

LOS SABERES OTROS COMO POSIBILIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE  
TERRITORIALIDAD EN LA ESCUELA IEDR OLARTE EN USME RURAL

Nury Carolina Ariza Rivera: 2011260007

Luisa María Yara Lozano: 2012160077

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS  
SOCIALES  
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO EN INTERCULTURALIDAD , EDUCACIÓN  
Y TERRITORIO  
BOGOTÁ D.C. MAYO DE 2016

LOS SABERES OTROS COMO POSIBILIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE  
TERRITORIALIDAD EN LA ESCUELA IEDR OLARTE EN USME RURAL

Nury Carolina Ariza Rivera: 2010260052

Luisa María Yara Lozano: 2012160077

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Educación Básica con Énfasis  
en Ciencias Sociales.

ÁNGELA LOZANO GONZÁLEZ

Magíster en Estudios Culturales

Directora trabajo de grado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS  
SOCIALES  
LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO EN INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN  
Y TERRITORIO  
BOGOTÁ D.C. MAYO DE 2016

## AGRADECIMIENTOS

*En esta larga travesía encontramos muchas formas de ser, pensar y creer que nos ayudaron a construirnos como personas y profesionales. Damos gracias al Rector Jairo quien nos brindó la oportunidad de llevar a cabo el proyecto en la institución y nos colaboró con la caracterización brindando los documentos pertinentes, así como con el apoyo del coordinador quien siempre estaba pendiente de prestarnos los espacios necesarios para cada una de las intervenciones.*

*Este proceso se realizó en conjunto con la profesora de español de la escuela Olarte, Ángela Pérez quien nos orientó y colaboró en el proceso del proyecto, existiendo un aprendizaje cooperativo desde su experiencia con el proyecto de patrimonio, y desde los aportes que pudimos brindarle desde nuestro campo de conocimiento e implementación de la propuesta pedagógica. Agradecemos a ella por mostrarnos como desde el aula, y desde nuestra cotidianidad se pueden generar procesos de transformación e innovación, haciéndonos ver que para ello lo primero que se necesita es compromiso y voluntad con nuestros estudiantes*

*Nada de esto hubiera sido posible sin la entrega comprometida de la profesora Olga Romero la cual nos dio su confianza, nos orientó y guio en la construcción e implementación de cada parte de esta larga travesía en la cual nos enfrentamos a diferentes retos, expectativas y experiencias que culminan pero dan paso a una nueva etapa en la cual cada recuerdo será una semilla de aprendizaje y profundización en la carrera docente, demostrando así que ser maestro no es cuestión de un título sino de la pasión y dedicación que se brinda a su labor y se vive dentro de la praxis fuente y construcción de conocimiento.*

*Gracias a nuestros padres que creyeron en nosotras, a nuestros compañeros que nos colaboraron y apoyaron en diferentes escenarios en donde puedo ser compartida esta linda labor y aprendizaje.*

*Finalmente, pero no menos importantes queremos dar gracias a los estudiantes del colegio Olarte, gracias a ustedes por darnos la posibilidad de conocerlos, permitirnos ofrecer un poco de nuestro conocimientos, pero más que eso, ustedes brindarnos la posibilidad de crecer, no solo como docentes sino como seres humanos, gracias a Tatiana y Alejandro, David, Cristian, Laura y el resto, por “sacarnos canas”, pero también por enseñarnos todas esas ideas y pensamientos que muchas veces nos dejaron sin palabras, por enseñarnos a que como docentes no existe nada dado, y que cada uno de ustedes es un mundo.*

*Buena vida y buen viaje*

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	LOS SABERES OTROS COMO POSIBILIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE TERRITORIALIDAD EN LA ESCUELA IEDR OLARTE EN USME RURAL
<b>Autor(es)</b>	Ariza Rivera, Nury Carolina; Yara Lozano, Luisa María.
<b>Director</b>	Ángela Lozano Gonzales
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 188 pp.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
<b>Palabras Claves</b>	TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, SABERES OTROS, EDUCACIÓN.

<b>1. Descripción</b>
<p>El presente trabajo trata sobre sistematización de las experiencias del procesos de practica pedagógica. El cual tuvo como objetivo la generación de procesos de territorialidad a partir de la enseñanza de sus principios a través de los saberes otros desde la escuela rural, en el contexto del colegio Institución Educativa Distrital Rural Olarte, ubicado en la vereda Olarte, en la Localidad de Usme, en la ciudad de Bogotá DC. Entre los años 2014 y 2015.</p> <p>Con ello a se buscó afrontar los proceso de enseñanza del territorio en la escuela, desde una concepción critica, para el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aula y la reflexión de los diferentes actores, sobre la conformación identitaria e inmaterial sobre el territorio, traducida en los saberes otros de la comunidad.</p> <p>La propuesta fue pensada a partir de la aplicación de cinco talleres pedagógicos con los cuales se buscó enseñar estos principios de territorialidad, tomando como ejes facilitadores ítems específicos de la conformación cultural e identitaria de Usme rural, como por ejemplo medicina tradicional o tradición oral.</p>

## 2. Fuentes

Boaventura, S (2009). Epistemologías del sur. Editorial siglo XXI. México DF

Elliot, J. (1997) La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata.

Mançano, B. (2008). Sobre la Tipología de los Territorios CNPq; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO y Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP

Montañez, G. (2001) Espacio y territorios razón pasión e imaginarios. Bogotá D.C: Editorial Universidad nacional de Colombia,

Oslender, U. (1999). Espacio e identidad en el Pacífico Colombiano. En: De montes, ríos y ciudades. Camacho, J. & Restrepo, E. (Ed.). Santa Fé de Bogotá: Fundación Natura, ECOFONDO, Instituto Colombiano de Antropología.

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder. Eurocentrismo y América Latina”. En: Lander, E. (Comp.). Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales. S.l.: CLACSO-UNESCO.

Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en Ecuador. En: Fuller, N. Interculturalidad y Política. Desafío y posibilidades. Lima, Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú (115-142). Lima.

### **3. Contenidos**

El texto se encuentra dividido en cinco capítulos, en el primero se haya el contexto metodológico del trabajo, el lector en encontrar el paradigma escogido en el proceso, los ejes de sistematización definidos, así como los diferentes instrumentos tanto de recolección como de análisis de información, el segundo capítulo expone el contexto teórico de, a partir de categorías centrales entre las que se encuentran: territorio, saberes otros, y territorialidad, dentro de esta última categoría se desarrollan cuatro subcategorías llamadas principios de territorialidad (identidad, colectividad, pertenencia, y territorialidad reescribible.

Ya en el tercer capítulo. se generó el proceso de reconocimiento del territorio en el que se desarrolló la práctica, es decir la Institución Olarte, dicha caracterización se realizó en torno a las dinámicas espaciales, históricas, y administrativas que se presentan en la Localidad de Usme, y el colegio, y una contextualización en torno a la concepción de territorio y territorialidad por parte de la comunidad educativa de la escuela. En el cuarto capítulo el lector encontrar la construcción de la propuesta pedagógica, y ya en el quinto el análisis y reflexión del proceso desde los ejes de sistematización, finalmente encontrara un apartado de conclusiones, y la bibliografía y anexos correspondientes.

### **4. Metodología**

El trabajo se construye en un comienzo a partir de la caracterización del contexto en el que se trabajó metodológicamente se desarrolló desde el paradigma socio crítico, y desde la investigación acción educativa, para ello se utilizó la cartografía social, la entrevista semiestructurada, y la observación participante, y un diálogo entre los actores de la comunidad educativa, a través de esta caracterización, y de la construcción de cuatro principios de territorialidad, que posteriormente serian enseñados en la construcción de una propuesta pedagógica elaborando cinco talleres pedagógicos, con su respectiva aplicación, para luego de ello, generar un procesos de reflexión crítica sobre nuestra práctica docente.

## 5. Conclusiones

El territorio debe desligarse de una conceptualización que lo reduzca a delimitaciones físicas y administrativas, si bien esto hace parte de los procesos territoriales, hay que tener en cuenta el aspecto inmaterial y simbólico del territorio a nivel colectivo, ello es lo que permite generar procesos de territorialidad a nivel colectivo, la territorialidad se presenta en tanto el nivel de apropiación de un territorio tanto física, como simbólicamente, esto no quiere decir que los únicos actores que generen territorialidad, sean las comunidades que habitan los diferentes territorios, cualquier agente que conciba estos niveles de apropiación genera territorialidad, llámese población, empresas, estado, etc. De allí que se presenten luchas desiguales por el poder.

Los saberes otros construyen procesos de territorialidad en tanto son generadores de los diferentes principios de territorialidad, y constituyen el tejido social de una comunidad, estos saberes deben estar presentes en la enseñanza del territorio en la escuela, no solo para abordarlos y caer en relativismos culturales, sino que estos deben entrar en una discusión crítica, y en términos de respeto e igualdad.

Los procesos pedagógicos deben tener en cuenta situaciones como, la vivida en La escuela Olarte, donde hay un encuentro de identidades entre lo urbano y lo rural, estos procesos deben propiciar la discusión, y el enriquecimiento de saberes dentro del aula.

Las dinámicas territoriales campesinas son complejas y contextuales, no se puede caer en reducirlas a un extremo u otro; no se puede idealizar una comunidad campesina asumiendo que siempre llevan procesos de resistencia contra cualquier racionamiento o entrada a su territorio de dinámicas economicistas o productivas propias del capitalismo, ni pensar que no existe una racionalidad económica en los procesos territoriales de los campesinos. Pero esto no implica de ninguna forma, asumir que es la única racionalidad en la que se movilizan, negando los saberes alternativos, y las prácticas comunitarias que se desarrollan, ni tampoco podemos asegurar que la inmersión en estas dinámicas de producción implique que entonces el campesino no realiza ningún tipo de resistencia ni que se asume como un sujeto político.

En relación con los objetivos de la sistematización, el primero, concerniente con la relación entre territorialidad y saberes otros, lo desarrollamos mediante la creación de los principios de territorialidad como saberes otros en la escuela, que fuesen cercanos y vivenciados en su cotidianidad por los estudiantes y docentes.

En cuanto a la apropiación del territorio frente a los principios de territorialidad, si existió un proceso de

concientización, y reflexión por parte de los estudiantes, pero la enseñanza de estos principios no implicaron que previamente los estudiantes no tuvieran construcciones territoriales, al enseñar dichos principios más que generar procesos de territorialidad, se dieron diálogos entre las experiencias de los actores relacionándolas con estos, tampoco implicó que dichos principios, se garantizara que todos los estudiantes y docentes adquirieran territorialidad, o concibieran de la misma forma que nosotras, el territorio.

<b>Elaborado por:</b>	Nury Carolina Ariza Rivera, Luisa María Yara Lozano
<b>Revisado por:</b>	Ángela Lozano González

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	31	05	2016
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	13
<b>1. CAPITULO PRIMERO. EL DOCENTE SUJETO POLÍTICO, SOCIAL E INVESTIGADOR: LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DEL TERRITORIO.....</b>	<b>16</b>
1.1. Hacia una sistematización de experiencias .....	16
1.2. Hacia un enfoque socio crítico.....	18
1.3. ¿Cómo se hizo? Instrumentos de recolección y análisis de la información.....	20
1.3.1. Técnicas e instrumentos de recolección.....	20
1.3.1.1. Observación Participante .....	20
1.3.1.2. La Entrevista .....	20
1.3.1.3. Cartografía Social .....	21
1.3.1.4. Fotografías:.....	21
1.3.2. Técnicas e Instrumentos sistematización: .....	22
1.3.2.1. Portafolio de experiencias.....	22
1.3.2.2. Matriz de sistematización .....	23
1.4. Estado del arte .....	24
1.4.1. Trabajos de grado .....	25
1.4.2. Investigaciones.....	29
1.4.3. Artículos.....	31
<b>2. CAPITULO SEGUNDO. CONTEXTO TEÓRICO: TERRITORIO TENSIONES POR LA VIDA Y POR EL PODER Y LOS SABERES DE LAS COMUNIDADES .....</b>	<b>33</b>
2.1. Los saberes otros en la escuela .....	33
2.2. El territorio, entre lo material y lo inmaterial.....	39
2.2.1. Territorio rural.....	42
2.3. De cómo mi territorio se vuelve mío, la territorialidad: identidad y sentir .....	45
2.3.1. Principios de territorialidad.....	46
2.3.1.1. Identidad .....	47
2.3.1.3. Pertenencia.....	49

2.3.1.4.	Territorialidad Reescribible.....	50
3.	<b>CAPÍTULO TERCERO. USME NIDO DE HISTORIAS.</b> .....	51
3.1.	Usme: algunas anotaciones históricas y espaciales.....	52
3.1.1.	Lo ambiental en usme .....	53
3.1.2.	Aspectos administrativos y económicos.....	54
3.2.	La ruana, la papa y la ciudad: un acercamiento a la vereda Olarte.....	57
3.3.	Nuestro lugar de vivencia: IEDR Olarte: su comunidad y territorio.....	59
3.3.1.	El territorio en la escuela Olarte ¿quiénes conforman el colegio Olarte?.....	64
4.	<b>CAPITULO CUARTO: CONSTRUCCIÓN DE NUESTRA PROPUESTA PEDAGÓGICA</b> .....	72
4.1.	¿Cuál es la propuesta? .....	72
4.1.1.	El taller: entretejiendo realidades y reflexionando entre la teoría y la práctica ..	74
	Realización del taller ejes facilitadores y relacionamiento curricular .....	76
4.1.1.1.	Metodología de los talleres .....	76
4.1.1.2.	Momentos pedagógicos de los talleres .....	78
4.1.1.3.	Objetivos de los talleres:.....	79
4.1.1.4.	Tiempos de los talleres .....	80
4.1.1.5.	Recursos de los talleres .....	81
4.1.2.	La Evaluación formativa .....	81
4.2.1.	Pregunta formativa e investigativa.....	82
4.2.2.	Objetivo general .....	82
4.2.3.	Objetivos específicos .....	83
4.3.	Conocimiento y territorio en la escuela.....	83
5.	<b>CAPÍTULO 5. ANÁLISIS INVESTIGATIVO Y FORMATIVO: ENSEÑANZA DEL TERRITORIO Y LOS SABERES OTROS EN LA ESCUELA</b> .....	87
5.1.	Construyendo los principios de territorialidad desde los saberes otros .....	87
5.2.	Entre los aciertos y desaciertos de nuestro proceso pedagógico .....	98_Toc452377885
	<b>LO QUE NOS QUEDA DE ESTA EXPERIENCIA</b> .....	109
	<b>REFERENCIAS</b> .....	114
	<b>ANEXOS</b> .....	118

## TABLA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1: Modelo de entrevista para la caracterización de la institución .....	118
Anexo 2: Entrevistas .....	119
Anexo 3: Taller de caracterización para estudiantes .....	129
Anexo 4: Guía de talleres pedagógicos .....	130
Anexo 5: Cronograma de Actividades .....	142
Anexo 6: Formato diario de campo .....	144
Anexo 7 Evidencias del proceso, trabajo de los estudiantes.....	145
Anexo 8: Matriz de resultados.....	155
Anexo 9 Matris estado del arte.....	164

## RESUMEN DEL DOCUMENTO

La propuesta pedagógica, tuvo como principal interés por la enseñanza del territorio en la escuela, desde una mirada crítica para que los estudiantes puedan analizar y entender a sus contextos realidades, y problemáticas en diferentes dimensiones de la esfera social como la económica, política o cultural. Con esta propuesta pedagógica buscamos generar procesos de territorialidad en la escuela y de reconocimiento de los saberes otros, desde de la dimensión inmaterial del territorio

Nuestro lugar de trabajo fue el colegio Institución Educativa Distrital Rural (IEDR) Olarte, en la vereda Olarte, de la localidad de Usme en la ciudad de Bogotá, nuestra propuesta metodológicamente se construyó a partir de la investigación acción educativa y un paradigma socio crítico. El objetivo de la propuesta es enseñar los principios de territorialidad a través de los saberes otros, el lector encontrara en este texto, el desarrollo de dicha propuesta

**Palabras clave:** Territorio, Territorialidad, Saberes Otros, Educación.

### Abstract

The pedagogical proposal, contained in this document as its main concern is the need of teaching critical of the territory in school, so students have critical processes against their contexts realities and problems that their territories in different dimensions of the social sphere as economic, political or cultural. With this proposal we seek to create pedagogical processes territoriality in school and other recognition of knowledge from the immaterial dimension of the territory

Our workplace was the school Institución Educativa Rural (IEDR) Olarte, in Olarte village of Usme in Bogotá, our proposal methodologically constructed from action research education and a critical partner paradigm. The objective of the proposal is to teach the principles of territoriality through knowledge others, the reader will find in this text, the development of this proposal.

**Keywords:** territory, territoriality, other knowledge, education

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se generó a partir de la experiencia, de prácticas pedagógicas realizadas en el colegio IEDR (institución educativa distrital rural) Olarte, escuela del sector rural de Usme, localidad de Bogotá D.C. En la vereda Olarte. Este espacio de trabajo contó con varias particularidades desarrolladas a través de la investigación, como lo fueron su conformación identitaria por su cercanía con lo urbano, o los procesos pedagógicos llevados por los docentes dentro de la institución que en su mayoría busca el rescate de las prácticas campesinas y ancestrales de Usme Rural, y como estas condiciones socio históricas generan unas particularidades frente al territorio, pero vale la pena aclarar que la construcción de dichas particularidades se generan en todos los contextos educativos.

La propuesta pedagógica la desarrollamos, y aplicamos en el año 2015, en el espacio brindado por la docente de español, Ángela Pérez, donde tuvimos la oportunidad de trabajar con estudiantes de los grados, quinto, sexto y séptimo de la institución. Buscando como apuesta principal, la generación de una propuesta pedagógica que nos permitiera generar procesos de territorialidad a partir de los saberes otros del contexto campesino en la escuela Olarte. Aplicada en el espacio de 40 x 40 que busca ampliar la jornada escolar 40 horas semanales, las 40 semanas del año.

El eje fundamental de la propuesta fue la enseñanza de cuatro principios de territorialidad (identidad, colectividad, pertenencia y territorialidad Reescribible), que nacieron a partir del contexto con las dinámicas culturales e identitaria del territorio rural propio en el que trabajamos y de la alimentación teórica dada a lo largo del proceso, esta propuesta se aplicó a través de la generación de cinco talleres pedagógicos, cada uno tiene como eje facilitador un componente de los saberes otros y prácticas culturales de Usme rural, como por ejemplo, la medicina tradicional.

Lo anterior lo propusimos debido a la necesidad que encontramos como maestras en formación de fomentar la enseñanza del territorio en la escuela de manera interdisciplinar e integrado a las dinámicas de los estudiantes, para generar procesos críticos sobre sus realidades y su territorio, a partir de su conformación cultural e

identitario. Y como problema principal, de la ausencia que existe en la escuela, y en los procesos en ciencias sociales de la enseñanza clara de lo que significa territorio más allá de una delimitación física, entrando a discutir, su aspecto afectivo, histórico, e inmaterial.

El presente documento está dividido en cinco capítulos, los cuales pertenecen a diferentes etapas, la primera etapa constituye la delimitación metodológica y teórica del proyecto así como el entender, especificar las necesidades y dinámicas propias de nuestro trabajo. Por ello en el primer capítulo encontramos algunas anotaciones metodológicas, el enfoque investigativo, los instrumentos de recolección y análisis de información, el tipo de sistematización y los ejes de sistematización seleccionados.

En el segundo capítulo ubicamos el contexto teórico del proyecto en relación con el territorio, la territorialidad y los saberes otros, en dicho capítulo desarrollamos los principios de territorialidad nombrados anteriormente. Posteriormente, en el tercer capítulo se ubica la caracterización del territorio donde se desarrolló la práctica, tratando de entender los problemas macro y microsociales en torno a nuestro interés para la sistematización. La segunda etapa referida a la construcción de la propuesta, se encuentra en el cuarto capítulo, su proceso de construcción, y los momentos de esta, anteriores y posteriores a su aplicación, así como una reflexión sobre las estrategias didácticas utilizadas.

Finalmente, la tercera etapa implica la reconstrucción de los saberes obtenidos con la práctica, y una reflexión sobre lo sucedido en esta a partir de los ejes de sistematización seleccionados, junto con un momento de conclusiones y recomendaciones. En el texto también podremos encontrar diferentes anexos, y una tabla de referentes bibliográficos.

También expondremos algunas de las limitaciones durante el proceso, desde las mismas dinámicas de relacionamiento, y aprendizaje en la escuela, en choque con nuestras perspectivas e imaginarios, limitaciones en los espacios, y en el tiempo generado para la experiencia el cual en ciertas ocasiones era necesario más, hasta limitaciones institucionales tanto por en la escuela, como del ámbito universitario de nuestra formación.

Con este trabajo nos proyectamos a dar los primeros pasos para que en un futuro como maestras podamos consolidar procesos a largo cuanto a la enseñanza del territorio en la escuela, mediante un enfoque crítico, que sea capaz de integrar, y poner en dialogo los saberes, contextos, e ideas de los sujetos, para que, con ello podamos realizar procesos de transformación en las practicas pedagógicas sobre el territorio.

# **1. CAPITULO PRIMERO. EL DOCENTE SUJETO POLÍTICO, SOCIAL E INVESTIGADOR: LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DEL TERRITORIO**

En este primer capítulo se encuentra el procesos metodológico, partiendo desde el paradigma escogido hasta los instrumentos seleccionados para la recolección y el análisis de la información, la importancia de la sistematización de experiencias crítica, cómo la hemos definido en concordancia con el trabajo, y cuál será la ruta y los ejes de sistematización de nuestra experiencia docente.

## **1.1. Hacia una sistematización de experiencias**

Para este trabajo se presenta la oportunidad de utilizar la sistematización de experiencias como un método crítico que permite la reflexión sobre la práctica docente en la escuela, se busca entonces mirar las experiencias como procesos históricos y complejos donde fluctúan diversos actores dentro de un contexto económico y político y social determinado, por lo tanto se busca “entender porque ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo , a través del reordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso” (Jara: 2001; S.P.). Ello implica ordenar los elementos objetivos y subjetivos de la práctica para comprender, interpretar y aprender de la propia experiencia

Ahora bien , esta interpretación se considera crítica con el fin de extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro; Jara (2002) afirma que con la sistematización de experiencias se debe poder, mejorar nuestras propias prácticas, compartir aprendizajes con otras experiencias similares, y contribuir al enriquecimiento de la teoría. Al sistematización también permite generar nuevos conocimientos a partir de los ya existentes en una relación dialéctica entre saber empírico y saber científico:

el rasgo central de la sistematización es su potencial para generar conocimientos sobre las prácticas de una organización o proyecto en acción. Pero no basta con mencionarlo, es importante valorar el carácter y el alcanza del conocimiento generado por esta,

teniendo una modalidad investigativa, un carácter reflexivo, y unas relaciones con la memoria y la narración (Cendales y Torres: 2003; pág. 10-11)

Ello lleva a que se reconozca el saber local desarrollándolo y divulgándolo. Estos nuevos conocimientos deben ser adecuados a las realidades de cada contexto y sus particularidades lo que implica una prelación de la práctica con lo subjetivo, pero objetivando dicha práctica, reflexionando críticamente pero sin pretender ser neutrales ante ellas. La sistematización de experiencias implica un compromiso político y ético frente a la práctica que genera frente a un procesos riguroso y claro para poder transformar lo vivido y mejorarlo en un futuro

Esta sistematización una modalidad colectiva de producción de sentidos, el procesos no es únicamente de origen externo al contexto y las practicas se generan también como n proceso de reflexión de la práctica docente en proceso, eso mismo implica que dicho proceso no es distante de los sentidos de los investigadores. También es un ámbito formativo puesto que involucra tanto habilidades prácticas como habilidades investigativas, como el análisis y conceptualización de información; como investigación se asume como: “Una práctica investigativa con identidad propia y no un momento o fase de toda investigación (...) tomamos distanciamiento de la idea generalizada de asociar la sistematización como recopilación y ordenamiento de la información” (Cendales y Torres: 2003; pág. 11)

Para esta investigación es importante relacionar la sistematización con los lazos culturales y organizativos del territorio que generan sentires y conflictos comunitarios sobre este y que enriquecen la vida social. Así, es necesario un ordenamiento metodológico en canto a interés claros y justificados para la síntesis y reflexión conceptual. Se genera entonces una secuencia global del proceso que busca una coherencia en conjunto, es necesario la integralidad del proceso; cada herramienta seleccionada debe servir para alcanzar la visión y el objetivo de conjunto adecuándose a las circunstancias de los contextos.

Esta condición de la sistematización de experiencia nos permitió reconocer el saber local, desarrollándolo dentro de nuestra práctica, ello implicó una prelación de la práctica con lo subjetivo, pero objetivando dicha práctica, reflexionando críticamente pero sin pretender ser neutrales ante ellas. La sistematización de experiencias implica un compromiso político y ético, lo que nos llevó a desarrollar un proceso riguroso y claro para poder transformar lo vivido y mejorarlo en un futuro. La sistematización se propuso a través de dos ejes de sistematización alrededor de los cuales se busca generar procesos reflexivos dichos ejes propuestos son: La relación entre saberes otros, y la territorialidad, para los diferentes principios de territorialidad, y La reflexión en torno al componente pedagógico de nuestra propuesta, en relación con el territorio y el contexto en donde se trabajó

## **1.2. Hacia un enfoque socio crítico**

Nuestra sistematización de experiencias, se desarrolló desde el paradigma socio-crítico, puesto que permitió una apropiación integral y dialéctica frente a los procesos sociales a la que estuvo expuesta, no solo para su comprensión sino para su transformación. Ello a través de dos ejes de sistematización.

Este enfoque nos permitió hallar la relación que existe entre el territorio, con lo político y ético de la vida social de los actores, analizando los procesos de adquisición y distribución del poder. En donde la ciencia es entonces una herramienta de transformación social; buscando generar, a partir del fortalecimiento del pensamiento crítico en el aula, la concientización de las implicaciones del territorio para las comunidades, para posibilitar conocer y comprender la realidad como praxis dentro de nuestra práctica educativa, este paradigma más presentar evidencia que podría establecerse en los anexos, se debe presentar alrededor de toda la sistematización, como se evidencia durante todo nuestro proceso y en especial en el quinto capítulo, y generan procesos pedagógicos desde dicha realidad sobre el territorio que vivían a diario los estudiantes y docentes de la escuela, no se puede separar entonces la praxis, de dinámicas propias del contexto rural de Olarte, como lo son la tenencia de la tierra, las prácticas culturales, o el relacionamiento rural urbano, dinámicas de las que hablaremos más adelante en el texto,

## **Investigación acción educativa**

Consideramos la investigación acción educativa como un elemento que nos permitió comprender transformación en procesos sociales en torno al conocimiento educativo sobre los contextos sociales, del territorio rural, y sus implicaciones en lo educativo. Frente a los problemas prácticos cotidianos que fuimos experimentando como docentes, tomamos los criterios de Eliot (2002) en torno a las consideraciones sobre las dinámicas que debe tener en cuenta la investigación acción educativa:

- la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma
- las intenciones y los objetivos del sujeto
- sus elecciones y decisiones
- el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción.

Lo nombrado anteriormente posibilitó la indagación de las causas y las manifestaciones en torno a la enseñanza de los principios de territorialidad. Una de los instrumentos fundamentales para este proceso fue la observación participante la cual según Eliot (2000), permite conocer esas experiencias de los otros para identificar los factores principales del problema.

El proceso de formación desde aquí implicó empezar un nuevo ciclo de la investigación – acción cuando los resultados se analizan por medio de una nueva fase de recolección de información que permitió desarrollar la etapa de los procesos de acción; debido a que no debe confundirse con un proceso solitario de "autoevaluación" en relación con determinadas concepciones individualistas del bien. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella.

Entendemos al igual que Eliot, que la docencia no es una actividad y la investigación sobre la enseñanza otra. Por lo que nuestras estrategias docentes debieron suponer la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar las apuestas que

teníamos como docentes en situaciones concretas, llevándolo a cabo de manera reflexiva y, constituyendo una forma de investigación-acción. (2000)

### **1.3. ¿Cómo se hizo? Instrumentos de recolección y análisis de la información**

En este momento expondremos las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de datos durante el proceso de la práctica; en un primer momento estarán algunos instrumentos para acopiamiento de información entre los que encontramos la observación participante, la cartografía social, y la entrevista, posteriormente, expondremos los instrumentos de análisis de información como lo son el portafolio de experiencias, y la matriz de resultados.

#### **1.3.1. Técnicas e instrumentos de recolección**

##### **1.3.1.1. Observación Participante**

Este mecanismo nos permitió acercarnos al contexto de la escuela Olarte a través del contacto cotidiano y vivencial la cual se encontró dentro de la observación cualitativa con periodos abiertos por tanto los propósitos esenciales fueron explorar los ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social de la escuela, sus numerosas actividades y significados que se relacionan para que comprendiéramos los procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, este proceso se llevó a cabo a partir del registro de observación en diarios de campo. (Anexo 6). Se observaron diferentes momentos de la vida escolar en Olarte, el principal escenario el aula, observando clase de español, biología, sociales y aprendizajes productivos, se buscaba mediante este instrumento, volver explícitas las relaciones entre los docentes y los estudiantes, el comportamientos de estos en el aula, sus intereses, sus cuestionamientos, actitudes etc.

