5
categoría 3: Identidad Territorial	Indicador: Las identidades territoriales como construcciones simbólicas y dinámicas que emergen de las formas en que las infancias representan y narran su relación con el territorio. Evidencias: Creación de esculturas sonoras que integran cuerpo, imagen y sonido. En lo urbano, uso de mitos, leyendas y referentes musicales aprendidos (ej. Ave María de Schubert). En lo rural, representación de la vida cotidiana (oficios, hogar, paisaje), uso de sonidos de la naturaleza y reproducción de acentos y jergas locales. Análisis: Las identidades territoriales en la infancia son diversas y dinámicas. En lo rural, se configuran desde la experiencia directa y cotidiana; en lo urbano, desde referentes simbólicos y aprendidos. Estas diferencias evidencian tensiones entre lo vivido y lo representado, lo local y lo mediado, confirmando el carácter híbrido y en constante transformación de la identidad en relación con el territorio.	Indicador: Las identidades territoriales como experiencias vividas que emergen de la relación sensorial, afectiva y corporal con el entorno. Evidencias: En lo urbano, miedo inicial, redescubrimiento del entorno y sorpresa ante estímulos sensoriales; en lo rural, disfrute, mayor familiaridad con sonidos naturales e identificación de múltiples olores y relatos orales. Análisis: Las identidades territoriales se construyen también desde la experiencia sensorial. En lo rural, se evidencia una relación más integrada y cotidiana con el territorio; en lo urbano, una menor conexión corporal que puede resignificarse mediante la experiencia. En ambos contextos emerge el cuidado como valor relacional, confirmando que la identidad territorial es una construcción dinámica, afectiva y vinculada a las formas de habitar el entorno.	Indicador: Las identidades territoriales como construcciones simbólicas que integran memoria, ancestralidad e imaginación para resignificar el territorio. Evidencias: Encuentro con el tatarabuelo Juan Bautista como figura ancestral; narración de mitos y leyendas de Suesca; uso del moyo muisca con imágenes creadas por las niñas y los niños; creación de nuevas historias; narración oral y socialización del archivo relacional. Análisis: Las identidades territoriales se construyen desde la memoria simbólica y los relatos compartidos, no solo desde la experiencia directa. La figura ancestral fortalece el vínculo con el pasado, permitiendo reinterpretar la tradición. El moyo muisca y el archivo relacional favorecen la construcción de memoria colectiva y el diálogo entre experiencias, configurando identidades dinámicas que integran lo heredado y lo creado, lo individual y lo colectivo.	Indicador: Las identidades territoriales como construcciones que articulan memoria personal, cotidianidad e imaginarios culturales, evidenciando tensiones entre lo vivido y lo mediado. Evidencias: Caracterización de miembros de la familia; creación de cuadros vivos a partir de escenas cotidianas; relatos contruidos desde objetos significativos; uso de la fotografía como registro de memoria y proyección temporal. Análisis: Las identidades territoriales se construyen desde la experiencia cotidiana y la mediación familiar y cultural. En lo rural, la identidad surge directamente de la vivencia; en lo urbano, los imaginarios mediáticos transforman la relación con el territorio, evidenciando un carácter híbrido. La combinación de representación performativa y registro fotográfico revela distintas formas de construcción identitaria, mostrando que las identidades territoriales son procesos dinámicos que integran experiencia, memoria e imaginarios en constante transformación.	Indicadores: Las identidades territoriales se configuran como construcciones relacionales que resultan del encuentro entre sujetos donde la construcción de sentidos colectivos de territorio es posible a partir del reconocimiento mutuo y la experiencia compartida. Análisis: Las identidades territoriales emergen con mayor fuerza en la relación con el otro y no únicamente desde la dimensión individual. el encuentro directo entre niñas y niños de las áreas urbana y rural hace posible la transformación de imaginarios previos y el reconocimiento mutuo que supera las diferencias iniciales. En este proceso los territorios dejan de ser una referencia separada, convirtiéndose en un espacio compartido vivido colectivamente a través del cuerpo, la experiencia y la creación conjunta. De la misma forma la interacción en un lugar significativo del territorio y el rol activo como guías de los niños rurales favorece la reconfiguración de las relaciones de saber, donde se legitiman conocimientos situados, la disolución de las diferencias entre los grupos, lejos de significar homogeneización se traduce en la necesidad de una identidad relacional en la que el territorio se construye desde la experiencia compartida y el reconocimiento del reflejo del otro como parte del mismo entramado. Finalmente esta experiencia demuestra que las identidades territoriales son procesos dinámicos, colectivos y en constante transformación que se fortalecen en el encuentro y en la experiencia común.

Nota: Se usa la abreviatura (EA) para referirse a la Educación Artística.

Anexo B

Collage imágenes del archivo relacional, creado y compartido a través del dispositivo moyo Muisca, material resultante de los laboratorios del grupo del área rural y urbana.



Anexo B *Figura 1*



Anexo B *Figura 2*



Anexo B *Figura 3*

Anexo C

Enlaces a material audiovisual (imágenes de apoyo)

Sesión inicial Suesca

<https://photos.app.goo.gl/QaQ3Auj5zHciwtt7>

Sesión final Arrayanes

<https://photos.app.goo.gl/neg5YJ4GFKtAhtZG7>

Álbum fotográfico de los laboratorios

<https://photos.app.goo.gl/tjvR41oJKy6cQ9yH6>