##### **1.3.1.2. La Entrevista**

La entrevista la entendimos como un ejercicio íntimo, reflexivo y abierto, definida como un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistador obtiene información del entrevistado de forma directa. “La entrevista no se considera una conversación normal, sino una conversación formal, con una

intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una Investigación” (Goetz y Le Compete: 1988, pág. 60). Escogimos la entrevista debido a la importancia del proceso de comunicación para lograr la comprensión de la subjetividad de los actores en los que íbamos a entrar a intervenir, a partir de las experiencias vividas, y subjetividades propias de cada sujeto.

En la investigación se retomaron las entrevistas semiestructuradas que se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador que nos permitió introducir diferentes preguntas en el momento que los entrevistados nos daban algún tipo de información que viéramos la necesidad de profundizar adicionales para precisar conceptos y tener mayor información sobre los temas deseados. Fueron aplicadas a docentes de la institución con un muestreo de cinco docentes, de los 9 docentes que hay en total en la institución, y estudiantes con un muestreo de 10, de un total de 70 estudiantes. La guía de la entrevista podemos encontrarla en el anexo 1.

#### **1.3.1.3. Cartografía Social**

Como instrumento es un ejercicio participativo, utilizamos recorridos, talleres, y el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento del territorio en un proceso de conciencia relacional, invitando a los habitantes de un territorio a hablar sobre el mismo y las territorialidades, haciendo visible la importancia de esta herramienta en nuestro proceso los micro poderes presentes y configuradores de la cotidianidad sobre los espacios comúnmente habitados y significados como sinónimos de gustos, encuentros, disgustos, desencuentros, miedos o prevenciones “Serie de cuadernos metodológicos de investigación participativa” (Ardon: 1998; pág. 13) es una alternativa que sirve para crear un conocimiento global de su territorio. Aquí radico la importancia de esta herramienta en nuestro proceso, puesto que nos permitió develar las subjetividades colectivas presentes en nuestra practica pedagógica y las tensiones y discusiones en torno a estas.

#### **1.3.1.4. Fotografías:**

Las fotografías se implementaron como material de apoyo y de muestra, las cuales ayudan a vivenciar por medio de imágenes a los niños con que se trabajó en el proceso investigativo y las distintas actitudes que tenían en el momento del desarrollo de los

talleres. Seleccionamos esta técnica porque nos permite varias cosas, primero dar validez a la información dada a partir de variables determinadas como las entrevistas, segundo la fotografía nos permite expresar en un contexto más amplio las voces de los actores, sus expresiones, posiciones, que también dan información del procesos en que se encuentran inmersos.

Esto nos permite analizar “tipologías de información”, en nuestro caso, estas tipología dieron cuenta de las dinámicas de trabajo de los estudiantes, su organización, como se relacionan en su cotidianidad con los compañeros, y que emociones pueden demostrar en momentos concretos de su cotidianidad en la escuela (Salazar: 1997; pág. 37) lo que implica el análisis entre las relaciones de los actores principalmente entre los estudiantes, y entre y docentes, en diferentes campos sociales del proceso educativo, construyendo discursos alrededor de la imagen.

### **1.3.2. Técnicas e Instrumentos sistematización:**

#### **1.3.2.1. Portafolio de experiencias**

El portafolio es un instrumento de trabajo y evaluación que fomentó la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado, y facilitó la comprensión y valoración de los procesos de aprendizaje superando enfoques tradicionales (Serradó y Azcárate: 2001). Fundamentalmente este portafolio lo propusimos desde el análisis de nuestras reflexiones personales puesto que fue una forma de mirar hacia atrás con la intención de recordar y recapacitar sobre lo sucedido, de tomar conciencia del proceso seguido, poner en orden las ideas expuestas, las que se rechazaron y también aquellas otras que evolucionaron. En definitiva nos acercó hacia un momento para sacar conclusiones propias y tomar conciencia del verdadero sentido de lo realizado

Lo definimos entonces como una selección deliberada que busca dar a conocer los esfuerzos, progresos y estrategias que sigue para lograr determinados objetivos. La selección de trabajos que constituyen el portafolio se realiza de manera sistemática al constituir una secuencia cronológica que permite observar la evolución de conocimientos, habilidades y actitudes debido a que están acompañados de una narrativa reflexiva que posibilita la comprensión del proceso de aprendizaje de éste en la construcción de

conceptos, habilidades y actitudes. Dicha comprensión se propicia en el alumno, pero también en el propio docente. (Danielson y Abrutyn: 1999)

En nuestro trabajo, el portafolio de experiencias nos sirvió para retomar las reflexiones, sentimientos, e inquietudes que nuestra práctica docente nos iba dejando en torno a la implantación de la práctica pedagógica, anexar las imágenes que nos llamaron la atención en torno a nuestro proceso, y anotar reflexiones construidas entre nosotras y con los estudiantes, el portafolio de experiencias entonces fue una realización de nosotras como docentes en nuestro procesos de reflexión posterior a los diferentes momentos en que tuvimos un espacio en común con los estudiantes y profesores.

### **1.3.2.2. Matriz de sistematización**

Para poder realizar la reflexión crítica del proceso investigativo se hizo necesario retomar las matrices de sistematización que posibilitan obtener un conocimiento a partir de la descripción y explicación de los comportamientos de los hechos, tal como los observamos y experimentamos en la realidad (Gil y Flores: 1994), por tanto a través de ella se pueden evidenciar los aspectos más importantes que conllevan a dar respuesta a los objetivos planteados.

Dando cuenta de las tensiones, de los avances y cambios que surgieron durante todo el proceso, que permiten dar paso a un análisis de reflexión de toda la experiencia poniendo en evidencia sus logros y dificultades. Por lo cual se puede mencionar un claro ejemplo; las tensiones que se vieron al principio entre las categorías de territorio y territorialidad por las confusiones conceptuales que existían para los profesores y estudiantes.

Lo anterior se pudo plasmar por medio de tres ejes fundamentales relacionados con cada una de las categorías abordadas en el trabajo como lo son la territorialidad, los saberes otros y la enseñanza del territorio; las cuales surgieron a partir del proceso investigativo para poder profundizar y analizar la experiencia.

Por tanto los 2 ejes son: la relación, saber otro y territorialidad; aspectos formativos y pedagógicos; las tensiones encontradas durante el proceso; las cuales también se contrastaban con tres momentos fundamentales del trabajo como: el proceso de caracterización y vivencia, la construcción pedagógica y teórica, finalmente relacionado con la aplicación de la propuesta. Retomamos en el último capítulo del documento

Este proceso de matrices de sistematización permitió poner en diálogo los elementos teóricos llevados a la práctica y vislumbrar todos sus aciertos y desaciertos que se

enfrentaban en la realidad durante los 5 talleres realizados, esta matriz estaba dividida en tres columnas; relación entre principios de territorialidad y saberes otros, aportes pedagógicos de la experiencia, y tensiones del proceso, a su vez, la matriz tiene dos momentos, el previo a la implementación de los talleres, y el de la implementación misma de la propuesta.

#### **1.4. Estado del arte**

En este documento se hará mención a la revisión realizada del trabajo investigativo de diferentes trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional y de estudios de que retoman como eje central el territorio, la territorialidad y saberes otros, estándares educativos de competencias básicas, y la definición legal de territorio en la constitución de 1991, a través de una matriz de análisis (ver anexo 8) las preguntas orientadoras para este estado del arte fueron: ¿Qué problemas se han investigado? ¿Cómo se habían definido esos problemas? ¿Qué evidencias empíricas y Metodológicas se habían utilizado? ¿Cuál es el producto de las investigaciones?

En primer lugar hay que decir que el tema de territorio ha venido ganando un lugar importante en los trabajos de grado de la LEBECS (Licenciatura en Ciencias Sociales con Énfasis en Ciencias Sociales), estas investigaciones se han generado más que nada desde las líneas de Didáctica del Medio Urbano e Interculturalidad, Educación y Territorio. En segundo lugar, es necesario que se pregunte respecto a si en estos espacios de investigación se puede hablar realmente de territorialidad, o hay una desligación colectiva frente a la pertenencia y construcción social de territorio en los diferentes campos asociativos de los individuos bien sea desde confrontaciones materiales o simbólicas.

Para comenzar, se hará referencia a 3 trabajos de grado de la línea de investigación *didáctica del medio urbano* de la LEBECS y 5 tesis realizadas desde la *línea interculturalidad, educación y territorio*, en donde se puede observar los diferentes enfoque de teóricos para el estudio del territorio y la territorialidad, como la geografía humanística o de la geografía radical, utilizando metodologías como la investigación de carácter cualitativo, observación participante, etnografía,, investigación-acción, investigación social cuantitativa; y herramientas que van desde la entrevista semi-estructurada, diarios de campo, fichas técnicas, revisión documental, observación

participante, grupos focales, sistematización de datos, historias de vida, y talleres de caracterización.

#### **1.4.1. Trabajos de grado**

Desde la línea de la Didáctica del Medio Urbano se trabaja en varias ocasiones el territorio como una categoría enmarcada desde el lugar; en donde el ejercicio de la territorialidad generan procesos de subjetividad en un grupo social, ligada a la experiencia individual que implica la demarcación y compartimentación del espacio geográfico, a través de la definición de fronteras sociales y culturales que delimitan la apropiación y permanencia de un territorio dado bajo determinados agentes, individual o social. Significado como una posesión, apropiación ejercida sobre el espacio en donde se configuran una identidad con los espacios cotidianos y la experiencia afectiva que existe con la percepción.

El primer trabajo de grado abordado es "Concibiendo el territorio y la territorialidad a partir de los lugares"(Garcés: 2007) cuyo tema de investigación es preocupación de procesos de pertenencia desde las localidades de la ciudad y los procesos de desterritorialización que se venían generando en esta debido a procesos políticos y económicos como el de gentrificación. Se plantea entonces el concepto de lugares alternos de resistencia a estos procesos. De acuerdo a ello surge la pregunta de investigación ¿Cuáles son las concepciones que los estudiantes poseen de territorio y territorialidad a partir de la localidad de que residen tomando como referencia el concepto de lugar? Tema que se relaciona con la pregunta investigadora ¿Cómo propiciar espacios de enseñanza y aprendizaje para que los niños y niñas reconozcan su territorio, a partir de la construcción del concepto de lugar encontrada en "El lugar: una alternativa para reconocer el territorio nuestro territorio"? (2010: pág. 22) .

Por otra parte en el trabajo " la territorialidad en los estudiantes del grado 702 del I.E.D.I La Candelaria desde sus miedos y gustos" ( 2011) se puede observar como los procesos de identificación de las territorialidades construidas a partir de las percepciones espaciales, expresadas en las subjetividades muestra como la geografía humanística mantiene distancia de las corrientes más radicales al incluir al ser humano en el estudio del espacio, que a su vez será entendido como lugar que contiene un conjunto de significados tales como el agrado y desagrado frente algún espacio. Por tanto abordan la pregunta

¿Cómo a partir del reconocimiento de las topofílicas y las topofobias que han construido los estudiantes de grado 7 del colegio IEDI la candelaria se puede identificar el concepto de Territorialidad?

Finalmente, el último trabajo abordado desde esta línea “La escuela en busca de la comprensión del territorio desde la territorialidad de los estudiantes “ ( Zambrano et al: 2007) en donde asumen la territorialidad como parte fundamental para la concienciación de los procesos de los empoderamiento local en la definición de políticas de ordenamiento, y por esta razón surge la inquietud sobre ¿Qué concepciones tienen de territorio los estudiantes de 8 grado del CED San Martín de Porres y qué implicaciones tienen estas para una comprensión de las dinámicas de territorialidad ? teniendo como base que los procesos de territorio desde la territorialidad de los estudiantes cumple con la función de presentar una visión que admite la territorialidad expresada en las condiciones subjetivas de los estudiantes frente a la motivación de sus necesidades en la relación con su territorio, ocupación y administración.

Un factor común encontrada en los trabajos de la línea es enmarcar el territorio fuera de los espacios de gobernanza y asimilándolo dentro de marcos culturales ideológicos de acción, y ligados a formas de resistencia frente a los procesos de alteración por parte de instituciones hegemónicas o procesos económicos y/o políticos. En la escuela también se generan procesos de territorialización, allí se generan identidades colectivas; de acuerdos y subjetividades en los marcos de acciones simbólicas no solo de poder sino de resistencia a este, entonces la relación sujeto territorio se presenta en términos activos y no pasivos, dinámicos y cambiantes.

Por otra parte desde la línea de interculturalidad, educación y territorio se hace énfasis en el estudio crítico del territorio y la interculturalidad entendida como un proyecto político, social y epistemológico que aporta el trabajo pedagógico para la enseñanza de las ciencias sociales, tanto escolarizados como no escolarizados, siendo la escuela un lugar de posibilidad, reproducción y transformación de conocimientos, valores y representaciones sobre el mundo. Se asume el territorio como alternativa de desarrollo y como categoría de síntesis de reestructuración económica, política, social y cultural con impacto en los procesos ambientales; como concepto abarca la dimensión del poder, implica las prácticas

de control y dominio sobre el espacio y una condición de circunscripción territorial que lo expresa o simboliza.

Lo anterior lo podemos evidenciar en el trabajo “La escuela en busca de la comprensión de territorio desde la territorialidad” (2008) situada desde la idea de Gramsci del intelectual orgánico comprometido con el cambio social, donde afirma que la construcción de tejidos sociales son posibles desde procesos de territorialidad y las motivaciones y relaciones con su territorio, el docente como intelectual orgánico tiene dicha posibilidad desde la escuela. Parte de allí para realizar su pregunta investigativa ¿Qué concepciones tienen de territorio los estudiantes del grado octavo del colegio CED San Martín de Porres y que implicaciones tiene para las dinámicas territoriales?

Este trabajo está relacionado con la hegemonía existente en los saberes en las escuelas trasladados al campo geográfico y de estudio del territorio, por lo cual es necesario romper estos parámetros civilizatorios desde la categoría de conocimientos propios en la escuela dando paso a la pregunta investigativa ¿De qué manera el estudio del territorio puede contribuir a la implementación de conocimientos alternos en el colegio rural IED José Celestino Mutis en el grado noveno? titulada como “La relación identidad territorio para la producción de conocimientos otros” (2009). Allí se puede observar como el reconocimiento del territorio y su identidad contribuye a procesos de cambio social y la implementación de conocimientos alternos desde la escuela considerándose al maestro como un intelectual orgánico comprometido con su labor.

Es así como en el trabajo “Territorialidad y educación, una experiencia de educación popular en la IETA Antonio Nariño de la vereda Llano Blanco, Villa de Leyva Boyacá” (Otoniel: 2010) al notar que algunos estudiantes no se identificaban como campesinos a pesar de estar en un contexto donde la cultura campesina es dominante, los llevo a reflexionar sobre la importancia de complejizar la categoría de identidad partiendo de la configuración de los sujetos individuales y colectivos sin caer en esencialismos; dando paso a la pregunta ¿Cómo posibilitar procesos de apropiación del territorio a partir de la identidad en los estudiantes de grado octavo y noveno en la IETA Antonio Nariño sede Llano blanco?. Una de sus bases fundamentales para el desarrollo de este proceso fue la educación popular, la cual al basarse en un discurso dialógico, busca articular la cultura

global con la local, enriqueciéndolas mutuamente y motivando el respeto de ambas partes desde el punto de vista cultural como ambiental.

Estos desarrollos académicos también poseen gran acercamiento con la pregunta investigativa ¿Cómo la identidad territorial pueden generar procesos formativos en la Corporación Jurídica Humanidad, vigente en el Catatumbo Norte de Santander? Que a diferencia de los anteriores de trabajar con una población escolar decide abordar a las comunidades campesinas las cuales históricamente han realizado procesos asociativos a partir de las identidades territoriales desde la lucha por la tierra, en donde reconocen la importancia de la identidad en el territorio porque a partir de esos procesos colectivos se generan procesos de territorialidad nombrando su trabajo “El territorio en nuestras manos, la territorialidad y sus implicaciones formativas en una asociación campesina” (Arenas y Rincón: 2009).

Finalmente el último trabajo abordado desde esta línea “La Unión Usme: una experiencia investigativa y pedagógica alrededor del agua y el ordenamiento territorial “ ( Gil et al: 2013) lleva a reflexionar acerca de la importancia que tienen las zonas rurales, como el motor de las dinámicas ciudadanas en cuanto a su funcionamiento, la seguridad alimentaria y la seguridad hídrica dando paso a la pregunta orientadora ¿Cuál es la visión del estado colombiano, del territorio de Usme especialmente de la vereda la unión, en torno al recurso hídrico en los años 2009-2013? Con el fin de poder brindarles herramientas a la comunidad de la vereda La Unión-Usme, que le permitan concientizarse y apropiarse del agua como necesidad vital, con el fin de generar la defensa del territorio.

Como se ha podido ver en el análisis de los anteriores trabajos nombrados el territorio no es unidireccional ni homogéneo, desde procesos educativos no formales se presentan procesos territoriales identitarios, y la educación puede generar procesos territoriales de reconocimiento frente al territorio y apropiamiento de este, no solo entender cómo se constituyen para el colectivo estos conceptos, sino también generar procesos que vuelvan pertinente el territorio. Dado que el territorio no solo debe ser entendido como “un espacio geográfico calificado por una pertenencia jurídica, es decir un espacio político donde se ejerce la autoridad de un estado o entidad administrativa de menor escala, mientras que la territorialidad corresponde al modo de apropiación y la relación que el hombre y la sociedad establecen dentro del espacio terrestre” (Goueset, 1998), en otras

palabras la territorialidad definida como la relación de arraigo o apego a un espacio geográfico, es el vínculo visible e invisible pero real, producto de la interacción social; por ende lo estudiantes además de tener un acercamiento próximo a los conocimientos, debe llegar a apropiarse de todo aquello que logre construir a partir de comprender los procesos y participe en la construcción de territorialidad.

De modo que estos procesos no solo deben ir encaminados a las instituciones educativas sino a la sociedad en general, en donde no es tan necesario hacer alusión al territorio como un espacio solo ocupado, sino como un espacio en el que se establecen una serie de relaciones e identificación del sujeto como un constructor de territorialidades o de microterritorialidades, se puede potencializar en la escuela, a través del inicio de proyectos de aula, grupales o de extensión dentro del área de ciencias sociales, en concordancia con la multiplicidad de intereses.

#### **1.4.2. Investigaciones**

Una de las investigaciones retomadas fue la Investigación en Pedagogía y Didáctica de las ciencias sociales GIPECISO de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2008). A través de la pregunta ¿Educación territorio o Territorialidad educativa? Partiendo de lógica que la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales debe ser entendida desde diferentes perspectivas en donde el ideal sea transformar todo aquello que tiene que ver con los estándares y competencias que propone el ministerio de educación anotando que desde estos no se desarrollan las concepciones de territorio y territorialidad . Las conclusiones anteriores, hacen parte del desarrollo de la investigación realizada por la UPT y vislumbran la necesidad de la escuela y los procesos que se subrayan anteriormente

En esta punto se hace necesario resaltar que por medio de La Política Distrital de Ruralidad (Decreto distrital 327 de 2007) bajo la administración de Luis Eduardo Garzón “Bogotá sin indiferencia” reafirman la concepción de territorio rural asumido como un producto social e histórico dotado de unas características naturales que propician unas formas de producción definidas aunque no están determinadas propiamente, por otra parte se habla de una “Nueva Ruralidad” que permita generar estrategias y formas de intervención sobre los actores del territorio y la visión renovada del campesino como un sujeto de derechos y corresponsabilidades con su entorno circundante que posee un

identidad propia. Esta política se estructuró bajo cuatro ejes que pretenden lograr una integración entre la ciudad-campo y el ámbito distrital-regional:

- 1) Territorialidad
- 2) Desarrollo Humano sostenible, productividad y seguridad alimentaria
- 3) Identidad y culturas campesinas
- 4) Institucionalidad democrática

Como un instrumento de gestión para el ordenamiento ambiental y sostenible de los territorios rurales distritales (Alcaldía Mayor de Bogotá: 2006) que propicie el desarrollo territorial; es decir generar un marco institucional para el manejo adecuado y productivo de los territorios desde un enfoque integral de bienestar. Enmarcada dentro de la Constitución Política de Colombia 1991; Título 13: de los habitantes y del territorio; Capítulo 4: territorio; Artículo 102. El territorio, con los bienes públicos que de él forman parte, pertenece a la Nación. Por tanto el estado es el actor del territorio que define el uso del suelo a través de la red de espacios y corredores los cuales sostienen y conducen la biodiversidad así como los procesos ecológicos con sus formas e intensidades de ocupación, donde se pueden desarrollar conflictos relacionados

Además se hace necesaria la tesis doctoral “El estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación (Castillo: 2004) de la nación y la reivindicación de la identidad étnica de negros e indígenas” quien permite evidenciar de qué manera los Indígenas y afrocolombianos han hecho un uso instrumental de la etnicidad para demandar un conjunto de derechos inculcados por el Estado para preservar las tierras de resguardo de la expansión de un capitalismo agrario y salvaje que se convierte en el principal factor de disolución de la identidad y de la cultura indígenas. Esta lucha en un principio se aferra a la tierra, posteriormente, transita hacia demandas de carácter político como la autonomía territorial y el gobierno propio. En un proceso complejo, en el que la identidad es prefabricada, desafía el imaginario de nación mestiza y exige el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural como el fundamento de la nacionalidad.

Surge la necesidad de la intraculturalidad entendida como la relación de una cultura o etnia o pueblo, consigo mismo, es decir se requiere el proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus

componentes mediante sus diversos elementos, rasgos y valores ancestrales así como la relación inseparable de los procesos de aprendizajes con el territorio, la territorialidad en un aspecto multidimensional de la educación comunitaria, que tiene una relación tanto con los contenidos, los objetivos, como con los métodos y el lugar del aprendizaje .

Los avances que se tienen dentro de la interculturalidad e intraculturalidad como descolonización de las ciencias de la educación hacia modelos propios de educación incentivan a producir una educación basada en nuestra identidad cultural, a desarrollarla mediante la enseñanza y el aprendizaje como un proceso cíclico, donde no sólo se apropia de la cultura, sino también nos lleva a valorarla, enorgullecernos de la misma, buscando formas de vida más dignas, más justas y libres de sometimiento. Este documento nos propone visualizar modelos cosmovisionarios, descolonizantes en lo intracultural andino, mestizo amazónico, donde la educación no es un instrumento de discriminación, sino que es una educación para la vida desde la práctica diaria para formar un ser humano plurinacional comprometido y orgulloso de sus raíces.

#### **1.4.3. Artículos**

Se tomó también el artículo “Desarrollo territorial y políticas públicas” (Lira. 2006) el cual relata como a partir de la década de los cincuenta se comienza a reconocer en América Latina la interdependencia entre desarrollo y organización territorial, adicionándose a los esfuerzos de planificación global o sectorial el componente de planificación regional. Desde fines de los años cuarenta, varios países de América Latina formularon políticas públicas denominándolos planes intra-regionales para una porción del territorio nacional que exhibía un problema de diversa naturaleza y que requería de políticas e instrumentos especiales para la promoción de su desarrollo. Los problemas más frecuentemente abordados fueron según estas políticas: 1) un problema geopolítico, 2) la explotación de un recurso natural, generalmente minero, que provocaba un poblamiento explosivo y una explotación irracional de éste, 3) un conflicto de tierras y/o de aguas y otros que normalmente se traducían en la creación de autoridades regionales, algunas de las cuales dependían del gobierno nacional y otras estaban dotadas de diversos grados de autonomía. Lo cual evidencia como la conformación territorial de los países latinoamericanos responde más a razones conectadas con su evolución histórica que al

poblamiento de las etnias y pueblos originarios, a sus características geográficas o a las características del modelo de organización territorial del Estado.

Finalmente realizar una profundización sobre lo que se ha trabajado desde el territorio, la territorialidad y los saberes otros desde la interculturalidad, ha permitido definir cómo abordar el contexto teórico para no repetir en ambigüedades, teniendo en cuenta el enfoque socio crítico el cual dio paso para abordar lo teórico en relación con la realidad que se fue vivenciando durante las prácticas y que se expone a continuación. Con lo anterior pudimos hacer un balance en cuanto a lo teórico y lo metodológico en cuanto a la enseñanza de territorialidad en la escuela, con conclusiones generales podemos afirmar que si bien hay un desarrollo en la conceptualización del territorio y a las políticas territoriales, hay cierta ausencia de la enseñanza de territorialidad en la escuela a nivel conceptual.

## **2. CAPITULO SEGUNDO. CONTEXTO TEÓRICO: TERRITORIO TENSIONES POR LA VIDA Y POR EL PODER Y LOS SABERES DE LAS COMUNIDADES**

En este capítulo expondremos las tres categorías teóricas que fueron nuestras directrices durante el proceso pedagógico, una de ellas es la de saberes otros, ella desde los aspectos identitarios y de conocimientos alternativos que los estudiantes llevaban a la escuela desde una transmisión generacional a través su familia y desde su comunidad, buscando que estos entraran en diálogo con los saberes que nosotras llevaríamos a la escuela.

Las siguientes categorías teóricas manejadas fueron las de territorio y territorialidad, en estas nuestro interés principal fue trabajarlas desde aspectos inmateriales de su conformación (ello sin negar las implicaciones materiales del territorio) ya que encontramos un vacío educativo en este aspecto, (el cual se profundizará y hablaremos de él en el siguiente capítulo) pero esta inmaterialidad no manejada desde lo subjetivo sino desde lo comunitario, de estas categorías y en concreto de la territorialidad, desarrollamos 4 principios de territorialidad: identidad, colectividad, pertenencia, y territorialidad reescribible que podrían ser entendidos como elementos de dicha categoría, estos principios se definieron y tomaron forma, como principios conceptuales se propusieron desde el inicio de la práctica y contruidos desde los saberes otros

### **2.1. Los saberes otros en la escuela**

Los conocimientos en la sociedad desempeñan dos papeles determinantes, por un lado son utilizados como legitimadores de las relaciones de subordinación y explotación

presentes en la sociedad (Quijano: 2003). Pero por otro pueden ser utilizados para la emancipación ideológica y desarrollo de los hombres ayudando a que la escuela se convierta en una institución que le genere a los estudiantes la posibilidad de aprender mediante una conciencia crítica, darles las herramientas para la misma producción de estos conocimientos y su aplicación adecuada en palabras de Freire “debe enseñársele al estudiante a pensar acertadamente pero para que el estudiante piense acertadamente, antes debe hacerlo el profesor “ (2004; pág. 34)

Como docentes en formación consideramos importante ser conscientes de los distintos procesos en los que la escuela y la reproducción de conocimientos ha estado enmarcada, como parte de las dinámicas sociales, económicos, culturales, particulares de Olarte, como la población flotante, el encuentro cultural entre lo urbano y lo rural, o la condición de jornaleros de muchos de los campesinos en la vereda Olarte, (estas características serán expuestas a mayor profundidad en el siguiente en el capítulo); y de esta forma brindarle a los estudiantes las herramientas necesarias para conocer más allá de lo establecido por agentes institucionales como la secretaria de educación, o la misma construcción histórica de la escuela y la educación en Colombia, pero de gran utilidad y apoyo para los sujetos; por lo tanto es necesario que como maestras realizáramos un ejercicio autocrítico de nuestro papel en el aula en esta experiencia de que en el recaer la responsabilidad para con sus estudiantes y la sociedad de reivindicar enseñanzas y conocimientos históricamente negados y subordinados en la escuela, un claro ejemplo de ello son los conocimientos propios.

Nuestro interés tuvo como otro de sus pilares el encuentro intercultural con ello hacemos referencia a los procesos pedagógicos llevados a cabo, el reconocimiento de una practicas espaciales e históricas de la cultura campesina en el contexto de desarrollo de una ciudad entendiendo a Bogotá como una ciudad – región , en la cual se ha visto constantemente oleadas de migrantes de todas las partes del país bien sea por las condiciones sociales, políticas o económicas a las cuales se ven enfrentados. Y esta cultura en un encuentro desigual e impuesto con unos proceso de urbanización que dentro de la escuela van chocando y generando nuevas identidades culturales, así mismo el reconocimiento de estas identidades implico que entendiéramos que la cultura no es estática, sino que cambia, se dinamiza y genera resistencias al contacto con otros procesos

culturales como por ejemplo la concepción de infancia de lo urbano frente a lo rural, o la visión de desarrollo respecto a lo ambiental y territorial.

Este proceso se dio al, entender que como sujetos culturales y políticos nosotras también teníamos interiorizados unas identidades culturales concretas que, primero generaron ideas previas o prejuicios que al entrar en contacto con dicho contexto rural en muchas ocasiones se transformaron o se derrumbaron, pero este proceso de encuentro cultural asimismo generó cambios en nuestros procesos de conformación cultural, como por ejemplo los preconceptos que teníamos en cuanto a lo que implica el ser campesino o la subestimación de la capacidad crítica y cognitiva de los estudiantes frente a las problemáticas de que entorno, frente a problemáticas como por ejemplo el proyecto de metrovivienda

Por ello es que era necesario que entendiéramos el concepto de cultura más allá de los campos evolutivos o civilizatorios acuñados a comienzos del siglo XIX (Elías: 1978), sino que, la cultura la decidimos entender desde el campo simbólico de la misma, la cultura entendida como modelos de transmisión históricamente transmitidos a través de significados simbólicos (Geertz: 1973). Esta concepción implica procesos de comunicación intergeneracional de individuos que comparten sus creencias, experiencias, y tradiciones, pero esta producción de significados se insertan en contextos espaciales e históricos socialmente delimitados aunque diversos esto implica que “al recibir e interpretar las formas simbólicas, los individuos participan en un proceso permanente de construcción y reconstrucción de los significados (...) ello puede servir de diversas maneras para mantener las relaciones sociales estructuradas” (Thompson: 2002; pág. 113)

Los saberes propios son conscientes de la evolución histórica del conocimiento y de dichos procesos culturales compartimos por ello la definición de saberes otros de Walsh (2005) al definirlos como: conocimientos propios de las comunidades, incluyendo conocimientos sobre la naturaleza, la vida social, la territorialidad, y sobre la ciencia y la matemática, conforman el sentido común de una comunidad o un grupo social particular, y otorgan definición a la idea de pertenencia e identidad compartida. A diferencia del conocimiento “occidental”, “factual” y “científico”, que se funda en la separación de los humanos, los vínculos emocionales y la naturaleza, los conocimientos locales parten de

esas conexiones construyéndose siempre colectivamente, como procesos de mutuo aprendizaje o crianza mutua que involucra, no solamente los seres humanos, sino los animales, las plantas, el sol, la luna. etc.

Esos saberes estuvieron presentes todo el tiempo de nuestra practica en Olarte, y en la escuela, puesto que dentro de los procesos educativos que en esta se dan, los estudiantes los mediaban con lo que en su contexto cotidiano han aprendido desde su familia y comunidad.

Para la presente sistematización entendimos saberes otros como saberes alternativos que surgen de la necesidad de superar el conocimiento restringido y hegemónico basado en identidades culturales desde la colonialidad del conocimiento, (Quijano: 2005) un claro ejemplo es el control estratégico que despojó la posibilidad de conocimientos alternativos como saberes sobre el cuidado de la tierra, la naturaleza, la vida social y la territorialidad en la cual se posibilita una pertenencia compartida, alejados de las caracteres positivistas y de racionalidad pero engendrados bajo procesos de desarrollo en comunidades generacionalmente establecidas – como los campesinos e indígenas-.

Los saberes otros se definen como campos epistémicos; primero por estar abiertos a discusiones epistemológicas con los diferentes conocimientos establecidos considerados “verídicos”. Y segundo, por poder traspasar sus contextos de origen y transformar diferentes procesos desde instancias alternativas a estos como es la escuela. Al proponer los saberes otros desde una episteme se niega la folcklorización de estos, proyectándolos a manera de dialogo igualitario dentro de los proceso de construcción teórica.

Históricamente el conocimiento siempre ha sido uno de los pilares de control hegemónico en la sociedad, su distribución masiva ha sido limitada y controlada estratégicamente para que los sujetos tengan acceso a una parte bastante restringida del conocimiento. Las clases dominantes comenzaron con una constante represión en la producción y adquisición de conocimiento del resto de las sociedades, y los múltiples patrones de expresión y de objetivación de las subjetividades, Quijano asegura que:

“La represión en este campo fue conocidamente más violenta, profunda y duradera entre los indios de América Ibérica, a los que condenaron a ser subcultura campesina, iletrada, despojándolos de su herencia intelectual objetivada... los europeos generaron una nueva

perspectiva temporal de los pueblos y reubicación de las poblaciones colonizadas, y a sus respectivas historias y culturas. Pero notablemente no es en una misma línea de continuidad de los europeos, sino en otra categoría naturalmente diferente. Los pueblos colonizados eran razas inferiores y anteriores a los europeos” (Quijano: 2001; pág. 213).

Así, el conocimiento que se validaba era el de carácter eurocéntrico, científico y razonable en los términos propuestos por Europa, esta concepción y estructuración tuvo dos consecuencias, en primer lugar, se subordinó y se estereotipó el conocimiento del otro, los distintos saberes ancestrales, los conocimientos desarrollados y transmitidos generacionalmente considerados portadores de costumbres salvajes e inferiores intelectual y moralmente hablando, ello implica no solo una pérdida histórica de gran cantidad de estos conocimientos, sino también, una imposibilidad de que sean utilizados por los sujetos, independientemente de su lugar de origen o “jerarquización cultural”, tal como asegura Catherine Walsh “pensamientos conocimientos otros, entendidos no como un pensamiento o conocimiento más que podría ser sumado o añadido al conocimiento universal (una suerte de multiculturalismo epistémico), sino como un pensamiento/conocimiento plural desde la(s) diferencia(s) colonial(es), conectado por la experiencia común del colonialismo y marcado por el horizonte colonial de la modernidad” (2007: 110).

En segundo lugar, esta concepción de conocimiento ha penetrado a la academia, dicha ideología ha determinado en ella lo que se debe considerar como idílico y científico, la específica barrera entre ambos. Con modelos de la academia europea se ha concebido el mundo, y dentro de los lineamientos de la Globalización perversa (1978)<sup>1</sup> limitándola y en muchos casos dogmatizándola a unos conocimientos específicos, este problema se ve en con mayor persistencia en las ciencias sociales y las concepciones occidentalizadas y coloniales del viejo mundo.

Por ello dentro de la escuela, debemos generar procesos de enseñanza e implementación de diferentes saberes campesinos entre los estudiantes a través de procesos reflexivos y didácticos que faciliten no solo la comprensión sino el análisis crítico

---

<sup>1</sup> Término acuñado por Milton Santos para explicar los términos globalizadores que anteponen al sujeto el consumo, geográficamente limitados y segregados convenientemente a través de la globalización como fábula.

de estos y una de las posibilidades es la geografía que trata de comprender, interpretar y transformar estos mundos locales y globales en los que estamos inmersos y contribuye decisivamente a ofrecer pautas de explicación, representación y valoración de nuestro lugar en este mundo cambiante. Albet, (2000:10).

Este proceso fue desarrollado a través de lo que Autores como Boaventura, denominan una Ecología de saberes (2009). Es necesario dejar de intentar adecuar los distintos modelos sociales a las realidades de los países “subdesarrollados” y es necesario crear una epistemología del sur (2009), los saberes otros, se pueden entender dicha ecología, implica aceptar que dentro de la hegemonía epistemológica eurocéntrica y positivista, han sido relegados en la academia, en los ámbitos investigativos, pero que aplicados al contexto de la sociedad actual y sus problemas son de gran ayuda y trascendencia.

Aunque los saberes otros, son prácticas que se dan en un principio localmente, en un contexto determinado, ello no implica que solo le sirvan a dicha comunidad, también son útiles para otras culturas, puede aportar de gran forma. Por ejemplo en el contexto escolar como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del estado puede ser bastante significativo encontrarse con un conocimiento y que los estudiantes sean capaces de desestabilizar las concepciones sobre su propia realidad, porque al asumirse de manera crítica como acto pedagógico-político que procura intervenir en la sociedad, generan procesos de deconstrucción en los sujetos.

Para poder ser conscientes del uso de los conocimientos otros inscritos en un marco intercultural debe haber una formación docente que permita y posibilite dicha enseñanza dentro de las ciencias sociales, Wallerstein propone que debe haber una reestructuración de las ciencias sociales en la universidad, una reestructuración de estas en el campo académico, posición a la que se opone Walsh al afirmar que: “la universalidad, la neutralidad y el no lugar del conocimiento científico hegemónico y la superioridad del logocentrismo occidental como única racionalidad capaz de ordenar el mundo” (2007: 103)

Por eso se buscó entender desde nuestro espacio de práctica cómo ese escenario en el que confluye la diferencia, se valora y se trabaja para crear verdaderas posturas educativas interculturales, sino en el sentido crítico, el que se construye desde la gente y que requiere

transformación de estructuras y distintas condiciones. (Guido: 2010). Para entender, y generar diálogos entre los diferentes encuentros culturales dados en nuestro escenario pedagógico.

## **2.2. El territorio, entre lo material y lo inmaterial**

Frente a las dinámicas existentes en la escuela, entendida esta como un territorio, y en esta oportunidad concretamente del IEDR Olarte, fue necesario entender y reflexionar como entenderíamos el territorio durante toda nuestra propuesta, desde una mirada múltiple y que no lo homogenizara se puede afirmar que éste es un fragmento del espacio geográfico donde se presentan formas de pertenencia a nivel colectivo e individual, por lo que se ostentan identidades en las diferentes dimensiones sociales de los sujetos, teniendo en cuenta el campo material pero también inmaterial del territorio, por ser un espacio colectivo se generan disputas de poder sobre este desde los diferentes campos de la vida social y desde los agentes inmersos en él. La pertenencia del territorio se da en cuanto existe un ejercicio de dominación sobre este. (Montañez: 2001)

El dominio sobre el territorio se presenta desde los diferentes grupos que conviven en él, los niveles de poder no siempre son iguales, y aunque hayan mayores niveles de dominio sobre dimensiones específicas, este puede variar en otras que hacen resistencia a los agentes hegemónicos que ejercen grados de control sobre el territorio, de allí el territorio se conforma como un espacio multidimensional y multiescalar, (Mancano: 2001) por ello las sociedades y los territorios se transforman mutuamente. Debido a que la dinámica de un territorio está integrada por un conjunto de elementos objetivos y subjetivos materiales e inmateriales construidos por los organismos sociales a partir de proyecciones colectivas e individuales. Estos elementos definen el territorio a partir de la existencia de un espacio geográfico en el cual un sujeto o un grupo social ejerce cierto dominio, una relación de poder, una calidad de poseedor o una facultad de apropiación como afirma Montañez (2001), que a su vez crea un ejercicio de soberanía y el surgimiento de relaciones de identidad con dicho espacio.

El territorio como espacio en donde el ser humano genera identidad, procesos de resistencia y propiedad tanto a nivel individual como colectivo sin desligar el uno del otro donde el uno es capaz de configurar al otro en cualquiera de los aspectos que lo

conforman. El espacio geografico contiene entonces al territorio, pero ello no implica que se deba generar una fragmentacion de este, puesto que el territorio se configura desde las relaciones sobre este campo, entonces se habla de una totalidad.

Santos (2000), propone al espacio como un sistema de objetos artificiales –flujos- generados por diferentes sistemas de acciones igualmente artificiales -fijos- los nuevos sistemas de naturaleza centralizados dentro de la funcionalidad y valor del espacio frente a la sociedad dicha ganancia enmarcada desde la desigualdad. Estos sistemas objetos están articulados entre la acción objeto, el valor de acción y del lugar, esos sistemas acciones permiten el paso de lo abstracto a lo concreto en el espacio geográfico, y este es el que permite a la sociedad realizarse como existencia. Dicho estudio del espacio ontológico, no solo se da desde la relación fuerzas-relaciones de producción, al respecto Santos dice:

Dicha fuerza dialéctica de las fuerzas de producción y relaciones de producción no puede traer ninguna claridad metodológica, ya que en las condiciones históricas actuales, esas dos categorías clásicas aparecen confundidas la mayor parte de veces. Y en este caso dejan de ser analíticamente válidas. (...) Considerar el espacio como el conjunto indisoluble de sistemas objetos y sistemas acciones permite trabajar el resultado conjunto de esa interacción, como procesos y como resultado. (2000; pág. 55).

Estos sistemas objetos y sistemas acciones determinaran la generación de territorios en los diferentes contextos espaciales e históricos, ligados a los proyectos sociales de los diferentes grupos que allí habitan. Mancano (2008) asegura que el territorio ha sido estudiado en su mayoría desde la idea de espacios de gobernanza, los abordajes territoriales han tenido una dimensión mayormente económica y social, las definiciones de territorio desde el desarrollo territorial de organismos estatales.

Cuando un territorio es concebido como uno solo, es decir como un espacio de gobernanza y se ignoran los otros que existen dentro del espacio de gobernanza tenemos entonces una concepción reduccionista, concepto este que sirve más como un instrumento de dominación por medio de políticas neoliberales ( Mançano: 2000; pág. 42)

Esto se genera en parte con el fin de consolidar los proyectos nacionales y es necesario recalcar que un requisito indispensable para la existencia de una nación, es la existencia de un territorio susceptible a delimitaciones y transformaciones controladas por dichos organismos hegemónicos, como Montañez afirma: “es claro que el territorio

nacional se constituyó en occidente como unos de los componentes centrales de la identidad de los estados Nación. Es el espacio geográfico inacabado que le pertenece a un Estado” (2000; pág. 21)

Ello no implica que el territorio al tomar unas significancias de legitimación del estado nación, pierda con ellos su carácter relacional con la sociedad o se aleja de las relaciones de poder que se presten en este, sino que, dicha condición expresa como el territorio puede ser utilizado precisamente desde diferentes poderes para generar apropiación sobre este. En Colombia desde el marco jurídico el territorio es entendido en estos parámetros, la constitución nacional en su título III, en el capítulo 4 de este, dedicado al territorio expresa:

Los límites de Colombia son los establecidos en los tratados internacionales aprobados por el Congreso, debidamente ratificados por el Presidente de la República, y los definidos por los laudos arbitrales en que sea parte la Nación (...)Forman parte de Colombia, además del territorio continental, el archipiélago de San Andrés, Providencia, Santa Catalina y Malpelo, además de las islas, islotes, cayos, morros y bancos que le pertenecen, El territorio, con los bienes públicos que de él forman parte, pertenecen a la Nación

El territorio desde la legislación colombiana es entendido en términos de delimitaciones físico administrativas y se deja de lado las relaciones espaciales de agentes que operan en diversas escalas sobre este, sin tocar necesariamente una mirada espacial e histórica en el análisis territorial desde el proyecto nacional. Pero al entender el territorio únicamente en estos términos primero que todo, niega los tipos de territorio, posiciona el poder hegemónico sea de tipo político o económico, como un poder absoluto, que no es susceptible a acciones de resistencia y luchas de poder entre los habitantes de dicho territorio, quitándole a este complejidad ontológica. Segundo que todo según Mançano (2008) se posiciona al territorio en términos instrumentalistas, atañendo el término a formas de control social sobre la sociedad.

En el territorio se presenta condiciones de multidimensionalidad –característica del territorio que define las diferentes disputas sobre este se presentan en diferentes dimensiones sociales como la política, la económica, la cultural, etc.- y multiescalaridad - es un principio básico para la comprensión de las distintas escalas de los territorios, a partir de una tipología como una "territorialidad diferencial", como por ejemplo la escala nacional. Provincial y municipal- . Estas se presentan desde las luchas de poder generadas

en el espacio, que tienen la capacidad de transformarlo y resignificarlo. Este precepto es de énfasis en nuestro trabajo puesto que la conformación territorial se genera en torno a los procesos culturales, y los relacionamientos y transformaciones de la cultura y sus identidades en las comunidades

Estas condiciones permiten entender los tipos de territorios tanto materiales como sociales y las relaciones que se pueden presentar, no desde una fragmentación o aislamiento de territorios sino desde una concepción entre estos y los procesos económicos y de posesión sobre este.

El territorio no es únicamente un objeto dado, es un objeto por hacer que se transforma desde lo histórico y político en gestión; esta es una de las consideraciones que Montañez trabaja para el análisis del territorio: “El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial” (1998; pág. 122). Al presentarse esta condición multidimensional sobre el territorio, las relaciones con los agentes son también desiguales, esta red espacial de relaciones y actividades, de conexiones espaciales y de localizaciones en las cuales se movilizan los agentes concretos (de diferentes tipos: un individuo, una firma local, una organización o grupo de poder, o una empresa etc.,) son las que generan relaciones desiguales de poder y grados de territorialidad de las comunidades veamos a continuación algunas particularidades del territorio rural, territorio en el cual se desarrolló nuestra práctica pedagógica:

### **2.2.1. Territorio rural**

Esta condición sobre el territorio, su multiescalaridad y multidimensional implica un abordaje especial para los territorios rurales, los territorios no se presentan de manera homogénea sino que dependiendo de los tipos de relaciones y tensiones de poder presentados en estos varían. Tradicionalmente lo rural fue asociado con lo agrícola y lo pecuario, con la producción de materias primas y de alimentos, con un mundo atrasado diferente de lo urbano, considerado moderno y desarrollo. Pero de acuerdo a las conceptualizaciones contemporáneas acerca del mundo rural han revalorizado la cultura campesina, el territorio y su oferta de recursos, los procesos sociales y han incorporado el nuevo contexto surgido de la intervención estrecha vinculante entre lo rural y lo urbano.

El territorio rural se ha estudiado desde dos tendencias (Mancano 2008) la primera, desde los estudios donde las dinámicas del capitalismo no sobreexponen los límites del sistema, estudiando los desarrollos del territorio rural desde las formas de producción capitalista, ello implica un predominio de las formas de análisis económicas; la segunda tendencia es la del análisis del territorio rural desde la cuestión agraria, en este se estudian las desigualdades sociales, en el cual se sobrepasan los límites del sistema y existe una crítica a los modelos de producción en donde se pueden observar referencias a las contradicciones en las relaciones capitalistas, esta tendencia de análisis se acerca más en cuanto al concepto de territorio, a los conceptos de espacio y región capitalista; sin embargo estas nociones aún siguen reduciendo las complejidades de los territorios rural.

El gobierno nacional define un territorio rural como “un espacio histórico y social, delimitado geográficamente con cuatro componentes básicos: un territorio con actividades económicas diversas, interrelacionadas; una población principalmente ligada al uso y manejo de los recursos naturales, unos asentamientos con una red de relaciones entre sí y con el exterior y unas instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, que interactúan entre sí” (Ministerio de Hacienda: 2006; pág. 14) desde estas tres tendencias podemos asegurar primero que el territorio rural se genera en parte desde los procesos productivos que allí se desarrollan, pero que estos procesos productivos, generalmente generan conflictos por la explotación, manipulación y tenencia de la tierra como principal medio de producción:

Una clase social no se realiza en el territorio de otra. Por esta razón, los territorios del agronegocio y los de los campesinos y de los indígenas son diferentes, se organizan de distintas formas, a partir de relaciones sociales diferentes. Así, mientras el agronegocio lo hace para la producción de mercancías, los grupos de campesinos lo hacen, primero, para su existencia, para desarrollar las dimensiones de la vida (Mancano: 2013; pág. 118)

El desarrollo territorial rural debe reconocer las relaciones desiguales de poder, y la legitimidad de agentes externos a los hegemónicos sobre el territorio en los conflictos sobre este el cual abarca diferentes dimensiones de la vida social dentro de lo rural, la búsqueda del desarrollo territorial rural es un proceso de cambio social que necesariamente altera la estructura y la distribución de los recursos materiales y simbólicos del territorio. Estas relaciones desiguales, también se presentan en la verada Olarte, La desigual distribución

y tenencia de la tierra es un ejemplo de ello, existen aún grandes extensiones de tierra a campesinos que las han trabajado por años, pero no solo esta condición se percibe en los procesos de tenencia de la tierra, sino también en el poco control sobre la protección y decisiones sobre el territorio campesino, donde diferentes agentes, tanto privados como institucionales, han venido generando procesos de expansión urbana de manera arbitraria.

Ello implica un cambio en las miradas frente a los territorios rurales y frente a la vereda Olarte; la concepción de lo rural ya ha escapado de delimitaciones rígidas y definidas en términos de poblamiento y de tipo de actividades desarrolladas en tiempos y espacios determinados “una nueva ruralidad se abre a miradas flexibles y dinámicas que priorizan las interrelaciones para una variedad de acciones que acaecen en el campo, localidades, pueblos y ciudades intermedias extendiéndose a las interconexiones globales” (Amtmann: 2003; pág. 138) Si bien lo rural tiene una territorialidad específica, se concibe como parte de un territorio mayor en el cual está incluido. La distinción entre lo rural y lo urbano se relaciona con las características socioculturales y económicas de sus habitantes o campesinos en especial de aquellas que definen su racionalidad y la forma de relacionarse con la naturaleza y su comunidad. Lo que constituye igualmente racionalidades económicas diversas.

Los territorios rurales, como es el caso de Usme, y de la vereda Olarte, están en constante cambio por las nuevas relaciones generadas por lo urbano, las cuales tienen origen en la influencia ejercida por los medios de comunicación, el desarrollo de los sistemas viales y de transporte, la articulación de lo rural a los sistemas de mercado, el uso de la tecnología cada vez más generalizado, el traslado a las ciudades de miembros de las familias campesinas, el desarrollo en el campo del sector de los servicios y el surgimiento de actividades no agropecuarias que aportan al habitante rural importantes ingresos. (Flores: 2001)

Por dichos cambios lo rural es redefinido más allá de la producción agrícola, pecuaria y forestal, superando incluso las visiones que asocian lo rural a la población dispersa en un territorio y centrada en las labores de labranza, para pasar a la reconstrucción del objeto de trabajo y de la política, al definir el ámbito rural como el territorio construido a partir del uso y apropiación de los recursos naturales, donde se generan procesos

productivos, culturales, sociales y políticos. Estos procesos se generan por el efecto de localización y apropiación territorial incorporando áreas dispersas y concentraciones urbanas que se explican por su relación con los recursos naturales. Comprende una amplia diversidad de sectores económicos y no económicos, establece relaciones funcionales de integración con lo urbano y se fundamenta en una visión territorial (Rincón: 2009)

Por lo tanto, y ello de especial interés para las dinámicas rurales-urbanas desarrolladas en Usme, surgen nuevos términos como la periurbanización (Ruiz y Delgado: 2008) la cual se refiere a la emergencia y consolidación de un cinturón rural-urbano, que implica cambios en el uso del suelo tales como nueva vivienda y la relocalización de actividades económicas y nuevas configuraciones de transporte y comunicación que dan paso a la desruralización la cual permite recuperar las tasas de ganancia y garantizar el proceso de acumulación de capital siendo resultado del neoliberalismo que promueve la pluralidad sin cambiar el contexto reproduciendo la explotación y del despojo campesino, esto se puede apreciar por ejemplo con el avance del proyecto metrovivienda, un proyecto de construcción de vivienda de interés social, en el borde urbano de Usme, que si bien no ha llegado a la vereda Olarte aun, podemos ver su impacto en el sector educativo, y un encuentro de estudiantes rurales y urbanos, en un contexto rural

Lo anterior fue retomado para el desarrollo de la propuesta pedagógica, y de talleres entorno a la discusión del proceso de urbanización en Usme, como se podrá apreciar más adelante con el taller de gobernanza del agua y movimientos sociales, donde evidenciamos que los estudiantes y docentes han construido una concepción compleja del territorio rural que no se limitó a entenderlo frente a lo paisajístico

### **2.3. De cómo mi territorio se vuelve mío, la territorialidad: identidad y sentir**

Hablar de la conformación del territorio implica articular la sociedad a la construcción de este, porque su relación directa se expresa a través del concepto de *territorialidad* el cual lo entendemos como pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual que generalmente puede desconocer las fronteras políticas o administrativas y no aduce exclusivamente la apropiación espacial estatal ligada a un grupo de poder (Rodríguez: 2008)

El territorio se crea por medio de un sentido de pertenencia y complementando la idea de que éste pueda originarse a partir de un principio inmaterial, nace el concepto de Territorialidad la cual “se asocia con apropiación y ésta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente”(Montañez y Delgado, 1998). De esta manera es imposible considerar al territorio sin el concepto de territorialidad, la que entendemos como el hacer territorio.

Estas relaciones de los sujetos tanto individuales como colectivos sobre el territorio, generan procesos de territorialidad, Montañez define esta como “el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un estado o un bloque de estados” (1997; pag 198). Este concepto se complementa con el análisis de Lobato Correa (1996), quien hace referencia al conjunto de prácticas y a sus expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un determinado territorio por un determinado agente social o Estado, los diferentes grupos sociales y las empresas, esta multiplicidad de agente implica tensiones y disputas por el territorio. Las territorialidades son representaciones de los tipos de uso de los territorios correspondiendo al modo de apropiación y a la relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio terrestre, con respecto a la forma como se crea por medio de un sentido de pertenencia, (Arus 2005)

En este punto es importante hacer claridad en cuanto a la urgencia de diferenciar entre territorialidad y regionalización, esto debido a que encontramos no solo en los docentes de la escuela Olarte, sino a lo largo de nuestra formación docente. Como advierte Montañez, no se puede pensar como sinónimos puesto que la territorialidad trasciende los límites físicos oficializados como los reales dentro de un territorio.

Con la territorialidad, a pesar de que tales delimitaciones puedan aparecer como rígidas e inmutables, tanto su forma como su dinamismo cambian con el tiempo, y no se enmarcan en las delimitaciones de tipo administrativo o en la folklorización de las diferentes identidades sobre el territorio en sus distintas escalas. Estas delimitaciones y apropiaciones sobre el territorio cambian con el tiempo, sujetas al accionar humano regido sobre condiciones espacio -temporales existentes previamente.

### **2.3.1. Principios de territorialidad**

En este procesos, ideamos cuatro apartados que consideramos, son puntos clave a partir de los cuales se genera procesos de territorialidad inmaterial sobre el territorio, estos puntos los hemos nombrado principios de territorialidad, nacen a partir de la experiencia en el colegio Olarte, y las necesidades que percibimos allí, y también de todo el contexto teórico retomando importantemente los saberes otros, que determinaron la construcción de estos principios de territorialidad, puesto que estos se desarrollan a través de la practicas culturales que se dan en un espacio y en una continuidad generacional, que contribuyen a la construcción de tejido social, y la generación identitaria entre cada comunidad

Aclaremos que estos principios de territorialidad no fueron tomados de algún autor o texto, sino que fueron una construcción propia, porque consideramos que como docentes e investigadoras sociales también estamos en las condiciones para generar algún tipo de conocimiento social, esta idea ha sido un tanto negada o subordinada por el hecho de que no se ha puesto la mayoría de veces en cuestionamiento la idea de que el generar conocimiento solo se realiza en grados especializados dentro de los requisitos de formación académica si bien la intención del presente trabajo no es dicho cuestionamiento sería interesante reflexionar: ¿Acaso la condición de generar una propuesta pedagógica en un trabajo de grado en el nivel académico de pregrado es un impedimento para generar conocimiento? ¿Solo generan conocimientos quienes se encuentran en los niveles más avanzados de la formación académica formal?

Es por ello que estos principios de territorialidad se convirtieron en el pilar de la propuesta pedagógica puesto que esta buscamos la enseñanza y problematización en el aula de estos, se llegaron a estos principios preguntándolos, que aspectos de la territorialidad son necesarios enseñar en la escuela, en relación a los saberes otros de los sujetos que en ella conviven y se forman, por ello articulando el contexto teórico aquí planteando, con nuestra experiencia en la institución Olarte, creamos dichos principios de territorialidad. A continuación expondremos estos cuatro principios y su fundamentación.

### **2.3.1.1. Identidad**

Dentro del territorio se generan procesos identitarios en torno a este, dichos procesos de identificación adquieren significado mediante el ejercicio de la territorialidad,

este principio, implica representaciones colectivas sobre las formas de ser pensar y sentir el territorio, también implica visiones alternativas de desarrollo, como en el caso de Usme, como por ejemplo, el que en muchos caso los estudiantes argumentaron que la construcción indiscriminada de vivienda era perjudicial tanto para el sector rural como para el resto de Bogotá, evidenciado en el taller de gobernanza del agua y en diferentes momentos de la práctica, no siempre los actores en la escuela Olarte, generaban visiones de desarrollo de su territorio, igual a la que planteaban diferentes actores que intervenían en este (como el distrito) ello significa que las sociedades se identifican con su territorio y qué se hace con en él que generan de manera histórica y social y cuyo origen puede ser tanto material como inmaterial.

Esto no implica una apropiación física del espacio por vías directas sobre este necesariamente. Las territorialidades son representaciones de los tipos de uso de los territorios. Según Manzano, (2008) estos procesos de identidad que implican procesos de diferenciación sobre delimitación social, expresan también las relaciones dentro del territorio y fuera de este; entendemos entonces este principio como las relaciones que se generan a nivel colectivo, y que dejan entrever como la territorialidad busca también dentro de las comunidades la preservación de los lazos de enraizamiento comunes sobre el territorio, como por ejemplo las historias comunes sobre hechos históricos, las concepciones éticas y morales que se transmiten a través de mitos e historias, o los saberes sobre el uso y manejo de la tierra, saberes evidenciados en la escuela Olarte.

### **2.3.1.2. Colectividad**

La territorialidad se enmarca en procesos colectivos sobre el territorio en estos es necesario el otro para la articulación al territorio. Al hablar de colectividad se habla de circunstancias de tensión, discusión y asociatividad sobre el territorio que desde el sujeto se considera propio para él y para el otro.

Como se habló en el principio anterior, esta colectividad, trasciende las identidades subjetivas de los sujetos a las identidades colectivas, que permiten precisamente que dentro del territorio se presenten dinámicas territoriales donde existen relaciones de poder y con estas expresiones de poder entre distintos actores, tanto comunitarios como institucionales y particulares.

La colectividad en el territorio también asume formas de historicidad dentro de este, lo actores tienen unas vivencias sobre el territorio, que se construye y se transmiten de un individuo y de un grupo a otro, puesto que conforman las experiencias culturales específicas dentro de una sociedad que se autoproducen. Y que se determinan desde las acciones que el hombre realiza sobre sí. Esta noción temporal sobre el territorio se realiza desde las mismas conformaciones identitarias sobre este: “reconocemos que las identidades históricas no son hechos dados sino que se construyen de manera activa y consiente (...) dependiendo del juego de las diferentes posiciones de sujeto, que cambian sobre el tiempo y el espacio y a menudo se articulan de forma ambigua” (Ulrich: 2008; pág. 51).

Hay entonces una articulación entre la territorialidad y las comunidades que se desarrollan dentro de los territorios a través de la construcción de sentidos compartidos, a través de dinámicas culturales, comunicativas e identitarias. (Anderson, 1991)

#### **2.3.1.3. Pertenencia**

Este principio hace referencia al grado de pertenencia frente al territorio de una comunidad en términos afectivos, sociales e históricos, que se consolidan a través de la construcción de saberes colectivos sobre su territorio y las relaciones a futuro sobre este. La pertenencia a un territorio que si bien en unas ocasiones se puede asociar dentro de la posesión física y legal de este, no solo se refiere a este rasgo material, sino que también implica actos inmateriales a partir de la afectividad sobre el mismo: “La territorialidad se asocia con apropiación y esta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente” (Montañez; 1998; pág. 45)

El ejercicio de la territorialidad implica la demarcación y compartimentación del espacio geográfico, a través de la definición de fronteras sociales y culturales que delimitan la pertenencia o no al territorio por lo cual es fundamental para la concienciación de los procesos de empoderamiento local. Más concretamente, no todos los sujetos se sienten pertenecientes a todos los territorios. Al hablar de delimitación nos referimos al hecho que dentro de un territorio existe una comunidad que se define y se autorreconoce como actor dentro de este, los otros sujetos, al no verse afectados o al afectar dicho territorio en concreto no adquieren territorialidad sobre este y aquí se presenta una exclusión en términos afectivos y comunitarios. A lo que se alude, es a las directrices comunes de la

comunidades en diferentes dimensiones de la vida social sobre el territorio que les permite tener lazos y redes comunes y generar procesos de diferenciación con quienes no.

Estos procesos se construyen desde la cotidianidad de las comunidades dentro del territorio que van generando acciones sobre sus necesidades tanto materiales como inmateriales, que trascienden a procesos de socialización en los marcos culturales, sociales, políticos, entre otros, y que, afectan a las diferentes unidades dentro del territorio.

Lozardo, (2001) afirma que: el territorio es entendido como el producto espacial de una determinada relación social, “la territorialidad, en tanto que estrategia individual o grupal para afectar, influir o controlar a los individuos, fenómenos y sus relaciones a través de la delimitación y el control sobre un territorio”. (2014, pág. 233). La pertenencia no se limita a la apropiación de un espacio delimitado meramente, además afronta una dimensión de “pertenencia a un territorio, a través de un proceso de identificación y de representación bien sea colectivo como individual, que muchas veces desconoce las fronteras políticas o administrativas clásicas” (Goueset, 1988 pág. 45).

#### **2.3.1.4. Territorialidad Reescribible**

Para abordar este principio es necesario entender que la territorialidad no solo es ejercida por los actores que viven dentro de los propios límites del territorio, sino también por aquellos que son parte activa de su construcción por medio de las distintas relaciones o a la actividad espacial. Es decir que no necesariamente deben habitar el territorio sino que sus relaciones se han construido por medio de la pertenencia, identidad y colectividad que se ejerce de manera inmaterial sobre el mismo.

En este sentido, la territorialidad es reescribible porque los agentes sociales no son sujetos estáticos, están ligados a procesos sociales e históricos que en ciertos momentos pueden generar el desenraizamiento o el cambio a una nueva territorialidad, convirtiéndola en múltiple; ya que en el encuentro de las comunidades que integran los territorios surge la necesidad de generar nuevas redes, lo cual no implica que se pierdan los lazos con el territorio donde antes se habitaba.

Al desarrollar este principio, se puede entrever un relacionamiento con uno de los principios del espacio geográfico (Montañez : 2000) el del: *El Espacio Geográfico Como Palimpsesto*, este principio, compara el espacio con un pergamino antiguo en tanto lo que

existe en este es una acumulación de escrituras espaciales” expresadas en formas y estructuras con continuidades y rupturas espacio-temporales” (pág. 186) en este sentido el territorio también se presenta como un espacio de escritura dinámica de las diferentes comunidades que se apropian de este en donde se desarrolla las formas de organización social, y política donde se estructuran las dinámicas comunitarias.

### **3. CAPÍTULO TERCERO. USME NIDO DE HISTORIAS.**

*Aquella tierra que debía ser utilizada para el cultivo fue siendo invadida por el urbanismo, viene un inmigrante de Gutiérrez. Eliodoro carrillo, entonces funda el primer chircal con su molino, movido por la fuerza humana y caballar pero entonces había que tener quien ejerciera la mano de obra y comienza a recibir familias. (Anónimo: 1998; pág. 55)*

En todo proceso de sistematización es importante conocer y comprender críticamente el contexto donde se desarrollara la experiencia pedagógica, ello se debe generar a partir de instrumentos y momentos claves para conseguir un análisis amplio que no reduzca las realidades ni que no pueda desvelar dinámicas claves. Para generar ese proceso de acercamiento y conocimiento del contexto de nuestra experiencia tuvimos como primera tarea entender que dicho este se genera a partir de relaciones históricas y espaciales heterogenias

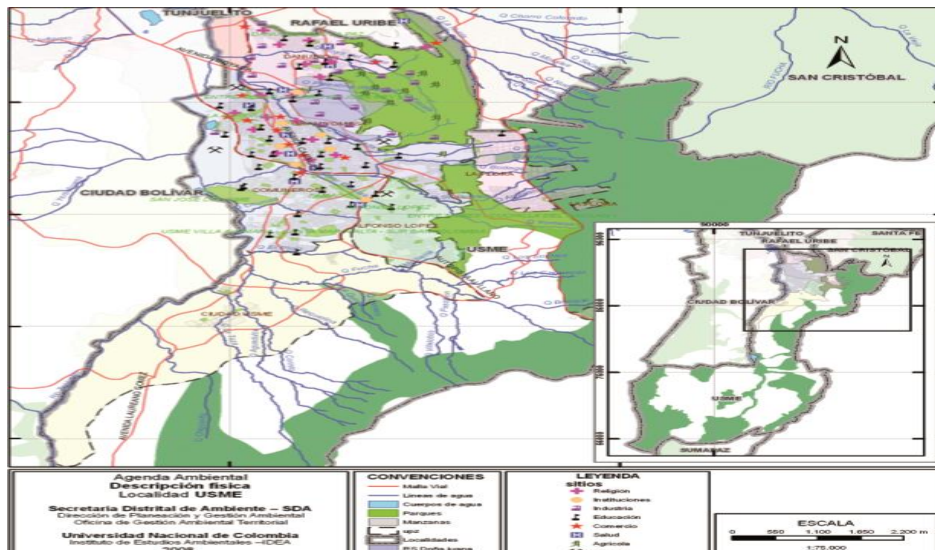
Particularmente estas relaciones que en muchas ocasiones son conflictivas determinan las realidades sociales, y fueron estas las necesarias de comprender para que tuviéramos una conciencia de como los actores se desarrollaban, que tenían que decirnos, y que ideas iniciales confrontamos con el encuentro con el contexto

Entendimos que existe una relación desde lo macro hacia lo micro, por ellos no solo buscamos entender las realidades de la escuela Olarte sino las de la vereda Olarte, y la de la localidad de Usme en relación a cómo interactúan en la conformación de los sujetos en la institución IEDR Olarte. Pero posterior al entender estas dinámicas, también tuvimos que entrar a analizar como en la escuela misma se entendía el territorio y la territorialidad no solo en los estudiantes sino también en los docentes. Para esta

caracterización se implementaron entrevistas semiestructuradas, talleres de cartografía social, observación y revisión de documentos institucionales

### 3.1. Usme: algunas anotaciones históricas y espaciales

Usme es la localidad quinta del distrito capital, está ubicada al sur de la ciudad y cuenta con una extensión de 21509 hectáreas, de las cuales 18477 son de carácter rural lo que representa más del 80% de la localidad, las restantes 3029 hectáreas, son de carácter urbano. Usme, limita al occidente con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Pasca, al sur con la localidad de Sumpaz, al norte con las localidades de Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal, y al oriente con los municipios de Ubaque y Chipaque (mapa N. 1) (SEP; 2009)



Mapa 1: mapa físico de la localidad de Usme, tomado de SDA (secretaría distrital de ambiente) y el instituto de estudios ambientales IDEA 2008

La localidad de Usme fue habitada en un principio por los indígenas muisca que en el sector tenían los sitios de adoración, culto y rituales funerales, quienes según cuentan las crónicas de indias (Rodríguez: 1997), los Muisca consolidaron su imperio 300 años antes de la llegada de los españoles, por lo cual la peregrinación ha sido histórica; para sus cultos los indígenas siempre buscaron fuentes de agua y lagunas apropiadas, entre las cuales se destaca la laguna de los Tunjos, donde hacían ofrecimientos y rituales. Esto nos aporta para entender históricamente la tradición cultural de saberes alternativos de Usme,

como el ser campesino en este contexto implica una tradición ancestral que se remonta diversas raíces como la indígena y española, por eso consideramos que aun preséntese encuentran estos saberes que conforman cultural y espacialmente el sector

De acuerdo a su legado histórico Usme significa “tu nido”, una expresión Chibcha que surgió de las tribus que habitaban la región, además algunas leyendas muiscas conocidas por la tradición oral, dan cuenta que en algún lugar de Usme, se encuentra una zona denominada “Piedra Angular”, donde se cree que esta el secreto de la reconciliación de la humanidad.

### **3.1.1. Lo ambiental en usme**

Es importante tener claridad de las dinámicas ambientales de Usme ello puesto que al entenderlas comprendemos en parte que particularmente en esta localidad se presentan dinámicas de relacionamiento rural-.urbano

A nivel bioclimático la localidad de Usme varía, por una parte en la zona montañosa se observan pisos bioclimáticos frío y páramo, hacia el oriente debido a la morfología menos montañosa el clima haciende, al suroeste de la localidad el clima varía entre 8 a 14 °C, en la zona rural aproximadamente 8 °C y en la zona urbana 13 °C (SEP; 2009) Es en la transición entre la parte urbana de Usme y la rural que se evidencia el cambio bioclimático permitiendo en parte su producción agrícola, los habitantes tienen asimiladas estas temperaturas y se adecuan a ellas.

A ello hay que agregar que Usme se ubica en el altiplano cundiboyacense por lo que se presentan lluvias por lo menos 200 días al año. En todo Bogotá caen alrededor de 1.500 mm anuales de precipitación en las estribaciones de los cerros orientales, mientras que en el sector suroccidental del altiplano caen cerca de 500 mm al año. Los meses de enero y febrero son los más secos y octubre y noviembre los más lluviosos (Alcaldía mayor de Bogotá y otros, 2009) ello debido a que las montañas que bordean los altiplanos drenan las cuencas hidrográficas que colmataron los lagos preexistentes. Esas montañas, en general, estuvieron cubiertas por glaciares y algunas también han experimentado una dinámica volcánica.

El relieve de Usme es variado, y se pueden identificar tres unidades de paisaje:

La primera corresponde a colinas bajas y montañas urbanizadas donde el relieve es ondulado y permite el establecimiento de obras de infraestructura y zonas urbana; la segunda unidad de paisaje son las colinas con cobertura antrópica que se extiende paralela a la margen

derecha de los ríos Chisacá y Tunjuelo en dirección sur-norte que incluye el parque Entre Nubes; la tercera unidad son las montañas altas, comprendidas entre los 3.350 y los 3.800 msnm correspondientes al páramo, subpáramo y al límite superior del bosque alto Andino con una alta riqueza hidrológica, siendo parte del área la cuenca de captación de los ríos Chisacá y Tunjuelito. (Secretaría de Hacienda: 2009: pág. 11)

Al entender el relieve de Usme podemos comprender la conformación hidrográfica de la localidad, determinada en gran medida porque se ubica en la cuenca alta del río Tunjuelito, Las aguas de este son utilizadas para abastecer los embalses de Chizaca y La Regada, que suministran de agua a Bogotá (Secretaría de Hacienda: 2009: pág. 11) También, Usme cuenta con gran número de cuerpos hídricos<sup>2</sup>

### **3.1.2. Aspectos administrativos y económicos**

Administrativamente, Usme se ordena en referencia a lo dictado en el POT (plan de ordenamiento territorial, dictaminado en el año 2004, mediante el Decreto Distrital 190 de 2004, expedido por el Alcalde Mayor de Bogotá, D.C. Junto con la modificación del mismo del año 2013, mediante el Decreto Distrital 364 del mismo año. En dicho POT se plantea como uno de los objetivos generales:

Controlar los procesos de expansión urbana en Bogotá y su periferia como soporte al proceso de desconcentración urbana y desarrollo sostenible del territorio rural. El Distrito Capital tendrá como objetivo detener los procesos de conurbación mediante el control de la expansión urbana, un manejo concertado de los usos del suelo en el Distrito y la Región en áreas periféricas a los nodos urbanos, a las zonas de influencia del sistema movilidad, y mediante la articulación de las políticas y proyectos de servicios públicos a las directrices de planificación regional (decreto 190, art 1: 1994)

Este objetivo se ha tratado de realizar en Usme mediante la creación de proyectos de vivienda, como Metrovivienda, es procesos implicaron que en Usme se generaran procesos de conurbación entre el sector urbano y rural, posteriormente, en el año 2013, en respuestas a las relaciones urbano- rural de Bogotá, entendida como una ciudad región, se decreta:

---

<sup>22</sup> como: Chiguazita, El Amoladero, El Piojo, Chuniza, Yomasa, Bolonia, Resaca, Los Cerritos, Curí o Santa Isabel, Santa Librada, El Ramo, Seca, La Chiguaza, Verejones, Morales, de Melo y Zuque. La localidad también cuenta con fuentes de agua subterránea que se han explotado por parte de la EAAB, sobre todo en los sectores del barrio La Fiscala y Yomasa y en la zona rural de los Soches y El Uval.

Reconocimiento de la interdependencia del sistema urbano y el territorio rural regional y de la construcción de la noción de hábitat en la región. El Distrito Capital parte del entendimiento y reconocimiento de la estrecha interrelación e interdependencia de las actividades urbanas y rurales en el entorno regional y de las implicaciones en cuanto al uso y consumo de los recursos naturales. En este sentido, propenderá por el fortalecimiento de los ecosistemas productores y reguladores de agua, energía y alimentos para el consumo de los habitantes de Bogotá y la Región, así como por el manejo adecuado de los vertimientos y los residuos sólidos regionales. La provisión de los materiales de construcción necesarios para el desarrollo urbano, será objeto de manejo articulado regional, de tal manera que se maximice la eficiencia de esta actividad. El Distrito promoverá la realización de acciones conjuntas en el territorio regional encaminadas a la construcción de un hábitat sostenible a partir de lograr una adecuada interrelación entre el territorio biofísico, las formas socioculturales de apropiación y el proceso de asentamiento y localización de la población. Con este objetivo se promoverá el desarrollo de actuaciones que integren el entorno natural con la vivienda, los equipamientos, la accesibilidad a los servicios públicos y la movilidad (decreto distrital 364, art 1: 2013)

Estos conceptos normativos, son los primeros que nos refirieron a entender desde una base administrativa y catastral el relacionamiento urbano y rural en Usme, como parte de la Ciudad región que es Bogotá, y las nuevas dinámicas generadas en la localidad, a partir de la necesidad de la ciudad por promover la vivienda como servicio, y como derecho ciudadano. Ahora bien en nuestra observación nos planteamos el cuestionamiento de si en realidad estos proceso están tomando en cuenta las necesidades, del sector rural de la ciudad, sus problemáticas en el mantenimiento económico y ambiental, pero también que tanto se está garantizando o no la conservación del patrimonio y riqueza cultural del sector rural en Usme,

El POT del año 2013, propuesto durante el gobierno del alcalde Gustavo Petro, clasifica del suelo del Distrito en: suelo urbano, suelo urbanizado por desarrollar y áreas protegidas urbanas, suelos de expansión urbana y suelo rural, áreas protegidas rurales y áreas productivas, a partir de ello en Usme se constituyeron siete UPZ (unidades de planeación zonal) y una UPR (unidad de planeación rural). La zona urbana está constituida por 220 barrios; sin embargo, podría tener algunos adicionales dado que presenta áreas de expansión. No existe consenso en el número total de barrios que la componen; es así como otras fuentes refieren 143 barrios según el Comité de Educación y Salud de la zona quinta y 184 barrios según la Oficina de Planeación Local (2009)

Por su parte, la UPR de Usme recibe el nombre de *Rio Tunjuelito*, con un área total de 8.200,8 ha, un número de áreas protegidas de 18.200,84 ha. Está conformada por las siguientes veredas: Agualinda-Chiguaza, Chizacá, Corinto Cerro Redondo, Curubital, El Destino, El Hato, El Uval, La Requilina, La Unión, Las Margaritas, Los Andes, Los Arrayanes, Los Soches y Olarte

Por otra parte según la declaratoria de desarrollo prioritario, este delimitó qué suelo debería tener como prioridad la construcción de vivienda de interés social o prioritario (ver ilustración N. 1), para evitar que la retención de terrenos, la especulación y el impacto de la urbanización ilegal continúen reforzando la exclusión, la segregación socio-espacial y el deterioro ambiental y de las condiciones de habitabilidad. (Secretaría de hábitat; 2011). Además de encontrar la Operación Estratégica Nuevo Usme (OENU), adoptada a través del Decreto Distrital 252 de 2007, siendo Metrovivienda la entidad encargada de su coordinación. Las Operaciones Estratégicas son áreas de la ciudad fundamentales para consolidar la estrategia de ordenamiento territorial a través de su gestión y desarrollo.

En la localidad de Usme se pueden observar varios procesos de transformación sobre el espacio en cuanto a los procesos organizativos y de vivienda que no se limitan solo a la construcción de estas sino que también alrededor del crecimiento de vivienda se aprecia la expansión en la construcción de diferentes servicios para la comunidad, por ejemplo todo el entramado de transporte que hay en Usme; Transmilenio cuenta con el portal Usme que se ubica casi que a la entrada de la localidad y tiene disponible una variedad de rutas alimentadoras, muchas de estas rutas nutren centros de vivienda importantes de Usme como Santa Librada. Estas rutas llegan hasta Usme pueblo, en donde se puede encontrar pequeñas formas que transportan a las personas a las diferentes veredas de Usme y dependiendo de las distancias hay rutas que solo salen los lunes y regresan los viernes en la tarde dificultando un poco el acceso a esas veredas que se encuentran más alejadas.

Metrovivienda dio paso a diferentes proyectos de vivienda subsidiada en Usme, lo que implicó una expansión de la frontera urbana, con ello, vienen dinámicas como la necesidad de cobertura de la población en cuestiones como la educativa, por lo que ha sucedido que parte de la población urbana ha entrado a estudiar a escuelas rurales. Esto es lo que ha generado las dinámicas de relacionamiento rural -urbano dentro de la escuela rural lo que necesariamente ha venido transformando identidades dentro de esta, y que fueron explícitas

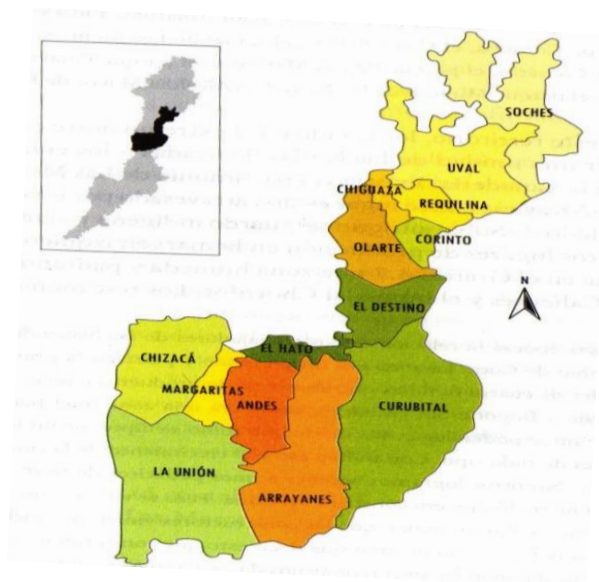
dentro de nuestra práctica ya que por curso aproximadamente de 5 a 10 estudiantes provenían del casco urbano quienes evidenciaban prácticas culturales diferentes, como su vocabulario y prácticas cotidianas que generalmente desconocen las labores del campo.

Hasta este momento, el anterior barrido lo generamos con el fin de explicar que la ruralidad en Usme no se da en los conceptos que tradicionalmente se ve lo rural en el país, existe un relacionamiento directo con lo urbano en varias dimensiones, administrativamente al ser parte de Bogotá.

Igualmente existe una particularidad en la ruralidad de Usme en relación con su ordenamiento, donde actualmente se está entendiendo este espacio en una doble relación; por un lado un relacionamiento con la ciudad en términos económicos alimentarios y ambientales, considerando la importancia hídrica para Bogotá de sus zonas rurales de Usme, . La segunda relación, se da en el marco de la vivienda, aquí existe una correspondencia conflictiva entre la frontera rural, y los procesos de expansión urbana a través de la construcción de vivienda en términos urbanos, alrededor de esta se constituyen centros de movilidad de las personas, con ello nos referimos a que con los diferentes proyectos de construcción de vivienda en Usme han llegado también redes económicas como los centros comerciales, nuevas formas de transporte como la ampliación de sistemas como Transmilenio o el SITP (sistema integrado de transporte público), nuevas dinámicas culturales

### **3.2. La ruana, la papa y la ciudad: un acercamiento a la vereda Olarte**

La vereda Olarte cuenta con un área total de 620,66 hectáreas y un 3,36% de participación sobre el suelo rural de la localidad, la vereda limita al norte con las veredas de Corinto, Cerro Redondo, Agualinda, Chiguaza y Usme centro, al occidente con el municipio de Chipaque, al sur con la vereda el Destino y al oriente con la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar. La Vereda Olarte reúne elementos hídricos, de paisaje y cobertura vegetal que representan refugios importantes para la fauna local. (Secretaría Distrital de Planeación, 2009)



**Mapa 2 Mapa de las veredas de Usme (Pérez y Vargas; 2011; pág. 91)**

En cuanto a los servicios públicos, la vereda cuenta con acueducto que es administrado por la Asociación de Usuarios Aguas Claras. Abastece los sectores de la Vereda Olarte, con una población de 930, y una cobertura del 79%, y con un número de usuarios aproximado de 130 más una escuela rural con un número aproximado de 150 personas. Las principales acciones administrativas de la asociación han sido los programas de reforestación, el trámite de los permisos ambientales, el fomento a la cultura de pago y la participación en mesas de trabajo institucionales.

Según ULATA (Unidad Local de Atención Técnica y Agropecuaria) la mayoría de población de la vereda esta la edad laboral (18-54 años), la que suma un 44% del total de la población, seguida de la población infantil, igual al 30%, una población en la tercera edad correspondiente al 11%. (2014)

<i>Rango</i>	<i>Total</i>	<i>Porcentaje</i>
0-4	33	9.88%
5-12	65	19.46
13-17	50	14.97

18-39	56	16,77
30-54	92	27,54
55 o mas	38	11.38

Tabla 1 Población según grupos etarios Olarte fuente: ULATA USME. Línea Base 2012

DISTRIBUCIÓN POR RANGOS ETÁREOS Y SEXO OLARTE						
Rangos	Mujeres	%	Hombres	%	Total	%
0-4 años	1	4,76%	0	0,00%	1	4,76%
5-9 años	2	9,52%	2	9,52%	4	19,05%
10-14 años	0	0,00%	2	9,52%	2	9,52%
15-19 años	3	14,29%	1	4,76%	4	19,05%
20-24 años	1	4,76%	0	0,00%	1	4,76%
25-29 años	2	9,52%	0	0,00%	2	9,52%
30-34 años	0	0,00%	1	4,76%	1	4,76%
35-39 años	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
40-44 años	2	9,52%	0	0,00%	2	9,52%
45-49 años	1	4,76%	0	0,00%	1	4,76%
50-54 años	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
55 y más	1	4,76%	2	9,52%	3	14,29%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>61.90%</b>	<b>8</b>	<b>38.10%</b>	<b>21</b>	<b>100.00%</b>

Tabla 2 fuente Universidad Distrital año 2012

Los principales productos que se cultivan en la vereda son la papa entre sus variedades la que más notable es la papa criolla seguida de la papa sabanera, la alverja, la zanahoria, frutas como la uchuva. En cuanto a la ganadería del sector, el 95% son vacas lecheras, puesto que el sector lácteo es bastante importante en la vereda, también existe cría de ovejas y una amplia expansión de la cunicultura (cría de conejos)

Algo destacable en la vereda, es la marcada presencia de habitantes que no son originarios de la vereda y que no permanecen en ella más de dos o tres años y en algunos casos muchos menos periodos de tiempo, estos son casi siempre campesinos sin tierra que viven en las fincas en condición de arrendatarios o como capataces de arrendatarios de estas, los cuales solo permanecen en ellas según sea la duración del contrato de arrendamiento del predio, regularmente está relacionado con la duración de los ciclos productivos de los diferentes productos primordiales del sector. Esta condición nos obligó repensarnos como entenderíamos para este proyecto el territorio más allá de la tenencia legal de la tierra y como entonces estas personas podrían generar proceso de enraizamiento o arraigo condición a tener en cuenta en el desarrollo del presente texto.

### 3.3. Nuestro lugar de vivencia: IEDR Olarte: su comunidad y territorio

Antes de entrar a discutir sobre los procesos llevados en el colegio Olarte, hay que decir que este pertenece administrativamente a la agrupación de colegios CED Rurales OHACA, este es un grupo de instituciones rurales ubicadas en la localidad 5 de Usme, en el sector del bajo Sumapaz y a una distancia entre 3.5 km. y 15 km del casco urbano de Usme Centro. Cada colegio del grupo se integra administrativa y pedagógicamente ya que cuentan con un mismo PEI (Proyecto Educativo Institucional) se integran en una sola institución que desarrolla su trabajo educativo con el enfoque pedagógico denominado Aprendizajes Productivos y busca que su organización escolar garantice la formación de los niños, niñas y jóvenes con formas de pensar, sentir, desear, comunicar y actuar bajo la perspectiva del pensamiento crítico, planificador y productivo. Es por ello que se ha asumido el lema: “Los Estudiantes de los CED Rurales OHACA, construimos nuestro proyecto de vida aprendiendo productivamente en lo Rural, para lo Rural y lo Global” (Proyecto educativo institucional rural PEIR, 2010 -2012).

El enfoque pedagógico que maneja la institución se encuentra dentro del Pensamiento Complejo que invita a pensar y a ver la institución como un todo a disposición de una propuesta formativa e integral, por otra parte la teoría crítica orienta la formación de personas con fundamentos para entender, comprender y argumentar las actuaciones, sueños, ideales y necesidades de conocimiento del ser humano, entre otros aspectos.

La agrupación busca un currículo flexible y globalizador consecuente con los intereses y necesidades de la población estudiantil perteneciente a un entorno particular, por lo cual las herramientas para la vida, tienen como principio, entender el proceso de aprendizaje como una espiral que es acumulativa y a su vez cíclica en donde unas capacidades dan las condiciones para mejores aprendizajes, estableciendo con ello la complejidad misma del proceso de aprendizaje.

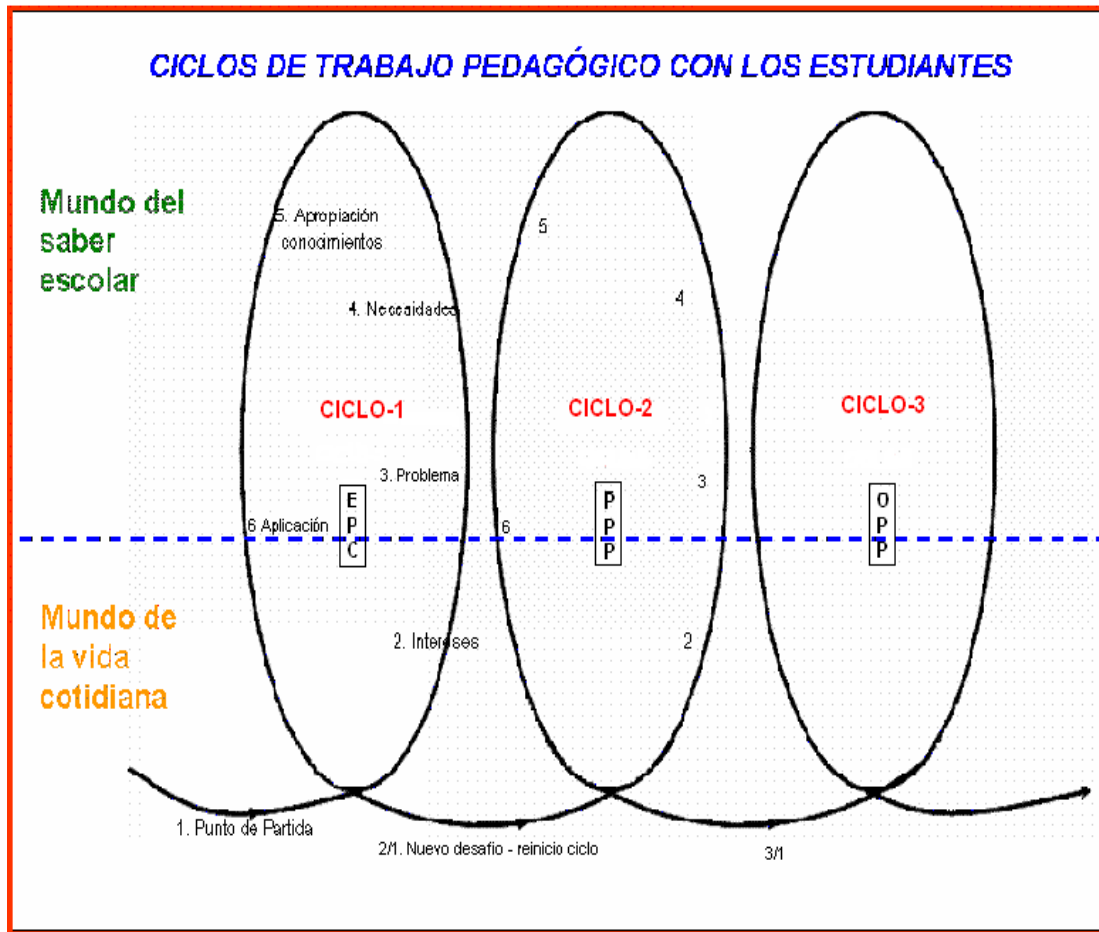
El enfoque pedagógico de Aprendizajes Productivos se concibe y se proyecta como una forma de trabajo escolar que articula proactiva y creativamente el aprendizaje bajo un diálogo productivo entre el saber universal y el saber local lo cual genera tensiones entre el mundo de la vida cotidiana en general y el mundo productivo en particular, de modo que los niños, niñas y jóvenes a lo largo de sus procesos de aprendizaje, logran estructurar una mentalidad crítica, creativa, planificadora y productiva, que los va proyectando como actores de su propio desarrollo y el de su propia comunidad.

Ahora bien, uno de los cuestionamientos que durante el procesos desarrollamos fue el procesos enmarcados en desarrollo productivo y económico que promueve la escuela dentro de

lo rural, nombrándolo como “aprendizajes productos”(Ramírez: 2009), realmente responde a lo que el colegio busca al asegurar que manejan pedagogías críticas, en su proyecto institucional (PEI) o si en realidad estos procesos de enseñanza dentro de la productividad responden a otro tipo de interés y visiones del habitante rural reduciéndolo solo a la esfera económica, y reproduciendo la idea de que el ser campesino se limita a la productividad y desarrollo del sector primario de la economía, negando diferentes dimensiones y racionalidades que pudiesen estar presente bajo el ser campesino

Para lograr el desarrollo de esos aprendizajes en función de los Proyectos Pedagógicos y los eventos de la vida cotidiana, el enfoque de AP propone realizar la planeación curricular por Ciclos de Aprendizaje -CA- derivados de los ciclo Problémicos de Conocimiento –CPC- para “garantizar el sentido, la coherencia en la producción de conocimiento y de las dimensiones humanas en los educandos. Ahora bien dentro de esta agrupación aclaramos que nuestro lugar de práctica fue únicamente el Colegio Olarte. Hay que aclarar que no fue posible adentrarnos en el plan de estudios de la escuela o que componentes pedagógicos o didácticos debido a que este proceso aún se encuentra en construcción y no hay planes curriculares para cada área ni un documento uniformemente establecido.

En la siguiente representación gráfica se visualiza el Ciclo lógico de Aprendizaje:



**Grafica 1** tomado del Proyecto Educativo Institucional rural PEIR, 2010 -2012 (IEDR Olarte: 2010)

La institución se encuentra en la localidad de Usme en el km 4 de la vía San Juan de Sumapaz en la parte rural de la localidad, a la entrada de la vereda Olarte, aproximadamente a 50 metros de la carretera principal. A nivel de infraestructura el colegio es de un tamaño pequeño frente a la infraestructura del Colegio el Destino que es el siguiente más cercano a la vereda, posee una cancha de baloncesto, una huerta, sala de informática, biblioteca y aulas prefabricadas para los estudiantes, esta se encuentra dentro del programa del distrito para la renovación de su infraestructura.

En la huerta escolar se encuentran diferentes proyectos como la siembra de productos característicos del sector como papa y alverja, la crianza de gallinas y conejos y la producción de abono orgánico. La institución cuenta con educación hasta grado séptimo, pero también maneja primera infancia, de acuerdo a ello se generan diferentes proyectos para cada grado

siendo herramientas para el desarrollo de las áreas de conocimiento contando con el apoyo de diferentes entidades como la secretaria del medio ambiente. El proyecto de aprendizajes productivos es manejado por grados desde preescolar hasta séptimo; Preescolar con el desarrollo de papel ecológico, Primero- conejos., Segundo lombricultura, Tercero-invernadero, Cuarto- plantas aromáticas medicinales y ornamentales; Quinto- pecuarias, Sexto- huerta escolar en donde siembran criolla, cilantro, cubios; Séptimo frutales como fresas, mora y su procesamiento para mermeladas” (IEDR Olarte: 2010 pág. 25).

Los principios de trabajo institucional se basan en “la democracia como forma de vida, el respeto, la actuación humanamente productiva, la crítica y la corresponsabilidad en la construcción social, la Integralidad organizacional, la autonomía Institucional que se encuentran relacionados con lo público y lo privado, con los derechos humanos, el autocuidado, el ambiente, la cultura, el buen trato, participación, pedagógico y evaluación” (IEDR Olarte: 2010 pág. 5) Todo ello se puede evidenciar en su agenda escolar en donde se encuentra el manual de convivencia, Salud mental (2014-2015) habilidades sociales entorno al consumo, dentro de la misma existe una parte dedicada a los gustos e intereses de los niños denominado “El tesoro más grande del mundo” sobre que siente, piensa, hace valora, aprende. Luego habla sobre las habilidades sociales referidas a la capacidad adquirida de comportarse, interrelacionarse en diferentes grupos sociales; también se habla sobre la comunicación masiva, asertiva y agresiva frente a los diferentes sentimientos. Posteriormente alude a la toma de decisiones, sentido de vida, estancamiento vs desarrollo, proyectos a corto, mediano y largo plazo frente a lo personal, profesional educativo, laboral, socio familiar.

Uno de los proyectos más fuertes de la institución es el taller Imaginando y animando un trabajo de animación creado para que los niños de la institución, que tiene como objetivo que los estudiantes puedan conocer algunos elementos del lenguaje cinematográfico desde los fundamentos del cine de animación. De tal manera que, a partir de la técnica del *stop-motion* los niños inventan y crean historias, desde lo aprendido en el campo cinematográfico

Precisamente nuestra practica pedagógica se desarrolló en uno de estos espacios, en uno de los proyectos de 40 x 40 este es un proyecto, planteado por la Secretaria Distrital de Educación (SED), nombrado *El Proyecto Jornada 40x40 para la excelencia académica y la formación integral*, consiste en aumentar la jornada escolar a 40 horas semanales, esto se realiza a través de la formación en áreas como la educación artística, el deporte, o la ciudadanía (SED:

2013), esto se implementó en 104 colegios del distrito entre los que se encuentra el Colegio Olarte, curricularmente 40 x 40 se organiza en torno de distintos centros de interés, en los que se integran estudiantes de múltiples grados y edades.

Escogimos este espacio académico debido a las posibilidades que nos permitía este; como trabajar con niños de diferentes edades del grado quinto a sexto, tener libertad curricular en los contenidos, aportarle a la Profesora Ángela Pérez, encargada del centro de interés, en su trabajo llevando procesos conjuntos en la labor pedagógica que lleva allí, y tener una mirada más amplia y dinámica de los procesos dentro de la escuela.

El centro de interés en el que realizamos nuestra práctica se llama Viajando Ando, este consiste en recuperar el patrimonio material e inmaterial de la vereda Olarte a través de las salidas pedagógicas, dirigido por la docente Ángela Pérez, Licenciada en lenguas y con quien durante todo el proceso tuvimos una relación directa en cuanto al espacio ofrecido y el proceso pedagógico llevado conjuntamente.

Nuestro proyecto pedagógico se desarrolló con diferentes estudiantes de los grados quinto, sexto y séptimo, el promedio de estudiantes es de 20 por aula, el grado quinto cuenta con un total de 26, el grado sexto con 21, y el grado séptimo con 19 estudiantes, pero en el proyecto Viajando ando, contamos con un total de 26 estudiantes, solo hay un curso por cada grado. La población de la institución se caracteriza por ser en su mayoría campesina, 22 de los estudiantes de grado quinto y sexto viven entre la vereda Olarte, el Destino, la Requilina y Chiguasa, 10 viven en Usme pueblo y 9 entre Usme Centro, San Martín, El Uval y Santa Librada estos son transportados entonces por las rutas que el distrito ofrece para la institución.

Los núcleos familiares están compuestos generalmente entre 3-6 conformados por padres, abuelos y hermanos. Los padres de los estudiantes trabajan como jornaleros en las veredas por lo que la población es flotante, también desempeñan labores como mecánico, enfermera, profesora, varios de ellos trabajan en empresas o centros comerciales, algunas madres son amas de casa y los abuelos en ocasiones son pensionados.

### **3.3.1. El territorio en la escuela Olarte ¿quiénes conforman el colegio Olarte?**

En este apartado nuestro interés es el de exponer las relaciones, problemáticas, y nociones de estudiantes y docentes frente al concepto de territorio y a la concepción de la escuela como territorio. En la institución Olarte, los docentes se ubican por áreas, encontrando principalmente; ciencias sociales, matemáticas, lenguas (español e inglés), ética y valores,

informática, ciencias naturales, educación física, música, y aprendizaje productivo, a excepción de los docentes de preescolar, los profesores le dictan clase a toda primaria a sexto y séptimo. Hay un total de 12 docentes, 9 de estos dan en las áreas específicas del colegio, los otros cuatro docentes, son los encargados de los grados preescolar, y primero. Se encuentra también el rector de la institución, una orientadora y un coordinador, cada docente maneja en promedio, un número de 20 estudiantes por salón, teniendo en cuenta que cada grado cuenta solo con un curso. A parte de estos docentes al colegio asisten docentes que terminan de cubrir los centros de interés del proyecto 40 x 40.

Los docentes conciben el PEI de la institución dentro de la propuesta pedagógica de los aprendizajes productivos y un currículo abierto, las clases entonces en todas las áreas giran en torno a diferentes acontecimientos de la vida cotidiana de los estudiantes y de los procesos significativos para esto, para generar procesos de reflexión y pensamiento crítico desde el aula de clase:

Acá el currículo es abierto, por ejemplo cuando hubo lo del para agrario todo los profesores enfocamos nuestras clases desde ese tema, o por ejemplo el mundial de futbol que es tan importante para las niños desde sociales trabajamos todo lo que fue historia del Brasil usando como punto de partida el mundial, y el profesor de matemáticas también trabajó con los niños desde los partidos sobre todo la estadística (Comunicación directa; ; 2014)

Según los docentes en la escuela existe una libertad de cátedra en tanto el colegio no impone estándares rígidos en los procesos pedagógicos que llevan en este, lo que permite una amplitud en las formas y temas de enseñanza dentro de la escuela. Encontramos también que existe una preocupación por el aprendizaje contextual en los estudiantes, en tanto se pensó el PEI (aún en construcción) enfocado a la mayoría de la población del colegio, que venía de la ruralidad. Por lo que se buscaba que los estudiantes generaran procesos no solo de extracción de materiales, sino de su manipulación y producción directa de diferentes productos

A grandes rasgos el PEI se trata de que los alumnos sean capaces de solucionar sus problemas con un proyecto que se llama aprendizajes productivos con diferentes proyectos para que los niños vayan aprendiendo, por ejemplo el proyecto de las gallinas, los niños hacen las clases de matemáticas sociales biología con el proyecto de las gallinas. Digamos en el caso de matemáticas problemas basados en eso, si las gallinas ponen tantos huevos y hay tantas cuanto sería el total de producción en un tiempo determinado, calcular la comida para las gallinas, cuando se ganara, el consumo de ellas, es un ejemplo más o menos así a grandes rasgos en

matemáticas, y así sucesivamente con las otras áreas para que aprendan a trabajar desde la ruralidad, (Comunicación directa; ; 2014)

En cuanto a cómo se percibe la población los docentes plantaron que hay una división en la población. Su procedencia, el 60% de la población es de la parte rural de Usme, el otro 40% son de la de la parte conurbana de la localidad, de estrato 1 y 2, algunos de estos niños del grado séptimo presentan problemas de consumo de alcohol, son más hostiles frente a la clase y existe una burla para con los niños de la parte rural de Usme, al haber este encuentro dicen los profesores los niños de la vereda se sienten mal

Frente a los otros niños por forma de vida “al haber una mezcla de los niños de las urbanizaciones con los de acá de la vereda pues es complicado porque los niños de las urbanizaciones traen un vocabulario vulgar, costumbres no tan buenas y sus juegos de internet y pues los niños de acá aprenden todo eso” (Comunicación directa; ; 2014)

Por parte de los docentes también se puede ver una distinción en las formas de aprendizaje de los niños, los niños del sector urbano, son considerados en muchas ocasiones por los docentes como estudiantes con una facilidad más amplia que los niños del sector rural porque debido a diferentes estímulos como la tv o internet que propician que sean más “ágiles” según los docentes, y al tener estos procesos, como el “adecuado” frente al desarrollo cognoscitivo, a veces se hacen difíciles los procesos pedagógicos y didácticos dentro del aula con los niños que viven en lo rural. Lo anterior se ha evidenciado en los procesos lecto-escritores de los estudiantes dado que los que vienen de la parte urbana se les tiende a facilitar un poco más el acceso a diferentes herramientas para el desarrollo del lenguaje.

Hay ventajas y desventajas de ambos lados; por decir ventajas con los niños que viene de la ciudad tiene alguna estimulación académica o intelectual un poco más avanzada por decirlo así que los niños que provienen de hogares donde por ejemplo sus papas son analfabetas. Lo negativo es que las dinámicas familiares de los niños que viene de Bogotá son dinámicas son complicadas, tiene situaciones difíciles dentro de sus núcleos familiares, y eso a veces hace complicada la convivencia dentro del colegio (comunicación personal.: 2015)

Lo anterior se puede ejemplificar desde las estadísticas de la institución y desde la información abordada desde los datos que dan los estudiantes al preguntárseles con quien viven y a que se dedican sus padres esto se hizo mediante un taller de caracterización. Encontrando que los padres de familia de los estudiantes que viene de la ruralidad trabajan en labores del campo como cuidar el diferente ganado o la siembra de productos como la papa o la alverja y

los padres de familia de los estudiantes que proceden del área urbana trabajan en su mayoría en oficios que no implican carreras profesionales o técnicas, como celadores o empleadas de servicio doméstico, esto dificulta la relación de la escuela con los padres y la relación de los mismos con sus hijos. Pero la relación con los padres en general se percibe como favorable puesto que participan de forma continua en los procesos formativos de sus hijos.

La relación entre la institución y los padres de familia es en general favorable, por ejemplo dentro de mis clases los padres deben venir a calificar a sus hijos en los trabajos que ellos hacen entonces es muy buena la relación (...) de pronto los papas que trabajan en la ciudad es más complicado por la cuestión de los permisos de trabajo y que pues no son tan cercanos a la escuela (comunicación personal. : 2015)

“Los padres acá en general son muy colaboradores si usted les pide que vengan a cualquier cosa una actividad de integración, arreglar el colegio como por ejemplo pintarlo y eso ellos viene porque si sienten que el colegio es parte de su comunidad, aparte acá se reúnen para las reuniones de la comunidad y todo eso” (comunicación personal. :2015)

En general esta preocupación por el cambio en las percepciones de los estudiantes del territorio rural respecto a su vivir en este, ha generado en los docentes y directivos esfuerzos por generar procesos de reconocimiento y apropiamiento de la identidad campesina, Entienden el territorio como el espacio donde se generan estas conexiones comunitarias y de valor frente a donde habitan, un reconocimiento de su entorno para sentirse parte de este, estas son algunas de las definiciones respecto a territorio que ofrecieron los profesores: “El territorio es el lugar donde se generan identidades y soberanías que no necesariamente son de estamentos hegemónicos y que a partir de estos se generan procesos culturales definidos y sobre estos se presenten luchas de control” (comunicación personal.: 2015)

Yo concibo territorio donde trabajo, digamos puede que yo tenga acá mi pedacito, que es la escuela, luego sigue la vereda, luego pues Bogotá y así hasta llegar a nivel nacional. Pero yo veo territorio como los tomamos mucho. Como este es mi pedacito donde yo ando donde yo genero relaciones con los demás (comunicación personal. : 2015)

Yo definiría territorio como el espacio en la cual estamos ubicados que nos relaciona y nos une como comunidad, por unos antepasados, por una historia y que hace parte de nosotros como nosotros hacemos parte del medio donde vivimos porque todos somos una comunidad (comunicación personal. : 2015)

En cuanto a la territorialidad el concepto de los profesores varia, muchos aseguran que la territorialidad es el grado de apropiación del territorio, esta apropiación se da en términos de reconocer su origen y la necesidad de cuidarlo para ellos y el resto de personas que lo habitan. Otro concepto de territorialidad es el cuanto a lo jurídico la territorialidad por ejemplo se entiende como: “las delimitaciones jurídicas que los estamentos oficiales establecen sobre un territorio en concreto” (profesor de ciencias sociales IEDR Olarte 2014). De pronto territorio es la parte pequeña, y territorialidad es como hacia fuera del sitio donde yo estoy como por ejemplo el distrito o a nivel departamental, o a nivel nacional (comunicación personal.: 2015)

La territorialidad es importante en la praxis docente y se trabaja desde diferentes ámbitos de la vida en lo rural:

Los niños conocen su entorno y lo reconocen como algo que es un patrimonio para ellos, entonces ellos conocen mucho de la gobernanza del agua, del medio ambiente y lo cuidan, esos saberes lo aplican en su vida cotidiana y también de lo histórico ellos saben mucho de los muiscas del hallazgo arqueológico de acá de Usme entonces se puede decir que se apropian conocen de las tradiciones y los juegos y así pero eso está cada día más difícil (comunicación personal.: 2015)

Frente a los saberes otros, más que enseñarlos dentro de la escuela los profesores coinciden en considerarlos parte de la cotidianidad de los estudiantes, y estos lo llevan a la escuela como por ejemplo las formas de guiarse o de sembrar, entonces la labor docente en este aspecto se debe centrar en la apropiación de estos saberes y su ejercicio sobre estos en su práctica puesto que es imposible dejarlos a un lado en el contexto de los estudiantes.

A partir de las entrevistas anteriormente citadas, y que se pueden los profesores consideran necesario estos saberes en tanto son partes de las dinámicas de los niños que viven en el campo, y aparte ayuda a los procesos formativos de los otros niños, y estos saberes y practicas además de mantenerse vigentes en la escuela desde los campos concretos como la siembra también son formas de generar didácticas en los procesos pedagógicos de los profesores en el aula; primero porque en tanto existe una cercanía en el contexto con los procesos formativos en la escuela facilitan el aprendizaje y comprensión de los temas, y segundo busca entender estos saberes como válidos dentro de lo escolar y cambian las miradas tradicionales sobre la valides del conocimiento dentro de la escuela.

Claro que considero indispensable los saberes otros acá en la escuela, o no sé el resto, pero por lo menos en este contexto primero que todo para no perder esa esencia de ser campesino, no perder las costumbres que a uno lo hacen campesino, no acabar esas culturas, porque no más la música y el baile se han perdido bastante por lo que ha llega todo de afuera y que rico que se retomaran. Las prácticas de los cultivos también deberán retomarse, viendo que el alimento para todos sale de la zona rural, ¿cierto? Y muchas veces la zona urbana no ve la importancia del campesino y sin el estaríamos graves, porque el alimento de donde viene entonces. (Comunicación personal. s.n: 2015)

Además, aparte de que estos saberes se articulan como herramientas y formas pedagógicas, también hacen parte de las identidades de los estudiantes del colegio, que como sujetos sociales no pueden abandonarlas al formar parte de instituciones formales como la escuela, sino que la permean con dichas identidades.

No es tanto retomarlos (los saberes y practicas campesinas), sino que definitivamente hace parte de los niños, mi experiencia cual es; yo llegue acá hace tres años y no sabía nada de la papa entonces lo que ellos son hace parte de ellos usted entra y ve a un niño con las botas y lo ve con la carita toda quemada y le mira los cuadernos y les mira las manos y son niños que definitivamente hacen labores en el campo, porque ellos no están preocupados porque sus uñas estén sucias porque les toca. Y algo que me llama la atención es la relación con el trabajo con la tierra porque yo vea a ellos sacar la tierra con las manos y yo les decía, “use las herramientas”, y ellos me contestaban, “no porque mi papa me enseñó a hacerlo con las manos” y yo no puedo decirle a ellos no hagan algo que definitivamente están en ellos. (Comunicación personal. : 2015)

Estas concepciones también chocan con la percepción centralizada en la economía que ha generado procesos de apropiación extrema del medio, debido a que el orden económico no es inmanente, fue producido a través de la constitución de una racionalidad económica que más que un modelo de comprensión de lo real, construyó una realidad a su imagen y semejanza; un ejemplo claro de ello es el agua y como se ha ido transformando la percepción frente a dicho recurso.

Si esos saberes si sirven, por ejemplo con los programas de jóvenes rurales y los incentivos del gobierno eso se puede aplicar, para que ellos puedan estudiar una carrera universitaria, o que tengan su mentalidad de producir y explotar a partir de los terrenos e insumos que tiene a la mano, o los elementos que tiene (comunicación personal. : 2015)

Se realizó un taller de caracterización en donde los alumnos sienten gran apego hacia la institución, y esto se observa en el cuidado y sentido de pertenencia que existe por parte de ellos, además los que viven en Usme pueblo y Usme Centro expresan gran agrado al tener la posibilidad de alejarse de los ruidos de la ciudad, transporte, contaminación y poder disfrutar de un aire diferente, contemplar la naturaleza y cuidar los animales.



Ilustración 2 Dibujo realizado por una estudiante de grado sexto en donde escribe lo que para ella es territorialidad “eso es para mí como una comunidad hay hartas personas libres”

A la hora de hablar de territorialidad muchos la relacionaron directamente con territorio “Territorialidad es un lugar donde uno convive”, “para mi territorio es en donde vivo o sea Usme y también donde pertenezco”; también con su apropiación “territorio para mí es como el lugar de un campesino, territorio también es como las tierras de una persona”, “territorio es el terreno o de lo que es propio cada persona”, “es el espacio como en donde vivimos” y algunos no conocen concepto se aventuran a construir su propio concepto “territorialidad – eso es para mí una comunidad donde hay hartas personas libres”



Ilustración 3 Dibujo realizado por un niño de quinto en donde escribe su concepción sobre el campesino " los campesinos son la razón de que exista tanta naturaleza los campesinos son la luz de nuestro existir"

Según el análisis desarrollado a partir del taller la concepción sobre los campesinos varía de acuerdo al acercamiento que poseen con los mismos; unos los denominan como campesinos y otros como agricultores en donde se puede observar la tecnificación de sus labores “El agricultor sirve para trabajar como papa, maíz y algunas plantas “, realizan labores como sacar papa, sembrar cebolla, cosechar, cultivar, fumigar, ordeñar, abonar, cuidar el ganado y ovejas.

Por una parte, los que desempeñan directamente en su casa labores del campo, los conciben como “los campesinos son la razón que existan tanta naturaleza, los campesinos son la luz de nuestro existir”, “Un campesino trabaja y aprende cosas muy importantes que se deben hacer y que no se puede hacer, tenemos que amar los campesinos porque ellos nos dan de comer”, “que son muy trabajadores y luchadores para sus hijos” en donde se percibe su estrecha relación y la construcción directa de su identidad como campesinos porque la viven en su cotidianidad.

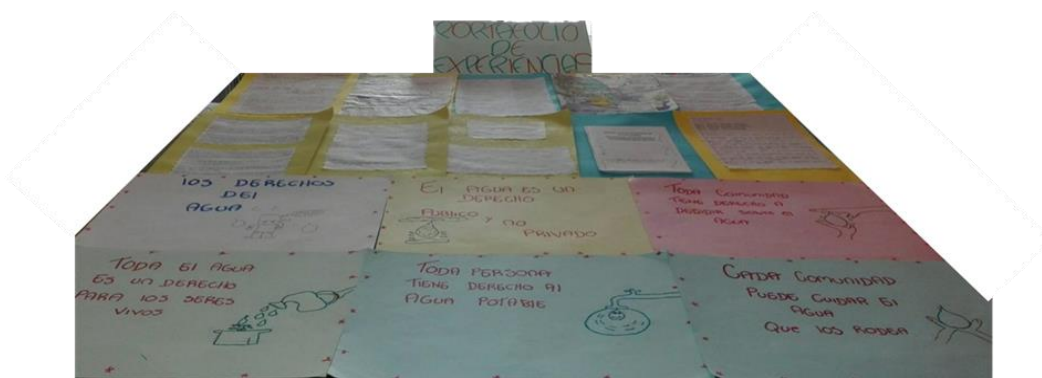
Otros estudiantes que tienen una relación un poco más lejana en donde sus abuelos fueron campesinos pero sus padres por diversas razones y la cercanía a la ciudad desempeñan trabajos en empresas los conciben como “son muy honrados, son trabajadores y diferentes a los otros”, “trabaja hace es de todo”, “amable, cultiva papa, trabaja en el campo, confiable, trabajadores, buenas personas, el hablado, costumbres” en el cual se muestra un poco de admiración hacia sus abuelos o familiares cercanos que desempeñaron o desempeñan estas labores. Los que viven directamente en la ciudad los describen como personas que hablan diferente, siembran, “cocinan en el campo, usan ruana tiene los cachetes rojos, usa sudadera”, “unas botas con su ruana, casa y chela y sobre todo trabaja y siembra”, “Algunos tiene poncho, tienen sombrero, algunos utilizan alpargatas”, “es amable, trabajador, cultiva, habla mal”, “hablado distinto que los bogotanos, cosechan y cocinan con estufa de carbón “, en donde se puede observar un poco la lejanía con la que se refieren y como su forma de hablar los hace percibir diferentes o asumen que es una manera de hablar incorrecta.

## 4. CAPITULO CUARTO: CONSTRUCCIÓN DE NUESTRA PROPUESTA PEDAGÓGICA

En este apartado se define la pedagogía crítica desde Girox que permite ver las tensiones que se dan dentro de la escuela tanto en el currículo oculto como el abierto, además se hace pertinente porque dentro del colegio IEDR Olarte también se maneja la pedagogía crítica como uno de sus grandes pilares que permite ver los procesos que los estudiantes han construido junto con sus maestros; además se tiene como objetivo reflexionar sobre las didácticas que maneja la pedagogía crítica desde una manera múltiple, y dinámica, enmarcado en los procesos políticos económicos, y culturales apoyada desde los talleres como una realidad integradora, compleja y reflexiva, en donde finalmente se enumeran y se da a conocer cada una de sus características y propósitos

### 4.1. ¿Cuál es la propuesta?

Nuestra propuesta pedagógica consistió en la aplicación de cuatro talleres pedagógicos, cada uno tuvo como eje facilitador, distintos apartados de diferentes prácticas culturales las cuales se definieron anteriormente a través de Geertz (remitirse al capítulo 2, saberes otros) llevadas a cabo en Usme rural, se buscó entonces que cada taller pedagógico nos permitiera generar junto con los estudiantes un material final por taller que se encuentran recopilados en el portafolio de experiencias, como por ejemplo, diarios de campo de salidas pedagógicas, mapas colectivos a través de la cartografía social, fotografías, informes periodísticos hechos por los estudiantes etc. Más adelante hablaremos en minucia de los diferentes talleres.



Para esta propuesta tuvimos en cuenta los cuatro puntos que consideramos necesarios en las estrategias didácticas, por ello definimos diferentes momentos en la generación de la propuesta: El primero fue un momento de reflexión como docentes, entendiendo que los estudiantes también generaban reflexiones y saberes que no solo deben complementar los procesos sino que estos mismos debían ser protagonistas y estar en constante discusión, dicha reflexión implicó también confrontar expectativas y prejuicios con una lectura compleja del contexto del colegio, y de las particularidades territoriales de este.

Principalmente tres puntos que estuvieron presentes en la creación y desarrollo de los talleres: el primero fue un fortalecimiento y discusión en torno de los saberes de los estudiantes, y un desarrollo cognoscitivo de estos y de la escuela frente al territorio, desarrollo del pensamiento crítico, y la interiorización de una cultura del respeto y de la discusión transformadora frente a la palabra del otro, quien también se conforma socialmente. En él un apartado posterior explicaremos a profundidad la selección del taller como facilitador pedagógico, en este punto proponemos y aplicamos los talleres pedagógicos, los cuales expondremos en el apartado siguiente ( apartado 4.2.1)

El tercer momento es el de la reflexión misma de la práctica pedagógica, sus aciertos y desaciertos y para posibilidad de transformación de la misma por ello la forma de

evaluación que más se acerca este objetivo es la evaluación formativa .

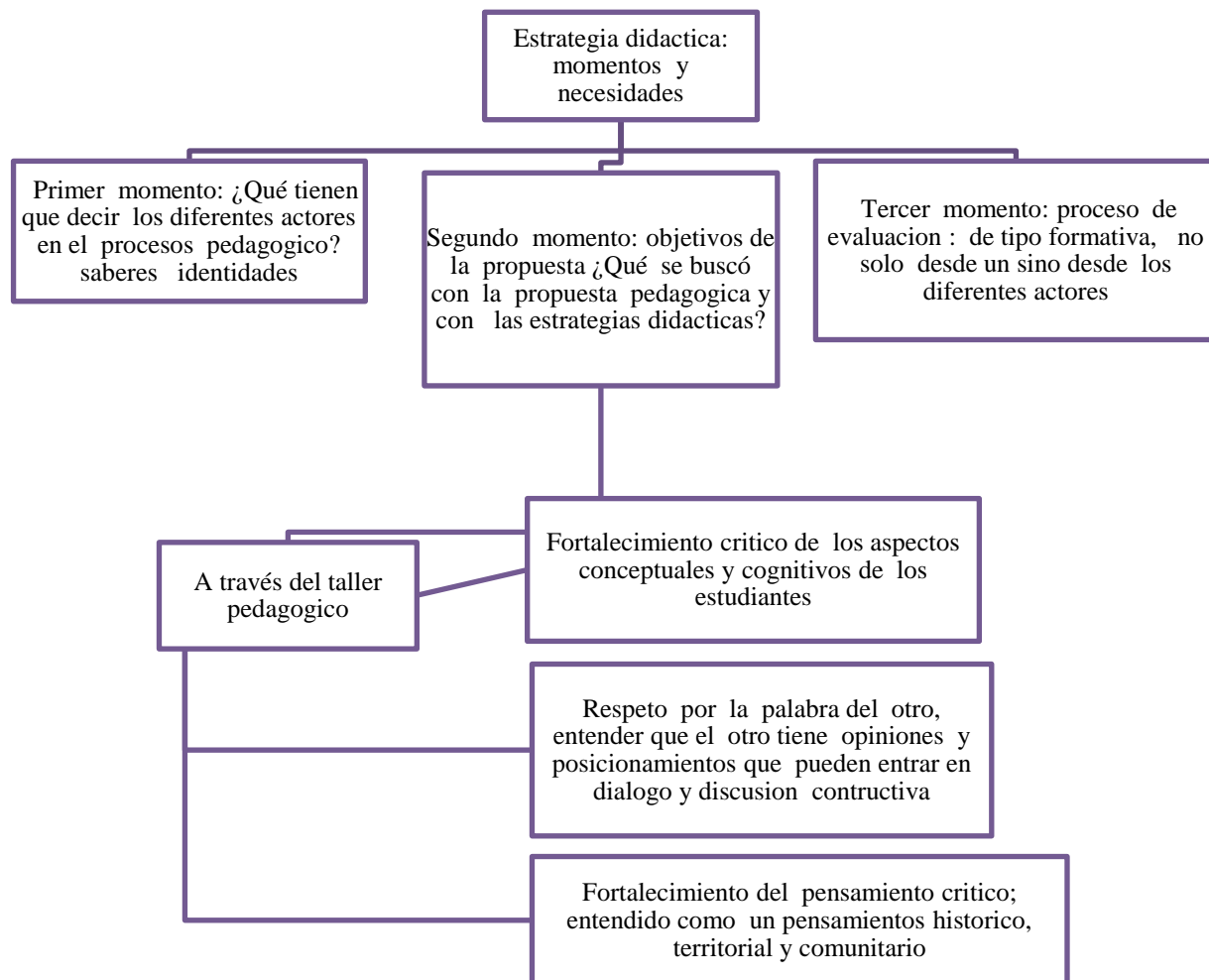


Ilustración 1 esquema de con los momentos de las estrategias didácticas de la propuesta pedagógica

#### 4.1.1. El taller: entretejiendo realidades y reflexionando entre la teoría y la práctica

Desde la sistematización, la propuesta planteada estuvo basada en talleres que posibilitaron la enseñanza de los principios de la territorialidad por medio de los saberes otros, que permitieron la apropiación territorial, abordando el territorio, la territorialidad, identidad, colectividad, pertenencia, homogeneidad, territorialidad describible.

Estas actividades están enfocadas desde talleres educativos, planteados desde la concepción de Arnobio Maya Betancourt:

“El taller lo concebimos como una realidad integradora, compleja , reflexiva, en que se une la teoría y la práctica como fuerza motriz del procesos pedagógico , orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes , en el cual cada uno es un miembro más del equipo”(1996: pág. 12 )

Se entiende el taller desde Maya (1996) como el lugar de reflexión que integra la práctica y la teoría, y promoviendo el conocimiento crítico y creativo, desde de la realidad propia de cada sujeto, con el fin de fomentar sujetos creadores de su propia experiencia. Por otra parte el conocimiento que se desarrolla en los talleres es, predominantemente, la solución de algún problema o el desarrollo de una práctica innovadora lo cual es pertinente en el proyecto de investigación.

Además la concepción del taller radica básicamente en buscar que el aprendizaje no sea algo diferente de la vida, sino algo que ocurra en la vida misma, de allí el planteamiento de unión de la teoría con la práctica y la concepción de que debe estar en educación permanente. (Arnobio Betancourt) Por tanto existe una relación dialéctica, así como lo nombra Raquel Gurevich ( 2009) “enseñar es jugarse a salir transformado ambos: maestros y estudiantes”. La autora evidencia como históricamente existe la triada de memoria- territorio- poder tuvo la función social y escolar de conferir identidad y una representación compartida de las respectivas naciones, pero actualmente dado que esas relaciones han cambiado, es necesario entender los territorios como ámbitos conceptuales y de experiencias múltiples relaciones, intersecciones, dinámicas , movimientos y cambios. La territorialidad puede caracterizarse como multidimensional pues abarca al conjunto de las dimensiones de la vida social y a sus múltiples interrelaciones generadas desde el territorio inmaterial. (Montañez: 2008)

A partir de lo anteriormente mencionado , el taller es el lugar que favoreció , el proceso llevado a cabo en la población sujeto de estudio , que tiene como fin crear espacios que permitan reconocer como desde los saberes otros se generan prácticas educativas dentro de un entorno y la construcción colectiva que plasme la construcción y vivencia de los principios de territorialidad .Es así que se implementara a lo largo de las intervenciones , esta propuesta metodológica con varios propósitos , en primer lugar , lograr fomentar en el estudiante una formación integral que a su vez integra conocimientos , experiencias y reflexiones; En segundo, ofrecer al estudiante espacios en que se conviertan sujetos participativos de sus propias

experiencias , con un aprendizaje significativo desde sus realidades y en tercer lugar , frente a una posición pedagógica integrar al contexto en que se desarrolla la propuesta , maestros , alumnos y familia.

### **Realización del taller ejes facilitadores y relacionamiento curricular**

El número total de talleres fueron de cinco, el primero para enseñar la diferencia entre los conceptos de territorio, territorialidad, y territorialización. Los cuatro siguientes talleres, se generaron en torno a ejes facilitadores que consideramos nos permitió realizar el territorio con los saberes otros, estos ejes fueron dialogados y acordados con la profesora Ángela Pérez, Profesora de Español del colegio y la persona que nos abrió el espacio para las practicas, curricularmente, el proceso de enseñanza de territorio fue articulado con el proyecto viajando ando, que lleva a cabo la profesora durante el proyecto 40 x 40. Así los ejes facilitadores, manejados por taller fueron: diferenciación urbano rural, plantas medicinales en Usme, tradición oral en Usme, y gobernanza del agua y movimientos sociales en Usme.

Pero más allá de la relación con el proyecto, del espacio académico en donde nos encontrábamos, estos ejes facilitadores fueron escogidos y mediados a través del proyecto Viajando Ando, porque consideramos que hacen parte del mundo de saberes otros que podemos encontrar en la escuela, los mismos que facilitaron la construcción de los principios de territorialidad. Estos ejes, nos permitieron considerar aspectos culturales, e históricos de Usme, y las diferentes tensiones sobre el territorio, para que los estudiantes contextualizaran dichos procesos a partir de sus realidades.

#### **4.1.1.1. Metodología de los talleres**

En el siguiente cuadro haremos una breve presentación de los talleres desarrollados, cada uno conto con 3 sesiones en promedio, para una mayor profundidad en cuanto al desarrollo metodológico de los talleres, dirigirse a los anexos 4 y 5. Si bien estos están diseñados para la enseñanza de los principios de territorialidad, no se le asignó a cada taller un principio, sino que , buscamos que la enseñanza de estos fuera entrelazada, para que los estudiantes comprendieran que los principios de territorialidad se entrecruzan y relacionan, por lo que no son aislados dentro de la vida social en el territorio, uno de otros.

Nombre de los talleres propuestos	Descripción
<b>conceptualización de territorio, territorialidad, y desterritorialización</b>	se genera un cuadro en el tablero donde se escriben los diferentes conceptos, posteriormente se le dan a los estudiantes espacios y situaciones, cada estudiante asigna dichos espacios y situaciones a un concepto, posteriormente se discutirá con los estudiantes porque generaron dichas ubicaciones y que entienden por territorio y cual considerarían que es su territorio, las docentes expondremos una conceptualización de territorio, a la cual los estudiantes deberán expresar acuerdos y desacuerdos, con ello claro, volverán a considerar el ejercicio inicial
Taller Ruta de Recorrido: de mi Vereda a la Catedral Primada	Metodología de trabajo: el taller consiste en dividir a los estudiantes en grupos de 5 personas y que en estos grupos se realice una ruta de recorrido plasmando a través de diferentes formas como dibujos, texto o convenciones las diferencias que encontraron entre los distintos que visitaron, y si estas, resultaron agradables o desagradables, cuestionándose si para las personas que habitan dichos espacio son percibidas
Taller Salida Pedagógica y Reconocimiento de las Plantas Medicinales: Saberes Otros de mi Comunidad y mi Territorio	Este taller se ha proyectado para realizarse en dos sesiones de trabajo, en la primera se realizará la salida pedagógica, donde cada estudiante completará las actividades a partir de una cartilla preparada para que estos, puedan plasmas sus intenciones con la salida, su sentir, percepciones, y las relaciones encontradas entre lo que observaron con la territorialidad, para posteriormente encontrar puntos claves y de discusión a través de un ejercicio de cartografía social
Taller el Territorio y Sus Actores: Tensiones de Poder en el Territorio y Resistencias	Es importante comprender que la territorialidad como el grado de apropiación del territorio implica luchas de poder sobre este y resistencias respecto a su pérdida, con este taller se busca que los estudiantes generen un análisis crítico frente a los procesos de disputas sobre el territorio, porque se generan y porque es importante mantener este para las comunidades más allá de las condiciones materiales mínimas de existencia. Igualmente, se busca trabajar el principio de territorialidad reescribible, comprendiendo que los lazos con un territorio, su

	<p>historicidad, significado cultural y social para una Persona o comunidad, no desaparecen al haber un des enraizamiento de este, aunque si genera un procesos de fragmentación social.</p>
<p>Taller Tradición Oral y Territorio: Reconstruyendo la Historia desde lo que me Cuenta mi Familia</p>	<p>Metodología en este taller se busca que el estudiante haga una relación critica entre los procesos de tradición oral, traspaso oral de los saberes en las comunidades, con los procesos colectivos de conformación de colectividad, para ello se hará una reconstrucción de estos saberes a través del acercamiento a fuentes orales recolectadas por los mismos estudiantes quienes las interpretaran y las relacionaran entre diferentes variables</p>

Tabla 3 tabla de talleres implementados en la propuesta pedagógica.

#### 4.1.1.2. Momentos pedagógicos de los talleres

Para la aplicación y construcción de los talleres fue necesario establecer momentos pedagógicos claves para que estos cumplieran al máximo los objetivos previstos para cada uno, y que con ello, se generaran procesos dialógicos y reflexivos explícitos alrededor de la realización de estos, entendiendo los saberes a trabajar a partir del taller, por ello proponemos seis momentos pedagógicos en el desarrollo de cada taller:

✓ **Primer momento:** Iniciación, referido al procesos previo de contextualización de los estudiantes de ciclo 3 sus intereses, saberes, y presupuestos ideológicos siendo el punto de partida para la generación de la propuesta

✓ **Segundo momento:** Preparación, de cada taller se presentan las actividades a realizar y su fin, con una planeación previa a la intervención de acuerdo al objetivo propuesto.

✓ **Tercer momento:** Explicación, se identifica una problemática, en donde los estudiantes la visibilizan y se implementan materiales desde la propuesta de investigación.

✓ **Cuarto momento:** Interacción, a través de las distintas actividades tanto maestros como estudiantes participan en su desarrollo, su discusión, y las problemáticas en sí mismas debeladas a partir del taller

✓ **Quinto momento:** Presentación, en las distintas actividades con la participación de los niños se socializa, ello con el fin de generar procesos de dialogo, y de escucha de la palabra del otro, para que en caso de ser necesario generar procesos de crítica constructiva y enmarcada en el respeto por parte de los estudiantes

✓ **Sexto momento:** Evaluación y reflexión de los sucedido , al finalizar los estudiantes discuten el proceso de los talleres llevados a cabo en la propuesta de intervención

#### 4.1.1.3. Objetivos de los talleres:

Cada taller tuvo objetivos específicos y generales el porqué de estos, fue para facilitarnos concentrarnos en propósitos claros en el desarrollo de cada taller, con lo cual se procuraba que estos objetivos propiciaran la apropiación y discusión de diferentes elementos de los principios de territorialidad, mas no la enseñanza de un principio por taller, ello debido a los relacionamientos que buscábamos en los diferentes talleres.

Si bien los talleres tienen como propósito general la enseñanza de los principios de territorialidad a través de los saberes otros, propusimos que cada taller se concentrara en aspectos puntuales es de alguno o todos los principios, A continuación expondremos los objetivos, junto a los ejes facilitadores de cada taller:

Talleres	Ejes facilitadores	Objetivos generales de los talleres	Principios de territorialidad
Taller número uno: conceptualización de territorio, territorialidad, y desterritorialización	Diferenciación de conceptos	Caracterizar la percepción simbólica del territorio de los estudiantes en el recorrido que realizan de sus casas a la escuela	Conceptos de territorio, territorialidad, y desterritorialización
Taller numero dos: taller ruta de recorrido: de mi vereda a la catedral primada	Comparación, paisaje urbano. rural	Indagar dentro del aula, como se percibe el territorio y la pertenencia, en relación a otros espacios que se alejan de ser un territorio propio de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pertenencia</li> <li>● Identidad</li> </ul>

<p>Taller número tres: taller salida pedagógica y reconocimiento de las plantas medicinales: saberes otros de mi comunidad y mi territorio</p>	<p>Plantas medicinales de Usme</p>	<p>Analizar, como desde la conservación y transformación de saberes tradicionales, se conforman procesos de territorialidad a nivel comunitario</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad</li> <li>• Colectividad</li> <li>• pertenencia</li> </ul>
<p>Taller número cuatro: taller el territorio y sus actores: tensiones de poder en el territorio y resistencias</p>	<p>Gobernanza del agua, y movimientos sociales en Usme</p>	<p>Entender la importancia de conocer las raíces culturales del territorio para comprender la riqueza de su patrimonio étnico y cultural y potenciar el descubrimiento de este</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• territorialidad Reescribible</li> <li>• colectividad</li> </ul>
<p>Taller número cinco: taller tradición oral y territorio: reconstruyendo a historia desde lo que me cuenta mi familia</p>	<p>Tradición oral en Usme</p>	<p>comprender la pertenencia al territorio más allá de su apropiación material, respecto a la territorialidad como un proceso reescribible, en el cual se generan arraigos materiales e inmateriales , por lo que se generan tensiones de poder y resistencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pertenencia</li> <li>• identidad</li> <li>• colectividad</li> <li>• territorialidad Reescribible</li> </ul>

Tabla 4: ejes y objetivos de los talleres

#### 4.1.1.4. Tiempos de los talleres

Los tiempos de los talleres fueron variando de acuerdo a dos aspectos, el primero fueron las planeaciones mismas de los talleres y las sesiones dispuesta para cada uno, el segundo aspecto fue el de los tiempos y dinámicas propias y particulares de la institución educativa, en general los tiempos de los talleres se generaban por sesiones de dos horas cada una, estas sesiones se realizaron por clase es decir cada sesión se realizaba en un día. Las sesiones fueron distribuidas de la siguiente manera:

- ✓ Taller 1: conceptualización de territorio, territorialidad, y desterritorialización: una sesión
- ✓ Taller 2: de mi vereda a la catedral primada: dos sesiones
- ✓ Taller 3: taller salida pedagógica y reconocimiento de las plantas medicinales: saberes otros de mi comunidad y mi territorio: dos sesiones
- ✓ Taller 4: taller el territorio y sus actores: tensiones de poder en el territorio y resistencias, tres sesiones

- ✓ Taller 5: taller tradición oral y territorio: reconstruyendo a historia desde lo que me cuenta mi familia: dos sesiones

#### **4.1.1.5. Recursos de los talleres**

Los recursos seleccionados en el desarrollo de los talleres fueron variados material audiovisual, reportes de prensa, textos, poesía, canciones, testimonios, recolección de campo, estos seleccionados de acuerdo a la cercanía del contexto por parte de nosotras como maestras, a la de los estudiante y a la de la institución, también quisimos aprovechar los recursos mismos que el contexto nos ofrecía para generar el procesos educativo, pero lo más crucial al momento de escoger los recurso, fue el hecho de su pertinencia y utilidad en el procesos, entre dichos recurso podemos encontrar, cartografía, artículos de prensa, material audiovisual, películas, y literatura

#### **4.1.2. La Evaluación formativa**

A lo largo de los años se ha creído que la mejor opción a la hora de evaluar es de manera rígida y cuantificable en donde se deja de lado los procesos que llevan los estudiantes, el cual no se puede reducir a un simple numero o letra teniendo en cuenta que la finalidad esencial de la educación se encuentra en el desarrollo total de la persona (Rosales, 1981); por lo tanto ha surgido la necesidad de realizar una evaluación formativa la cual busca el “desarrollo integral del alumno que lo comparte con un pensamiento reflexivo, critico, autónomo de su personalidad, pero a la vez en sus relaciones colectivas, sociales, autóctonas y universales” (Ortiz; sf ; pág. 11) que les permita ser conscientes de su realidad enfrentándose a nuevas situaciones, decisiones, estímulos y motivaciones de un aprendizaje significativo.

Al considerarse un paradigma integral hace referencia a ser procesual, holístico, contextualizada, democrática, formativa, cualitativa en el cual existe la realización propia de un proceso didáctico que reconoce y especifica el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad de aprendizaje y los errores más frecuentes (Rosales, 1981). Todo esto se realiza a través de diversas formas de agrupamiento, estableciendo ayuda tutorial, libros de texto según los intereses de los estudiantes, fichas para el aprendizaje individualizado, medios audiovisuales; actividades que incorporan al propio proceso instructivo la recuperación educativa por medio de la recopilación de datos en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Esta diversidad de herramientas da paso a la construcción del conocimiento con sus propios recursos porque toda actividad evaluadora tiene un carácter iluminador, interrelacionado con función auto formativa, además del carácter sociopolítico, dimensionador a las realidades sometidas a su acción (Rosales, 1981). Por tanto en su metodología Se aclara que dentro de este proceso debe existir: Planificación, elaboración de los instrumentos para buscar la información, aplicación, recogida de evidencias, valoración o establecimiento de juicios de valor, toma de decisiones, regulación y uso útil de la evaluación. Todo lo anterior acompañado del trabajo independiente que de paso a la concientización del objeto, comprensión de la estructura de la tarea, operacionalización de la acción o acciones comprometidas, utilización de los conocimientos en su integración con las acciones dominadas por el estudiantes, valoración de los resultados.

## **4.2. Planteamiento de la propuesta, pregunta formativa e investigativa y objetivos**

### **4.2.1. Pregunta formativa e investigativa**

Partiendo de lo que observamos, y vivenciamos en el Colegio Olarte, de las necesidades de su contexto, y de nuestro interés pro generar procesos en la enseñanza del territorio, buscamos generar un interrogante a partir del cual pudiéramos generar una práctica pedagógica, en a dar respuesta a este. Los saberes otros fueron esenciales para la construcción de los principios de territorialidad, ellos implicaron no solo el aprovechamiento del contexto como pretexto pedagógico, sino como el campo mismo de discusión dentro de la escuela frente a la necesidad de que existan procesos de territorialidad, y de entendimiento del territorio desde un marco inmaterial, teniendo presente estas necesidades e interés planteamos la siguiente pregunta formativa e investigativa a la que buscamos dar respuesta con el presente trabajo:

*¿Cómo desde los saberes otros se pueden generar procesos pedagógicos para la enseñanza de los principios de territorialidad en el contexto rural del colegio IEDR Olarte ciclo 3 de educación formal?*

### **4.2.2. Objetivo general**

**4.2.3.** Generar una propuesta pedagógica desde los saberes otros para generar procesos de territorialidad a partir de los principios de territorialidad, en el contexto rural del colegio IEDR Olarte en el ciclo 3 de educación básica,

**4.2.4. Objetivos específicos**

1. Identificar los aportes y contribuciones que los saberes otros generan en la enseñanza de territorio de la escuela
2. Reflexionar acerca de la apropiación del territorio a partir de la enseñanza de los principios de la territorialidad en el contexto rural del colegio Olarte
3. Analizar las prácticas educativas desde una mirada crítica, que permiten la apropiación de los principios de la territorialidad y su relacionamiento con las prácticas y saberes otros.

**4.3. Conocimiento y territorio en la escuela**

Para nuestra practica pedagógica decidimos optar por el enfoque de la pedagogía crítica, con este enfoque problematizamos los procesos de enseñanza como formas de ordenamiento disciplinar de los diferentes conocimientos en torno a la enseñanza del territorio en la escuela, esto nos llevo a cuestionar como se generaban los procesos de currículo flexible, y pedagógica critica, nombrado en el PEI del IEDR Olarte, ello nos permitió construir la siguiente pregunta para reflexionar a la hora de organizar nuestra propuesta pedagógica: ¿ qué tanto los procesos de enseñanza y el enfoque de aprendizajes productivos llevado a cabo en el colegio Olarte permiten enmarcar la enseñanza en las relaciones políticas, culturales, sociales, que se producen dentro del territorio.

Nuestro enfoque busco trabajar a partir de una concepción de las identidades como posibilidad de reflexionar en la escuela para la enseñanza de la territorialidad dentro del contexto rural de la escuela Olarte , para que a partir de este reconozca procesos de subordinación desde lo urbano hacia lo rural y las implicaciones en las conformaciones ideológicas que genera este encuentro disímil entre estudiantes urbanos y rurales en el contexto propio de la escuela (remitirse al capítulo 3) a partir de “experiencias y tradiciones históricamente específicas que se producen y reproducen y son resistidas en el nivel de la vida diaria” (H. Giroux, 1997; pp 123)

Este proceso de transformación de los procesos de enseñanza en la escuela rural Olarte, frente al territorio se realizó mediante las distintas sensaciones que les puede generar el ejercicio y su conexión con las experiencias propias y las de sus seres cercanos. “los estudiantes llevan a la

escuela diferentes historias, las cuales están inmersas en intereses específicos de clase, género y raza que dan forma a sus necesidades y conducta” (H. Giroux, 1990; pp139).

Los niños crean distintas realidades a través de su entorno, y este existe gracias a todas las relaciones que se establecen en este, así, a partir de dichas experiencias se generan imaginarios de los diferentes lugares que pueden reconocer alrededor de su vida que se van configurando de las experiencias personales adquiridas de forma individual y colectiva bien sea por las relaciones interpersonales entre sus pares y adultos, o las proyectadas por los medios de comunicación del cine, videos, libros que van captando e interiorizando imágenes selectivas a menudo de lugares más lejanos. Nuestro trabajo busca generar estos procesos desde el contexto de los estudiantes, en torno a su territorio. Entendemos contexto como:

El territorio y la apropiación de este, que es donde el individuo realiza sus acciones; también contempla las redes de significados –espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos, etc.– que reconocen y aceptan los sujetos que comparten un mismo espacio físico (Girox:2004; pág.; 14)

#### **4.3.1. Estrategias didácticas para una lectura crítica de las realidades**

En este momento expondremos las estrategias didácticas utilizadas en la propuesta pedagógica, primero anotaremos algunas reflexiones sobre los aspectos centrales en la pedagogía crítica que consideramos importantes tener claros para luego explicar cuál fue la apuesta deductiva que diseñamos en el proceso pedagógico.

Para el diseño de la propuesta pedagógica, no podemos pasar de largo reflexionar sobre los procesos críticos en la didáctica; este problema, se debe leer de una manera múltiple, y dinámica, enmarcado en los procesos políticos económicos, y culturales. La educación se relaciona con la esfera cultural de la vida social lo que hace necesario que las prácticas educativas, adquiera una plataforma crítica particular de la cultura y, por extensión, como esta genera valores morales, y sociales, enmarcados en lo espacial y lo histórico. Teniendo en cuenta esto, comenzamos a darnos cuenta primero de todo de las consideraciones que debían estar presentes en nuestra propuesta pedagógica:

1. *La historicidad de los actores como elemento necesario para la preparación de las estrategias pedagógicas:* era necesario entonces enmarcar a los sujetos en procesos históricos en los que no solo eran actores pasivos sino que eran capaces de reflexionar y transformar sus realidades a partir de estos, dicha historicidad genera contextos heterogéneos, fragmentados y cambiantes. La didáctica entonces debía ser capaz de entender al sujeto a quien iba dirigida como un sujeto insertado en un contexto único, con particularidades, y enfrentado a diferentes aspectos de la vida social. La didáctica crítica busca entonces enlazarse con formas de sentir y vivir los valores de los sujetos, frente a las transformaciones y continuidades de su territorio.

2. *Las estrategias didácticas en relación con el territorio de los actores:* Otro aspecto que tuvimos que tener en cuenta para generar procesos didácticos, fue el entorno del entorno de los sujetos, sus relaciones territoriales no solo conciliadoras sino también conflictivas.

Esto nos permitió buscar que en los procesos pedagógicos se generara un diálogo entre los diferentes actores de los procesos, y un diálogo que implicara no solo formas de relacionamiento horizontales, sino que, y aquí, se encuentra la esencia misma de la pedagogía crítica, que a través de esos espacios dialógicos se generaran procesos de transformación de las realidades sociales, al ser la escuela parte de la realidad social de la comunidad, todo lo que deviene de ella también es susceptible a estas transformaciones, como lo fueron prácticas de enseñanza, y de aprendizaje, la cuestión docente, las relaciones de la comunidad educativa, y el mismo currículo:

(...)Es probable que en este camino de la innovación hayamos sucumbido en las ingenuidades propias del currículo ideal o soñado, pero también es cierto que las ventajas de un proyecto curricular que trabaja con las ideas de los alumnos, y con sus textos, reacciones y afectos, puede contrastar sus resultados con el currículo retenido, no sólo a corto plazo, sino en un tiempo más largo. Así en el estudio de los recuerdos del alumnado sobre los conocimientos escolares hemos podido comprobar que no sólo se guardan en la memoria conceptos e interpretaciones de la materia, sino también de actitudes y valores transmitidos por el profesorado en su quehacer diario. Teniendo en consideración esta praxis de la educación geográfica encontramos en la vía del estudio de los problemas sociales una oportunidad para renovar la enseñanza y la cultura escolar desde el conocimiento geográfico. (Souto: 2008; s.p)

La escuela hace entonces también parte del territorio de los sujetos y genera en estos procesos de territorialidad, que se transforman y que se disputan. Es importante tener ello en

cuenta puesto que no solo es un territorio en muchas ocasiones de los estudiantes o solo de los profesores, sino de toda la comunidad que de alguna u otra forma se relaciona con esta, y en el contexto rural la escuela representa unas relaciones particulares entre los habitantes de los territorios, como lugar de relacionamiento y formación del tejido social, aquí hay otra necesidad de la didáctica crítica, el de fomentar dicho tejido social, y ello desde la descolonización de los saberes y el dialogo con los saberes de las comunidades.

3. *estrategias didácticas y lo metodológico, ¿instrumentalización de la pedagogía?* consideramos en la presente investigación, y en nuestra práctica docente que en la didáctica crítica al existir un proceso reflexivo de preparación de las intervenciones pedagógicas, y de los procesos metodológicos, no implica que per se, se instrumentalice la práctica pedagógica.

La metodología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla, dicha metodología va mediada por el contexto de la práctica, su historicidad y particularidades (Varela y Escobar; 1999: pág. 16) En este proceso se busca una concientización de la realidad de los sujetos (Freire: 1999) así, es importante la lectura como un acto político, pero tomando este concepto de Paulo Freire buscamos articular ello con una lectura política de las dinámicas territoriales de los sujetos desde las conformaciones identitarias e inmateriales de estos sobre su territorio.

## **5. CAPÍTULO 5. ANÁLISIS INVESTIGATIVO Y FORMATIVO: ENSEÑANZA DEL TERRITORIO Y LOS SABERES OTROS EN LA ESCUELA**

En este último capítulo expondremos los resultados del proceso de reflexión y de análisis de los resultados en el marco de nuestra experiencia pedagógica en la institución Olarte, las reflexiones expuestas a continuación, no pertenecen únicamente a la implementación de la propuesta pedagógica, sino que hacen caso de todo el proceso llevado a cabo, incluyendo las etapas previas y posteriores, a la realización de los talleres pedagógicos.

Esta reflexión se realizara en torno a los ejes de sistematización, el primer apartado corresponderá al eje de la relación entre saberes otros, y la territorialidad, para la construcción de los diferentes principios de territorialidad, y el segundo apartado será la reflexión en torno al componente pedagógico de nuestra propuesta, en relación con el territorio y el contexto en donde se trabajó. Transversal a los dos ejes estarán las tensiones vividas durante el proceso, y la función social de los principios, en el territorio de Usme rural.

### **5.1. Construyendo los principios de territorialidad desde los saberes otros**

En este apartado expondremos las reflexiones en torno a cómo fue el proceso de desarrollo de los principios de territorialidad, frente a los saberes otros, en relación a la experiencia en nuestro proceso pedagógico. Para ello expondremos los diferentes talleres articulando cada uno con los principios de territorialidad manejados en estos y su función social en el marco del territorio en Usme.

En un primer momento, nos alejamos de las concepciones sobre el territorio que lo entendían como una delimitación administrativa y de propiedad privada sobre el espacio, esto implicaba analizar qué condiciones hacían que un fragmento del espacio se volviera territorio para una comunidad. Para ello tomamos como referencia a Mancano (2008), y tomamos del autor la condición multiescalar y multidimensional del territorio. Al confrontar esta condición dentro nuestro contexto de trabajo, nos dimos cuenta que en estos escenarios si se estaban presentando, primero la multiescalaridad del territorio en Usme, se puede corroborar que no todos los territorios son locales, existen territorios, regionales, nacionales y hasta globales.

Para los habitantes de la vereda Olarte, su territorio es la vereda, pero no reconocen en muchas ocasiones la ciudad como su territorio, así, administrativamente, hagan parte de la ciudad de Bogotá, muchas de las personas de las veredas, y entre estos varios de los niños con los que trabajamos, ni siquiera conocían Bogotá más allá de Usme Centro, pero esto no implica que no generen procesos de reconocimiento dentro del territorio nacional como colombianos. Esto quiere decir que se generan procesos de reconocimiento dentro de un estado nación, y se asocia el territorio local, con los proyectos a futuros del país. Dichas dinámicas territoriales, son expresadas desde el proceso mismo de reconocimiento en el territorio, los límites entre lo urbano y lo rural son difusos, como lo anotamos en el capítulo dos del documento. Este proceso de contextualización dejó entrever como la conformación territorial no solo se presenta desde la delimitación administrativa sobre el espacio. Y que aquí decae ante la conformación cultural sobre el territorio, la escalaridad del territorio, se presenta en tanto existe una identificación cultural en los procesos históricos y espaciales.

Esta identificación cultural sobre el territorio se expresa a través de las prácticas y saberes contextuales, transmitidos y enraizados en una comunidad. De acuerdo a ello presentamos un relacionamiento entre el ámbito cultural que conforma el territorio, con la transmisión de saberes otros en este, aquí presentamos nuestro primer objetivo en la sistematización, el de identificar la relación de los saberes otros en la enseñanza del territorio, nos dimos cuenta que los saberes otros deben generar procesos de dialogo en la escuela para entender los procesos territoriales propios del contexto de los estudiantes esto implicó tomar saberes otros como ejes facilitadores en el procesos pedagógico, a continuación relacionaremos este procesos con los talleres y sus resultados.

Cuando aplicamos el taller **de mi vereda a la catedral** propuesta conjuntamente con la institución quien se encargó de organizarla, los estudiantes tuvieron una salida pedagógica al centro de la ciudad, con ello buscábamos caracterizar las percepciones de los estudiantes acerca de espacios ajenos a su territorio próximo. Muchos de ellos nunca habían asistido a este espacio, y no se sintieron cómodos con las dinámicas generadas allí, esto se entendía puesto que los estudiantes generaban comparaciones y relacionamientos con su territorio cercano, en la mayoría de ocasiones con Usme rural. Este proceso se presentaba en términos ambientales, en relación a las dinámicas sobre el medio de Usme, comparadas con las del centro de Bogotá, el relacionamiento social, en términos de encuentro con el otro, de infraestructura, comparando los

espacios abiertos y sin una gran infraestructura vertical (edificio) con el proceso de planeación y desarrollo urbano del centro de Bogotá. Esta tabla fue el resultado que los estudiantes comparativamente plantearon:

Grupo	Dimensión	Aprobación o desaprobación		Términos nombrados por cada grupo a la pregunta: ¿Qué encuentra acá que no hay en tu territorio?
		SI	NO	

<b>Grupo 1</b>	<b>Ambiental</b>		X	Gente cochina, mucho ruido, huele mal
	<b>Social</b>		X	La gente no saluda, hacen mala cara
	<b>Infraestructura</b>	X		Edificios bonitos
	<b>Comodidad</b>		X	Si nos gustó pero nos gusta mas nuestra casa
<b>Grupo 2</b>	Ambiental		X	Muy cochino, no huele a matas, muchas personas
	Social	X		Las personas van muy afanadas, se ve mucha gente loca, que uno no ve siempre
	Infraestructura	X		Cas muy bonitas y grandes
	Comodidad		X	Es bonito pero no tanto
<b>Grupo 3</b>	Ambiental		X	Mucha basura, no hay animalitos, la gente se hace popo en cualquier lado
	Social		X	La gente no se saluda, van muy rápido, mucha gente vive en la calle
	Infraestructura	X		Casa grandes, y arquitectura bonita, iglesias bonitas
	comodidad		X	Nos sentimos fue asfixiados de tantas cosas al tiempo
<b>Grupo 4</b>	Ambiental		X	Huele a feo, y la gente es cochina, y hay
	Social		X	demasiadas personas uno no conoce a nadie, indigentes
	Infraestructura	X		Iglesias grandes y plazas que uno no ve siempre

	Comodidad		X	Dolor de cabeza del monto de ruido, pero hay cosas bonitas sobre todo todos los perritos
<b>Grupo 5</b>	Ambiental		X	No hay animales solo perros muchas personas
	Social		X	Mucha indigencia y pobreza, la gente no se conoce
	Infraestructura		X	Edificios bonitos, pero no hay espacio para nada
	Comodidad		X	solo ladrillo
<b>Grupo 6</b>	Ambiental		X	No hay animales ni pasto donde sentarse, hay
	Social	X		muchísima gente y ruido
	Infraestructura	X		Edificios bonitos, bien hechos
	Comodidad		X	

**Tabla 5: tabla de resultados del taller de mi vereda a la catedral: 2016**

Esta tabla muestra lo que los estudiantes respondieron en grupo, los procesos de comparación resultan en muchas ocasiones en marcos de antipatía con las dinámicas territoriales urbanas y del centro de Bogotá, ello porque son contrarias a las experiencias vividas en la cotidianidad de muchos de los estudiantes, y a lo enseñado por sus familias, profesores, y vecinos.

En el trabajo de cartografía social realizado por los estudiantes, también dejaron notar los aspectos tanto comportamentales, como de organización espacial y ambiental que les disgustaba y les agradaba de la salida.

En la ilustración número 7, se presentan dos partes de un mismo ejercicio cartográfico, en un primer momento se encuentran las convenciones del mapa y luego fragmentos de este muchas de dichas convenciones denotan el desagrado, por dinámicas cotidianas en el centro de Bogotá, como el mal olor, “es que es el olor como no sé, como a suciedad el aire es muy pesado, acá huele más rico a pasto a naturaleza” (comunicación directa estudiante quinto grado: 2015). También se presentó un proceso de discusión a los procesos de desigualdad en lo urbano, y de exclusión social, existía un rechazo a imágenes de indigencia. Ello tiene una explicación en tanto al ser habitantes de lo rural, no existe una naturalización de dichos escenarios y de dichos tipos de exclusión socio-económica, pero ello no implica que no exista pobreza o exclusión en lo rural.

En el ejercicio de cartografía social también señalaron que no les gustó el ambiente urbano del centro de Bogotá, porque presentaban procesos de segregación social al ver un gran

número de personas viviendo en la indigencia, también señalaban el exceso de contaminación ambiental y auditiva, y carencias a niveles afectivos que encontraban en su territorio y en el centro de Bogotá no, como por ejemplo los animales.

La ciudad no me gustó mucho porque allá hay mucha gente sucia la gente se hace popo al lado de uno hay mucho indigente y mucho ruido, uno no ve como los animales si, lo que me gusto por eso fue ver tantos perrito, yo tengo uno en la finca, bueno varios pero ese perro es mi perro (comunicación directa estudiante quinto grado: 2015).

En este taller se trabajó el principio de pertenencia, este ejercicio contribuyo a entender la pertenencia a un territorio en términos de apropiación o no sobre este tanto a nivel material como inmaterial, y la pertenencia implica exclusiones en los territorios, no todas las personas sienten su territorio el mismo espacio, ni tampoco todos los espacios, así sean conocidos, son su territorio estas apropiaciones y exclusiones se presentan a partir de la conformación de racionalidades y saberes colectivos que son diferentes de acuerdo a cada contexto o territorio, específicamente en Usme se evidencia la medicina tradicional y la gobernanza del agua, que en este caso se vieron externalizados al ser comparados con el contexto de un territorio ajeno. Este proceso también se ve inscrito a lo colectivo, la colectividad es lo que genera la importancia social del territorio en Usme puesto que a través de esta es que se consolidan formas de apropiación y percepciones a futuro sobre los territorios por parte una comunidad, por ello colectivamente los estudiantes presentaron una negativa, frente al cambio de dinámicas, sobre todo en lo social y lo ambiental en su territorio.



Ilustración 4: fragmento del mapa y sus convenciones construyo por un grupo de estudiantes de grado quinto y sexto referente a la salida de campo al centro histórico de Bogotá

Estos procesos los entendimos teniendo en cuenta las dinámicas de empoderamiento del territorio a nivel identitario que nos señala Montañez, (2008); esto implica un

relacionamiento de diferentes practicas dentro del territorio, y la necesidad social del principio de permanencia sobre estas para garantizar procesos de afectividad y proyectos a futuro sobre este, sean o no de una escala macrosocial o microsocial, como la escuela Olarte. Asimismo, se presentan diferentes dimensiones sobre el territorio, y estas como se observó en el anterior taller, implican que se generen disputas por el territorio, y la apropiación sobre este (Montañez 2008), porque el territorio es dinámico, y polifacético. Esta apropiación y conflicto los entendimos no solo en el marco de la propiedad sobre el territorio, los estudiantes presentaron una apropiación y un posicionamiento sobre su territorio en el marco simbólico, cultural y de desarrollo sobre este.

Existen resistencias desde el plano inmaterial, por el territorio, que son colectivas como la conformación de cabildos por el agua, históricas y posicionadas estas las encontramos desde los saberes transmitidos y mantenidos en la comunidad en Usme.

Al igual que el territorio que es dinámico, el saber otro que genera identidad en el territorio también lo es, no podemos pensar que estos saberes son estáticos en el tiempo y el espacio, o que no tienen necesidad, ni de hecho se transforman, al encontrarse con otras identidades, culturas, y territorios, estos saberes se modifican y se relacionan con los nuevos procesos a los que se enfrentan, estos procesos no necesariamente son siempre en condiciones de igualdad o de desigualdad, la realidad es más compleja que esto, nuestra apuesta por una ecología de saberes (Boaventura: 2002) en Olarte también implicaba poner en dialogo y relacionamiento los diferentes saberes que dentro de la escuela pueden cruzarse y existir, los estudiantes urbanos llevaban conocimientos, prácticas y visiones de mundo que se contraponen en muchas ocasiones con las practicas campesinas, como la música, la concepción de desarrollo campesina, la medicina etc., y esto transforma las dinámicas en la escuela, pero no es un proceso unidireccional, de parte de estas prácticas campesinas también hay resistencias y dialogo con lo urbano, no solo entre los estudiantes, sino también entre los docentes.

Yo no sabía cómo sembrar la papa, ni la alverja, ni nada uno llega acá y no entiende cosas, como le de herramientas, pero luego uno que se pone a sembrar con los chinos, a tejer con ellos se da cuenta que el trabajo no es igual sin usar las manos, es que lo que

uno hace con sus manos sale mejor, y eso me decían los papas de los niños y los niños, ellos que están las uñas con tierra, y ahora a yo también eso que, no tiene nada malo, eso me da es orgullo, todo mundo debería tener esa relación con la tierra (docente IEDR Olarte, 2015).

La territorialidad entonces también es mutable, el grado de apropiación sobre un territorio se presente desde la interiorización y dialogo con estos saberes, estas prácticas que generan transformaciones identitaria en los sujetos. El aprendizaje entre saberes otros no es exclusivo de los primeros momentos de socialización de las personas cuando han tenido este relacionamiento social y cultural, como en el caso de los docentes., o de los niños que llegan del área urbana, y que acogen estas prácticas llevándolas a su hogar. Este dialogo es el fin mismo de la ecología de saberes, es necesario comparar el conocimiento que se está aprendiendo con el que se está olvidando, (Boaventura: 2008).

Estando conviviendo en l contexto, es como se develan que las dinámicas territoriales en relación con el saber otro, estas son más complejas de lo que en un primer momento pudimos haber creído, la existencia de un saber en el territorio, alternativo a los procesos económicos, y productivistas de las dinámicas del pensamiento occidental, no implican que la comunidad en Olarte se aleje de este procesos de racionamiento. Este dinamismo de las identidades en el territorio, planteado como uno de los principios frente a los saberes otros, pudimos comprenderlo en otro de los talleres, al llegar al territorio temíamos idealizada la cultura campesina en marcos de resistencia material e inmaterial contra las condiciones económicas y de producción impuestas por el capitalismo a través del uso neto de, por ejemplificar, practicas alternativas de cultivo. Esta idea inicial fue transformándose al entrar en contacto con situaciones como la de la salida de campo del taller de medicina tradicional.

Encontramos un conflicto en el que los procesos de producción en cantidad y tiempo eran más urgentes en varias ocasiones, que el uso de prácticas tradicionales sobre el cultivo, donde muchos campesinos preferían utilizar fungicidas e insecticidas artificial, a productos tradicionalmente utilizados para esta labor de tipo artesanal y en base a las mismas plantas tradicionales de Usme, en una entrevista en esta salida, realizada a Miguel Gonzales poblador del sector, él nos comentó:

“Yo no soy de acá, pero vivo aquí hace ya 32 años, yo era muy enfermo y me vine a vivir acá y empecé a conocer todas estas plantas y a personas que las utilizaban y es mejor que cualquier pasta, acá he tenido mucho problema con los campesinos del

sector porque he tratado de que rescaten ese uso de cosas tradicionales que no son nocivos para la tierra, hay un fungicida de caléndula que mire pregúntele acá a quien no he fregado en Olarte para q lo use yo se lo regalo y selo enseñó a hacer, porque muchos ya eso se les ha olvidado de su abuelos sus país, pero ellos se niegan a eso porque me dicen, no eso es más tedioso y no rinde tanto como el triple z” (Comunicación personal, 2015)

En este punto hay que tener cuidado de no caer en reduccionismos, si bien estas idealizaciones entraron en tensión al entrar al trabajo de campo, y al convivir en ciertos espacio con la comunidad y con los estudiantes, el que el campesino adapte dinámicas de producción, frente a la economía capitalista, no implica que aseguremos que este no genera procesos de resistencia sobre el territorio, ni mucho menos que haya abandonado prácticas tradicionales, saberes o visiones de mundo propias de la identidad campesina. La realidad es mucho más compleja que reducir la explicación de este proceso a uno u otro extremo de la realidad social sobre el territorio.

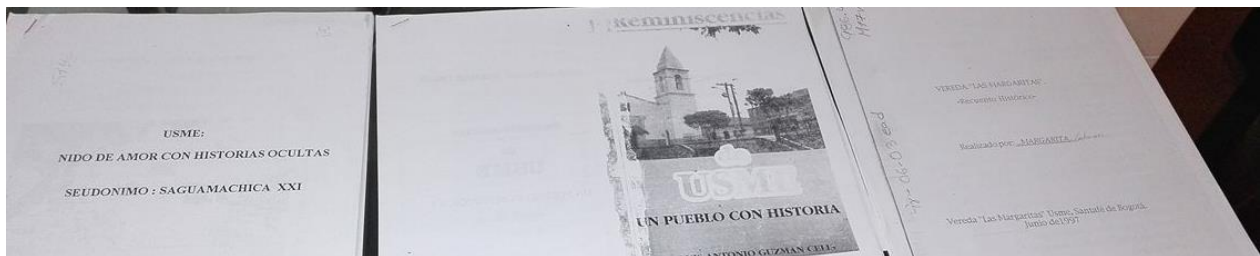
El principio de territorialidad Reescribible tiene una cualidad importante por la cual decidimos desarrollarlo en nuestra experiencia pedagógica; socialmente hay que comprender que los sujetos generan resignificaciones, territorialización, enraizamiento y también desterritorialización de los espacios en los que se desarrollan y conviven. Por ello es importante que la enseñanza del territorio contemple este principio, como forma de afrontar las múltiples apropiaciones de los sujetos y de sus territorios, ello es importante teniendo en cuenta la condición de población flotante de un sector de la población de la escuela, los estudiantes presentan este principio y es importante para que ellos comprendan que pueden generar diferentes enraizamientos en los territorios en los que presentan un relacionamiento a nivel material y afectivo y que el hecho de tener dicha condición junto con su familias, de alguna u otra manera tan móvil, no implica que ellos no presenten procesos de territorialidad, o que sus territorios no sean válidos, para conformarlos como sujetos colectivos.

En el que más hemos insistido en este apartado es en el principio de identidad, nos planteamos cómo desde el saber otro se presenta procesos de identidad colectiva sobre el territorio.

Las representaciones colectivas sobre las formas de ser pensar y sentir el territorio, se despliega a través de lo que la experiencia sobre este genera para generar proyectos a futuro sobre el territorio, esta condición genera coerción social a través del aprendizaje, de saberes dados allí, y que se encuentran en las diferentes dimensiones del territorio

El día que mi papa deje de hacer los ladrillos de la casa con barro como le enseñó mi abuelo ese día deja de vivir en la casa, y yo de paso porque esa casa ya tiene ladrillos hechos por mí y eso se siente una felicidad y uno le coge amor a la casa de ver que le puso algo que mi papa me enseñó (comunicación directa, estudiante grado quinto IEDR Olarte: 20015)

Uno de los estudiantes del grado sexto nos contaba esta anécdota, esto fue en el marco del **taller de tradición oral**, existe entonces una relación constante entre lo colectivo y lo identitario en la transmisión de los saberes frente al territorio. Si se habla de identidad no se puede dejar de hablar del contexto, de los códigos morales y sociales que allí existen en torno de unas racionalidades de lo que implica ser un buen vecino, un buen padre, un buen hijo, estos códigos sociales se transmiten tanto explícita como implícitamente, a través de formas de tradición oral, como los cuentos o los mitos que existen en el ese territorio rural.



Textos abordados en el ejercicio de tradición oral

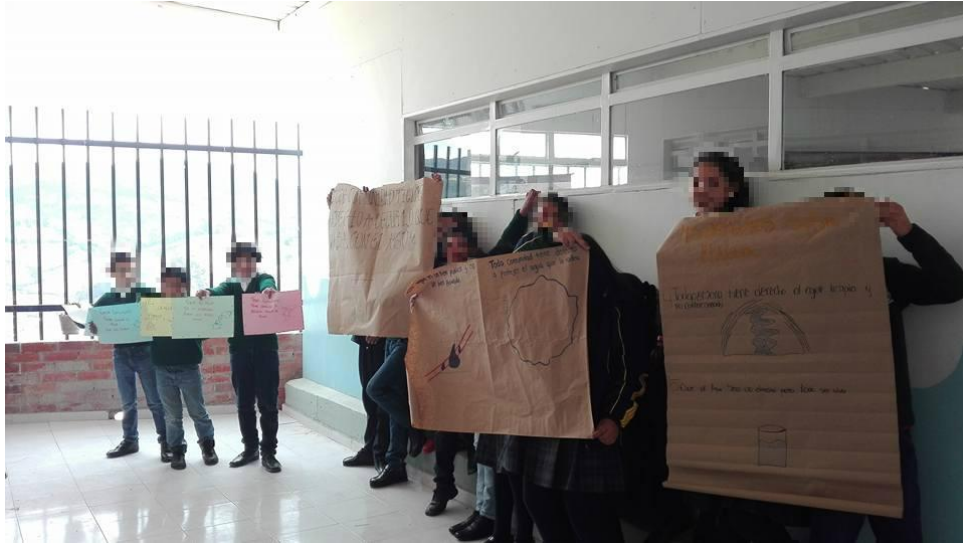
En nuestro contexto de trabajo vivimos este proceso, donde los estudiantes, tanto del sector rural como urbano plantearon la necesidad de una protección sobre el agua en Usme desde su manejo doméstico, hasta el manejo del sector productivo, por ello en el taller de **gobernanza del agua y movimientos sociales en Usme**, los estudiantes plantearon un tratado del agua donde que según ello debería ser válido en su contexto:

- El agua debe ser un derecho público y no un bien privado
- Toda comunidad tiene derecho a decidir sobre lo que se hace y cómo se maneja su agua
- Todo ser vivo tiene el mismo derecho al agua
- Toda persona tiene derecho a agua limpia y potable

Este proceso de reflexión y de propuesta por parte de los estudiantes se llevó en el marco de la discusión por las problemáticas cercanas a su territorio con respecto al manejo del agua:

A mí no me parece que sea bueno como manejar el agua de acá porque nosotros somos los afectados nosotros cultivamos Sumapaz creo que es el paramo más grande del mundo, y para que, para que lo contaminen todo cuando baja, dicen que para

desarrollar la ciudad pero eso de que sirve si nosotros somos los que cultivos los alimentos y por mas casa dígame eso de que sirve si no hay que comer, no pueden comer cemento, por eso yo pienso que no deberán tocar el agua porque acá se dañara todo, eso nos perjudicaría a nosotros pero los de Bogotá no se dan cuenta que a ellos hasta más los afectaría, y eso no es de hoy allá piensan de esa forma tan fea hace mucho tiempo yo creo que desde mis abuelitos (estudiante grado quinto IEDR Olarte: 2015)



Fotografía 1 Tratado del agua, tomada por Luisa Yara, 2015

La pertenencia al territorio implica entonces, racionalidades alternativas, generadas desde las experiencias generacionales, y colectivas vividas en el territorio (Ulrich 1999) estas racionalidades y visiones de desarrollo son saberes otros, entendiendo estos como el conocimiento en intervención en la realidad, en el contexto creado desde allí, el conocimiento tiene dinámicas espaciales duraciones, ritmos ,e intersubjetividades propias de cada territorio. (Boaventura: 2002). Como en el caso del debate dichos saberes generan procesos de pertenencia que implico a los estudiantes en el proceso de dialogo por el devenir del territorio en el que vivían y como transformaciones arbitrarias podrían generar alteraciones en las relaciones con que los actores convivían allí.

Finalmente, Esta misma condición de pertenencia, y estas concepciones alternativas de mundo implican procesos de accionar colectivo sobre el territorio. Los saberes mismos llevan a decisiones colectivas sobre este, de allí generamos el principio de colectividad, donde a partir de estas tensiones por el poder, y el encuentro muchas veces desigual de racionalidades, y de saberes. Se generan luchas por el poder en diferentes niveles del territorio, luchas que no solo se

plantean en planos materiales sobre este sino también de formas simbólicas por ejemplo reforzar el aprendizaje intergeneracionales de las prácticas deportivas del territorio y de juegos como el tejo . Esta fue una de las discusiones que los estudiantes dieron en torno a cómo, en relación con la defensa del agua se debía mantener la autonomía del territorio, si por vías de hecho, como por ejemplo (comentaban los estudiantes) sabotear maquinaria, o no dejar trabajar a las empresas que intervenían el territorio para construir vivienda urbana a través de plantones, o si estos proceso podían deslegitimar las peticiones de la comunidad, entonces se debía acudir a los instrumentos legales que el estado ofrecía para estos conflictos. Esta situación se dio en el marco del debate realizado, en el taller de gobernanza del agua a partir de la película Pompoko.

Esta fue la respuesta con la que la mayoría de estudiantes votaron en acuerdo a si se debía o no defender el territorio de instituciones como el estado, pregunta planteada por otro estudiante, moderador del debate:

El gobierno se excusa que la culpa de la contaminación del agua es culpa de las empresas pero yo le digo al gobierno, ¿quién les da el premio? Sin un permiso de la alcaldía la empresa no puede tocar ni un solo pelo de la tierra, de nuestra tierra, si hacen casas pues van a poner más pequeño el territorio para cultivar entonces pues de donde nosotros sacamos dinero y que pasa con eso, que el gobierno le sube a los impuestos. Y nosotros de donde van a sacar la plata para esos impuestos y cobrarnos a nosotros, pero de donde les vamos a cobrarnos si nos dejaron sin lo que nuestros papas trabajaban, el territorio de uno lo tiene que defender con los vecinos, como toque hacerlo, porque es la vida de uno y de la familia de uno (estudiante grado sexto, IEDR Olarte: 2015)

En este apartado expusimos los encuentros existentes entre los saberes otros y los principios de territorialidad, en relación con la importancia social en el marco del territorio en Usme y en la escuela Olarte, esta relación se encuentra presente en el momento en que estos cuatro principios generaron una reflexión y una externalización de la misma, en cuanto a las dinámicas de apropiación del territorio por parte de los estudiantes, propiciando escenarios críticos frente a estas, y entrar en dialogo con los demás actores que interactúan en el territorio de los mismos. Discutiendo sobre el sentir del territorio, sus proyecciones a futuro y la importancia de la comunidad en la garantía de la continuidad tanto material como simbólica del espacio donde estos conviven.

Ello reflejado en el la reflexión en cuanto a los procesos de apropiación territorial durante la experiencia como otro de nuestros objetivos en la sistematización, esto nos implicó

llevar a pensar en los éxitos y fallos en nuestra propuesta pedagógica, por ello a continuación expondremos estas dinámicas resultantes de nuestro proceso.

## **5.2. Entre los aciertos y desaciertos de nuestro proceso pedagógico**

Para este momento, mostraremos los logros, y desaciertos de nuestro proceso pedagógico en torno a la enseñanza de los principios de territorialidad, teniendo como ejes facilitadores, los saberes otros escogidos que fueron propuestos por la docente y los estudiantes. Como resultado la experiencia, y que hallazgos y reflexiones a nivel pedagógico surgieron de nuestro proceso.

Para el planteamiento de la propuesta pedagógica, el primer paso fue el de revisar los procesos de caracterización en la escuela Olarte donde evidenciamos como su currículo basado en aprendizajes productivos y su enfoque en la pedagogía crítica eran conflictivos y contrastantes entre ambos, ya que por un lado se ponía en evidencia la proyección de la escuela Olarte para que a partir de la pedagogía crítica, se pudiese leer la realidad en sus múltiples formas, desde lo particular hacia lo general en forma de espiral (IEDR Olarte: 2015); sin embargo no podemos dejar de lado como los aprendizajes productivos responden a políticas que presentan lo rural, en términos productivos, por lo que se desplegaban escenarios dentro de la escuela que buscaban consolidar la apropiación del territorio solo en la dimensión económica y productiva, y de paso generar sujetos que se volvieran trabajadores productivos en lo agro.

Pero esta condición no nos permite afirmar que solo se presente dichas dinámicas educativas en la escuela Olarte, dentro de la institución educativa se busca fortalecer y rescatar prácticas campesinas permitiendo el fortalecimiento del sentido de pertenencia a través del reconocimiento de los estudiantes como campesinos

Las identidades campesinas no deben darse de una manera simplista sino dinámica que cambia y se desarrolla a medida que tiene diferentes contactos culturales, puesto que no se puede simplificar lo campesino solo a la tenencia de la tierra, como en Usme rural, donde muchos de los habitantes no son dueños de su tierra sino que son jornaleros, por tanto al profundizar en la pedagogía crítica vislumbramos las diferentes aristas que conforman la realidad y cómo no se puede separar las multiplicidades de la mismas, es decir; si se define al campesino solo desde lo económico o solo desde lo cultural se dejaría de lado dimensiones diferentes que lo conforman, y que presentan procesos de territorialidad, estas historicidades de los actores y sus territorios, los cuales van acompañados de diversos conflictos no se pueden separar o encasillar desde una sola perspectiva.

Estas condiciones dinámicas del territorio fueron las que nos dieron campo para generar los principios de territorialidad, frente a los saberes otros como ejes facilitadores para la apropiación del territorio en nuestra propuesta pedagógica, por ello articulamos dichas historicidades, y espacialidades de los sujetos en el nuestra práctica, el trabajo fue contextualizado en todo momento a las identidades y alteridades en encuentro en la escuela Olarte. Y esta condición de relacionamiento entre territorio, contexto, y enseñanza fue uno de los aprendizajes más importantes que este proceso nos ofreció como docentes en formación. De aquí planteamos, como expusimos en el capítulo anterior, problematizarnos los procesos de enseñanza como formas de ordenamiento disciplinar de los diferentes conocimientos en torno a la enseñanza del territorio en la escuela

Con el Taller de tradición oral y territorio: reconstruyendo la historia desde lo que me cuenta mi familia. Buscamos que los estudiantes indagaran sobre su a su pasado a través de la reconstrucción de diferentes saberes transmitidos generacionalmente, y que motivara la dicción sobre la territorialidad inmaterial a través de diferentes costumbres y prácticas culturales como fiestas, vestidos, tejidos y lugares históricos en los cuales se van apropiando de un territorio, donde se distribuyen los marcos que orientan las prácticas sociales, y cada grupo teje sus lazos (Haesbaert, 2002 ) articulados en el principio de identidad.

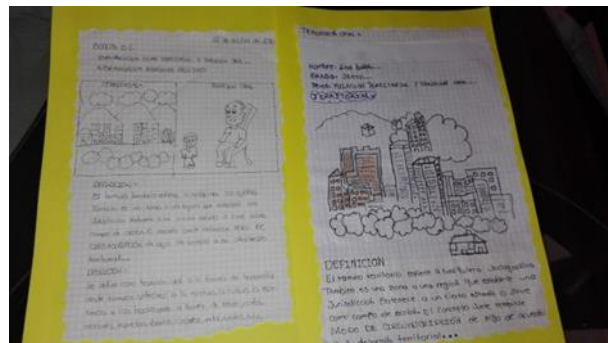
Lo anterior se pudo abordar a través de tres textos que retoman la tradición oral entendimos la tradición oral como el traspaso generacional y comunitario de prácticas y saberes insertadas en una comunidad, en este caso de Usme dando paso a una historia contada por sus propios habitantes a través de la palabra viva como la poesía, canciones o relatos de vida. El primero de ellos se llama “Reminiscencias de Usme un pueblo con historia” (Celis:1999) quien quiere plasmar a través de los personajes que humanizaron el entorno es decir reconstruirla a través de la historia oral contada con un lenguaje claro, sencillo pero armónico que habla de los lugares históricos como “El alto de los Atara o de la línea férrea, por donde trepidaron enormes locomotoras lanzando al firmamento bocanadas de humo y ruidosos pitazos, señal de acercamiento a la civilización” (Guzmán: 1999; pág. 39 ) dicho lugar también fue retomado por los estudiantes reconociéndolo como un lugar histórico de la parada del tren ubicado en una casa vieja por donde años atrás pasaba la carrilera del tren.

Ellos también retomaron “La laguna encantada“ ubicada en la Requilina en la cual se ha tejido el mito que en semana santa se ve reflejado el pueblo y la persona que se acerca es

desaparecida, historia reconstruida a través del relato de los abuelos y plasmada también en el libro nombrado anteriormente pero nombrada como “La laguna seca, llena de leyendas donde en épocas pretéritas se dice que aparecían para jugar con los niños campesinos pequeños tunjos de oro” (Guzmán, :1999; pág. 41) esto evidencia que los mitos o lugares pueden cambiar de nombre de acuerdo a su época, vivencia o experiencia pero que los lazos que se tejen con dicho lugar permanecen en el tiempo y en la memoria de sus habitantes gracias a su transmisión de manera oral. Y esto se evidencia en el libro retomado “Usme un nido de amor con historias ocultas” que en su capítulo dos aborda los mitos y las leyendas en la memoria de los pobladores con el mito el pantano de los reyes

“Era un potrero grande que se llamaba el pantano de los reyes, también mi padre abuelito una vez se encontró con un señor... que vestía como rey y converso tantico y mientras el volvió a mirar para otro lado ya... el rey desapareció y de ahí para acá mi abuelito llamo el Pantano de los Reyes. A mí me contaba porque yo iba con el siempre, me llevaba a lo que pasaba con él, me decía: aquí fue a donde me salió no sé qué día y hablamos y se me desapareció y me contos cosas y se metió en ese pantano y eso se me temblaba, el pantano se temblaba y todavía existe el pantano. Existe pero ya no muy grande, ya lo han redondeado los dueños y arriba en el rincón de chingaza también tenía un agua muy secreta, muy limpia y era de remedio él tomaba esa agua sentía mucho alivio para el cuerpo, también... pero un agua que existía más limpia que de la quebrada, salía más pura y hervía debajo de la peña” (anónimo: 1999; pág. 46)

Por otro lado los estudiantes retomaron los tejidos de lana los cuales como lo nombra los estudiantes “surgen por la necesidad humana para protegerse” estos tenían como objetivo narrar hechos, tradiciones, dificultades y logros de una comunidad campesina, que habla de las artesanías en donde algunas abuelas se dedican a hilar lana de oveja para hacer ruanas y cobijas en telar. Los tejidos a mano y los bordados son escasos, se elaboran como curiosidad para adornar la casa. (Sandoval; 1997: pág. 23)



Taller de tradición oral y territorio

Este taller lo propiciamos reconociendo que la construcción social de los territorios implica aproximarse a la manera como las comunidades marcan y grafían la tierra esto a partir de los principio de colectividad y de pertenencia, el modo como se apropian, representan y dotan de sentido sus territorios. En este taller los estudiantes definieron la tradición oral como “una palabra que se transmite de generación en generación y hay una aprende sobre su vida e historia y recordar nuestra generación”( comunican directa, estudiante grado sexto: 2015) estas prácticas

resultaron evidentes en todos los estudiantes, todos tenían desde su familia, formas de historicidad desde padres y abuelos, el caso de los estudiantes que vivan en el sector rural, aparte de estas prácticas ser familiares, se ampliaban a lo comunitario, existían relacionamientos, en el control social y ético de los sujetos en el territorio rural, frente a transmisiones a través de cuento, o leyendas del sector, que generaban procesos de coerción social sobre el territorio

A mi mis papas siempre me contaron que arriba en la laguna de las margaritas, se le aparecía a uno un espanto, y mis abuelitos y los vecinos también dicen eso, yo ya no creo eso pero era bueno porque uno haya más chiquito se podía hasta caer, y yo le contaría eso a mis hijos para que no vayan porque si sirve (comunicación directa, estudiante séptimo grado: 2015)

Esta fue uno de los argumentos de un estudiante de grado séptimo contando porque él, creía importante estos cuentos y leyendas en su territorio, una de las discusiones que se presentó durante el cuarto momento del taller, el de la interacción entre docentes y estudiantes, se generó una planteamiento en torno a lo identitario en el territorio y muchos de los estudiantes se proyectaron la duda en tanto si esas relaciones de identidad con el territorio, se generaban con ellos en relación a Usme

Yo no soy de acá sino del Tolima y acá he vivido años en el Tolima también en el campo pero pues yo se las cosas de allá, donde ir más allá que acá, esto es como más lejano para mí que el Tolima entonces mis papas no me cuentan nada de acá porque no saben (estudiante grado séptimo 2015)

En este taller tuvimos una dificultad en tanto al asumir el contexto histórico de los estudiantes solamente en Usme, muchos de estos tenían conformaciones identitarios y territoriales, frente a saberes adquiridos en espacios diferentes al de Usme rural, si entendemos pedagógicamente los principios del territorio asociados a la enseñanza en términos en redes de significados (girox:2008) uno de los desaciertos, fue el de solo contemplar en varias ocasiones, el contexto inmediato de los estudiantes, y no con la suficiente importancia, las territorialidades anteriores, y resistencias simbólicas frente a los territorios alternos a Usme.

En este momento de reflexión de nuestra sistematización, planteamos que esta condición que presentaron los estudiantes, donde tenían distintas historicidades y territorialidades, es importante en el relacionamiento en el aula con el principio de territorialidad Reescribible, puesto que permite comprender diferentes territorialidades de los estudiantes, y que como paso con este taller compartieran con sus compañeros y con nosotras mismas discusiones en torno al territorio a

partir de la vivencia de cada uno, este proceso no fue motivado por nosotras como docentes sino por los estudiantes mismos, propició que existiera un respeto por la palabra de otro.

Durante la realización del Taller ruta de recorrido: de mi vereda a la catedral primada que retoma las salidas pedagógicas como una herramienta alternativa permitiendo el reconocimiento del entorno por medio de la experiencia vivida, la cual permite la confrontación de unas concepciones previas frente a un territorio y la reestructuración de las mismas a través de su recorrido y vivencia.

A pesar de que la mayoría se sienta identificado con las concepciones anteriores existen otras tantas que cuestionan estas visiones y esto lo podemos evidenciar en las representaciones que los estudiantes de ciclo 3 tuvieron a la hora de realizar el recorrido a la Catedral Primada, los cuales plasmaron a través de la construcción conjunta de un mapa del recorrido, utilizando la cartografía social en donde por medio de convenciones se pueden evidenciar las diferentes sensaciones que les causó dicho lugar.

23 de los 30 estudiantes afirmaron que “en el centro hay muchos indigente y está sucio”, lo que les sorprendía ver tantas personas en la calle botando basura, por lo cual pintaban las calles oscuras haciendo referencia también al mal olor y sensación de desagrado que les producía. Además de esto plasman a las personas de manera agresiva, frunciendo el ceño y caminan de manera acelerada, en donde si las personas saludan se ve de manera desagradable, preventiva y azarosa. Contrario a ello se ha podido evidenciar que en las partes rurales de Colombia se ve con frecuencia que las personas se conocen entre sí creando lazos afectivos fuertes, y aun así sin conocerlo de manera amable reciben a las personas foranes, en donde un gran saludo y un fuerte abrazo evidencia su sentido de pertenencia y colectividad.

Nota Tía Salome

Tía te quiero responder tus preguntas.

En el centro: no son tan limpias por que hay muy malos olores y hay muchos indigenas que hacen sus necesidades en el centro por eso yo no te recomendaria poner un negocio en el centro.

En la calles vive la gente, eso pasa porque hay familias que los dejan ahí porque estan descañonados la gente por el brisa queda en la calle.

Si hay apartamentos, pero ellos no viven ahí porque la gente los discriminan y no tienen dinero.

Las personas fueran a la calle.

Ilustración 6 Ejercicio de una carta a la tía salome

En la ilustración, anterior se muestra uno de los ejercicios del taller, consistía en responderle una carta a una tía llamada Salome, donde le preguntaba a los estudiantes, como encontraban la ciudad, referido a las diferentes dimensiones planteadas en el ejercicio, y se preguntaba también por Usme, este ejercicio fue basado en un trabajo del autor David Harvey (2000) donde proponía dicho ejercicio a sus estudiantes

Con este ejercicio más allá de plantear las percepciones de los estudiantes, quisimos plantear discusiones en términos de sostenibilidad ambiental, económica, procesos de exclusión social, pobreza, etc. para poder plantear con los estudiantes discusiones en torno a ello para poder generar procesos de pensamiento crítico en torno a las actitudes y valores transmitidos por lo que les rodea, incluso de nosotras como docentes (Souto:2008), los estudiantes expusieron su concepción sobre el desalojamiento del barrio el cartucho y como este sitio lo convierten en lo que es hoy el parque el Tercer Milenio, ante este suceso los niños hacían referencia que en muchas ocasiones estas personas eran discriminadas y botadas a la calle; o que algunos habitante de calle habían tomado la decisión de vivir de esta manera. Finalmente se puede evidenciar el gran aprecio y sentido de pertenencia que tienen hacia su territorio Usme, ya que varios le recomendaban en la carta, a la tía Salome que se viviera a vivir a Usme “porque es muy bonito, no hay rateros”, “tía porque no vienes a vivir acá en Usme, acá hay cosas muy baratas para que estemos cerca”

Además del sentido de pertenencia que se genera en el ejercicio anterior y de acuerdo a

los principios que buscaban generar un fortalecimiento en la territorialidad en la escuela, se propició que a través de cada taller se profundizara en cada uno de los principios con el fin de que no se quedaran en una definición teórica, sino que los estudiantes lo pudieran relacionar con su realidad inmediata. En este proceso pedagógico nos damos cuenta que los principios de territorialidad por sí mismos no generan una apropiación del territorio en los estudiantes del colegio Olarte, ello era nuestro segundo objetivo, pero nos dimos cuenta, que muchos de los estudiantes, incluso los estudiantes del sector urbano, tenían una apropiación territorial, y que muchos coincidían con que la escuela era un espacio propio, o que posibilitaron los principios de territorialidad, es que se externalizaran en el aula los procesos de educación sobre el territorio.

Esta situación no la consideramos un desacierto en nuestra práctica, al contrario, al hallar esta dinámica que se diferenciaba de lo que inicialmente teníamos planeado como docentes, nos permitió en el proceso de implantación enriquecer las talleres, las discusiones con los estudiantes, y reflexionar sobre la profundidad de los procesos de territorialidad en la escuela.

Un ejemplo claro que se pudo evidenciar fue durante el desarrollo del taller “El Territorio Y Sus Actores: Tensiones De Poder En El Territorio Y Resistencias” en el cual a través de los dos videos abordados “Abuela Grillo” y la película Pomposo”. Se realizó un debate en grupos quienes representaban cada uno de los actores participantes durante las disputas por el territorio como son los empresarios, el estado y el pueblo. Los estudiantes pudieron relacionarlos con el problema inmediato al cual se enfrenta Usme por la urbanización acelerada como lo ha hecho metro vivienda y los problemas sociales y ambientales que se han ocasionado.

Cabe resaltar que la construcción teórica en ocasiones entra a problematizar directamente con la práctica, ya que al no existir claridades conceptuales que se puedan vivenciar en la cotidianidad es difícil comprenderlas para su enseñanza, por lo cual cuando se abordó los cuatro principios, en su comienzo fue difícil tanto para los estudiantes como para los docentes, su entendimiento y pertinencia. De igual forma durante la relación que se pudo fortalecer con el proyecto de patrimonio, se pudo aterrizar dichos principios en su realidad y cotidianidad.

Existieron tensiones en el desarrollo de esta práctica, varios de los estudiantes no participaron activamente en su desarrollo, y ello implicó un choque entre lo que sucedió y nuestras expectativas iniciales, al entrar a indagar sobre esto, el taller coincidió con momentos escolares como la entrega de notas finales, varios estudiantes se encontraban dispersos debido a esta situación, a simple vista puede que este evento no tenga relación con nuestra práctica, pero

ello hace parte del vida escolar, no se podemos naturalizar las tensiones existentes en la escuela que también están presentes en el aula de clase, así como otras problemáticas o situaciones que afronten los estudiantes, no podemos esperar los “estudiante ideales” que estén siempre atentos y dispuestos, negando el contexto y las situaciones que los rodean y afectan, y las mismas prácticas educativas que existen en nuestro contexto.

Lo cual se pudo evidenciar durante la realización del Taller salida pedagógica y reconocimiento de las plantas medicinales: saberes otros de mi comunidad y mi territorio, la cual se pudo realizar por medio de una estudiante ya que a través de su mamá quien trabaja en la finca Tama Verde se logró contactar con el dueño, en lo que se logra plasmar la gran unión que existe entre la comunidad y la escuela.

Al llegar a la finca la profesora Ángela aclara la finalidad de la visita y del proyecto del patrimonio entendiendo que algunas prácticas medicinales se han perdido y otras se han tratado de recuperar lo cual está relacionado con el libro. “Dialogo de saberes: plantas medicinales, salud y cosmovisiones” (2009) en donde especifica como la medicina tradicional es un proceso cultural construido en lo local, dinámico y no sistemático que abarca el uso de plantas medicinales, la curación espiritual, el manejo del mundo y de los recursos naturales. Se fundamenta en la relación del ser humano con la naturaleza y en la concepción y construcción de un cuerpo humano físico, social y espiritual.

El señor Miguel dueño de la finca Farma Verde nos cuenta su experiencia personal de como duro tanto tiempo enfermo por los químicos de los productos farmacéuticos en este caso los ingredientes químicos del jabón y como a través de las plantas medicinales logra su recuperación en este caso con el jabón de tierra. Dicha experiencia hizo que tuviera un acercamiento y construcción de identidad y de pertenencia sobre la utilización de la medicina natural en pro del cuidado personal, y de cómo estas prácticas hacen parte de la construcción cultural de los campesinos, pero la cual se ha visto afectada por las especificaciones impuestas de como cultivar y que cultivar de acuerdo a unos parámetros económicos. Luego se logra realizar el recorrido en donde él nos explica cada una de las plantas y sus beneficios como son la caléndula, la ortiga, la ruda, la manzanilla, el ajeno, el girasol que curan enfermedades tan comunes como los dolores musculares, de cabeza, del estómago, fiebre y heridas.

Luego de haber concluido la salida se hace una retroalimentación con una cartilla en donde se profundiza la relación que tiene el ser humano, su cuerpo con la tierra y el territorio

porque la medicina tradicional está ligada a un conocimiento ancestral, a la cultura y a los conceptos sobre el cuerpo y el ser humano; su fin es el manejo integral de la salud y en general de la vida humana en relación con la naturaleza. “Dialogo de saberes: plantas medicinales, salud y cosmovisiones”, (Reyes: 2009; pág. 195)

En donde los estudiantes describen que con sus ojos poseen contacto visual, con las manos contacto con diferentes cosas y con los pies contacto con la tierra debido a que las actividades para el cuidado de la salud y prevención de enfermedad depende de los calendarios ecológicos y epidemiológicos que no solo consideran el origen biológico de la enfermedades, sino también espiritual, mostrando así las plantas medicinales como un elemento más del manejo integral de la salud y el territorio.

Lo anterior también lo plasman a través de una canción que permite la enseñanza de saberes tradicionales como lo son la medicina y la apropiación que esta tienen sobre el territorio: “Desde la vereda hacia nuestras plantas para cuidarlas y no dañarlas hacerlas funcionar para alguna enfermedad, tenemos derecho a cultivar más medicinas porque sirve para toda ocasión y por eso le rimo esta canción porque esa medicina que siempre hablan los doctores no sirve como la natural. El territorio es de todos para hacer el esfuerzo de hacer un conversatorio que sirva para mucho porque nos cuidemos y no dañemos nuestro territorio porque hacemos daño como echarle a las plantas químicos lo que se debe hacer es natural y orgánico y magnífico “(Estudiante de sexto grado)

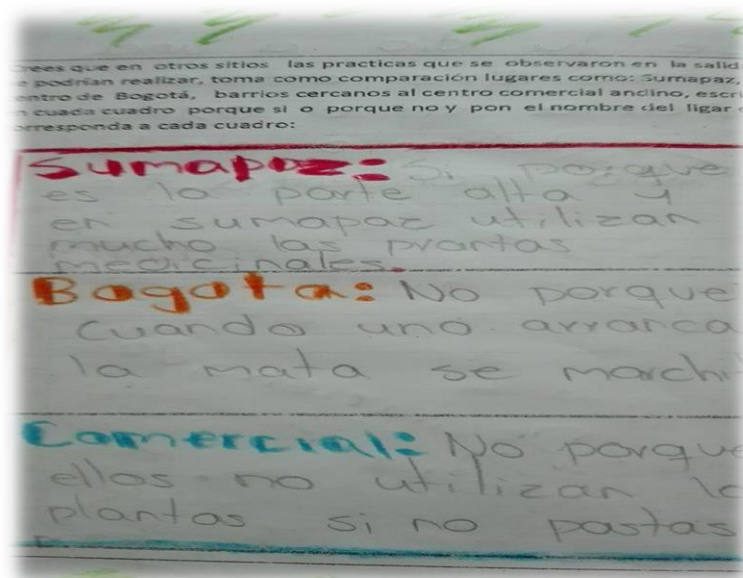


Ilustración 6: cartilla salida de campo plantas medicinales

Esto es importante porque pedagógicamente fue muy importante integrar el proceso de enseñanza del territorio con los saberes otros, puesto que con ello es que contrarrestamos la teoría de la pedagógica crítica con la práctica, y pudimos vivenciar que los estudiantes son sujetos con unos posicionamientos éticos, políticos y sociales que en varias ocasiones como docentes tenemos a subestimar o dejar de lado, pero estos saberes, y racionalidades pueden entrar en diálogo, con los conocimientos escolares, y con los saberes y concepciones mismas de nosotras como docentes, aquí denotamos unas de las máximas de Freire, (1970) "Nadie educa a nadie ,nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.". (pág. 30)

Después los estudiantes consideran que es difícil que estas prácticas de medicina tradicional se logren llevar a cabo en Bogotá debido a la urbanización o "no porque cuando uno arranca la mata se marchita" (Estudiante de sexto grado) haciendo referencia a la contaminación que existe en la ciudad, en cambio afirman que en Sumapaz si se lograría porque se utilizan mucho estas prácticas medicinales y es muy natural.

Finalmente a nivel formativo y pedagógico la aplicación de la propuesta tuvo muchas reflexiones particulares que se fueron dando durante el proceso y fortalecieron la propuesta a través de las profundizaciones realizadas y de los nuevos ciclos comenzados, al poder comprender las diferencias entre territorio y territorialidad, se pudo dar paso a la comprensión de las multiplicidades que permitieron realizar unos principios para generar dicha territorialidad dentro de la escuela, ya que el docente dentro de los procesos investigativos es capaz de generar conocimientos sobre la realidad en la que su praxis se encuentra. Porque la vivencia en su cotidianidad y está en constante enfrentamiento al campo de relación política e ideológica que existe dentro de la escuela, en la cual los sujetos están en tensión, confrontación, resistencia y configuración de las dinámicas heterogéneas.

Los principios permitieron brindar herramientas para la comprensión de que el territorio no es algo estático, el cual no se puede abordar simplemente desde lo material. Que por el contrario al crear esa empatía y curiosidad a eso denominado territorialidad permitió un cambio de mirada sobre el territorio y la territorialidad abordando su inmaterialidad, su sentido de pertenencia, la colectividad que lo construye , las territorialidades que las reescriben constantemente por las dinámicas y los cambios sociales que ocurren y que conforman su identidad dentro del territorio.

Otra de las discusiones que se dio durante la aplicación de la propuesta fue el de cómo abordar en cada taller uno de los principios planteados, y fue allí donde se pudo constatar que los 4 principios son fundamentales y se complementan uno con el otro, por lo cual no se puede hablar de una sola forma de territorialidad sino de múltiples territorialidades al igual que las identidades y colectividades conformadas dentro de un territorio denominadas como multidimensionalidades y multiescalaridades (Mancano: 2009).

Finalmente, podemos decir que lo pedagógico y lo formativo estuvo siempre atravesado por la reflexión y autorreflexión crítica de los procesos de conocimientos y de las prácticas pedagógicas, porque cada una de las situaciones por las cuales se atravesaron fueran satisfactorias o problemáticas, permitieron dar paso a la dificultad como una oportunidad para el fortalecimiento de la praxis docente que permitiera unir la teoría y la práctica, a través de las trasposiciones didácticas necesarias para la comprensión y problematización de la realidad.

## **LO QUE NOS QUEDA DE ESTA EXPERIENCIA**

Después de un largo proceso quedan diversas experiencias que han dado respuesta a los diferentes objetivos propuestos durante cada una de las fases por las cuales atravesó el proyecto pedagógico y que dan como resultado los alcances logrados dentro de la meta tanto para nosotras como maestras en formación, para los docentes participantes y los estudiantes. Como es la importancia de las claridades conceptuales entre territorio y territorialidad las cuales no se pueden reducir simplemente a lo material o inmaterial.

Por ello, es necesario que en el proceso de formación como maestras se reconozca que el principal motor que tuvimos al ejercer las prácticas pedagógicas fue reconocer las realidades de manera múltiple sin llegar a mitificaciones o idealizaciones que permitan identificar las necesidades de los estudiantes y de su contexto, para poder llevar a cabo la innovación y la creación en proceso pedagógico plantado; en este caso la propuesta de los principios de territorialidad para el fortalecimiento en la escuela como lugar común de expresiones y confrontaciones ideológicas y políticas que se ven atravesadas por toda la sociedad y que hacen parte de la construcción de colectividades e identidades dentro del territorio.

El territorio ha sido reducido desde la misma constitución política y desde los estándares de educación a delimitaciones sobre el espacio dejando de lado las construcciones sociales que se dan como sociedad de manera individual y colectiva; por este motivo la propuesta pedagógica se hace pertinente, ya que da una mirada más amplia y profunda de lo que es el territorio y la territorialización, proponiendo unos principios para su construcción y fortalecimiento desde la escuela que da respuesta a unas dinámicas sociales y culturales de la sociedad. Y esta generación de territorio desde lo inmaterial, se pudo observar en la institución Olarte a través de los saberes que los estudiantes llevaban a la escuela, y que interactúan de forma dinámica y activa en los procesos educativos

Apuntando hacia una propuesta pedagógica que dialogue con los saberes otros de los

estudiantes, puede dar la posibilidad de la creación de nuevas miradas críticas a las múltiples realidades que la conforman, dando paso a la comprensión del territorio no como algo estático sino dinámico y cambiante que fortalece la pertenencia, las identidades y colectividades de las comunidades sobre el territorio, desnaturalizando las problemáticas a las cual se puede enfrentar no desde una sola dimensión o escala que simplifica sus múltiples actores y realidades, sino desde sus multidimensionalidades y multiescalaridades .

En Usme, estos procesos de generación de territorialidad, se presentan en tanto el contacto cultural entre lo urbano y lo rural, ello configura identidades dentro de la escuela, y genera saberes alternos a los que ambas racionalidades tenían interiorizados e idealizados históricamente, la importancia social del territorio para Usme no se puede reducir a formas de resistencias sobre procesos económicos, pero tampoco sería correcto asegurar que se ha generado un proceso de desenraizamiento por parte de la cultura campesina en Usme, y nuestro caso la cultura campesina vista desde la escuela Olarte.

Frente al objetivo de reflexionar acerca de la apropiación del territorio a partir de la enseñanza de los principios de territorialidad, nos pudimos dar cuenta que los principios no generan territorialidad, puesto que los estudiantes ya tienen una apropiación con su territorio, estos principios nacen a partir de dichas dinámicas y subjetividades sobre el espacio y contexto de los estudiantes, lo que posibilitó los principios en nuestra práctica pedagógica, fue generar un procesos de discusión en torno a cómo se consolidan los procesos de territorialidad en Usme, y que retos, y necesidades tiene este espacio, para las personas que habitan allí.

No se puede hablar de una transformación de la territorialidad en la escuela, sino de una reflexión como se propone dentro de las pedagogías críticas, ya que este es un proceso constante que no se acaba o se simplifica dentro de un proceso investigativo sino que por el contrario da pie a nuevas posibilidades de construcción de territorialidades y de que la propuesta sea implementada en los distintos escenarios de las prácticas educativas de los maestros para la construcción y desarrollo integral de la escuela dentro del territorio y sus territorialidades.

Por tanto no se puede decir que el proceso logrado no fue culminado y que al no poder construir uno de los resultados finales que era la cartilla digital con cada uno de los talleres implementados por diversas situaciones académicas que también son motivo de reflexión porque entorpecieron el proceso llevado a cabo. Así como lo afirma Jacques Dropsy (1992) “ los pasos no solo conducen a la meta, cada paso es una meta) es decir que todas las situaciones vivenciadas

tanto satisfactorias como problemáticas y los objetivos alcanzados son grandes avances de los resultados logrados”

También de esta experiencia pudimos analizar cómo nos propusimos, desde una mirada crítica, que los estudiantes, no entran al aula aislados de las dinámicas que los rodean en el resto de los escenarios en los que se movilizan, si bien como maestro debemos generar en todo momento procesos conscientes de nuestra práctica pedagógica, ello en ningún momento es garantía, de que en el aula alcancemos al 100% los objetivos que nos proponemos, existen limitaciones en tanto hay tensiones entre lo que en clase buscamos, y las dinámicas de los estudiantes, como por ejemplo problemas familiares, rendimiento académico, problemas económicos, afectivos etc., que en muchas ocasiones como docentes no podemos solucionar del todo, pero esto no implica que naturalicemos estas tensiones y no generemos procesos críticos en el aula que puedan aportarle a nuestros estudiantes

La construcción de los principios de territorialidad tampoco se realizó solo desde un contexto teórico, o desde lo que nos hablaron los diferentes autores a los que acudimos, fue necesario tener en cuenta el contexto en el que trabajábamos, como se desarrollaban las dinámicas territoriales en la escuela Olarte. No se puede entrar a un contexto a generar procesos de territorialidad, y proponer procesos educativos sobre el territorio, negando los saberes y las construcciones sociales que generan tejido social en las comunidades, estos saberes no solo deben ser tenidos en cuenta como mediadores en el procesos pedagógicos, sino que estos deben ser los que articulen y construyan los diferentes contenidos y formas de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a otro objetivo de nuestro trabajo, si presentamos una reflexión y una articulación entre los saberes otros con la enseñanza de la territorialidad, lo anterior no lo propusimos como un relativismo cultural, abalando y sin posibilidad de entrar a cuestionar en términos de igualdad esos saberes otros, todo lo contrario, teniendo en cuenta las dinámicas que se presentan en la escuela, y aun mas, los encuentros culturales que pudimos descubrir en el colegio Olarte, los saberes deben estar en un permanente dialogo, en permanente critica, esto porque los saberes no son estáticos, se transforman y se cuestionan.

Finalmente , podemos asegurar desde nuestra experiencia, que el nivel académico en el que se preste un proceso de sistematización, en este caso pregrado, no implica que no nos sea

posible generar construcción de conocimiento social, este conocimiento evidentemente contextualizado espacial e históricamente. De nuestro proceso generamos estos conocimientos, y mediaciones pedagógicas, ya que de lo contrario estaríamos volviendo a repetir lo que otros han dicho y caer en una síntesis de autores. El proceso de sistematización tampoco puede entenderse como fallido por no cumplir en su totalidad algunos de los objetivos del trabajo, o no haber concluido las propuestas que inicialmente habíamos planteado, como la generación de un material pedagógico digital, lo fructífero de este proceso fue generar procesos de reflexión crítica en torno a la enseñanza del territorio en la escuela rural, el no generar procesos de territorialidad en la escuela y transformaciones en la territorialidad de cada uno de los estudiantes no implica que el trabajo realizado no haya comenzado procesos frente al territorio en la escuela, que esperamos los docentes sigan trabajando a través de los materiales, convivencia y diálogo que podamos haberles dejado

Las mayores dificultades que tuvimos en nuestra práctica pedagógica, fue consolidar los objetivos y procesos que llevamos planeados, teniendo en cuenta también las prácticas propias de la escuela, tanto a nivel administrativo, de espacios y pedagógico. No podemos aislar los procesos educativos dentro del aula de las circunstancias y contextos de los estudiantes, otra de las dificultades del proceso, fue la variedad de conceptos sobre territorio que los estudiantes manejaban a través de su experiencia cotidiana y que en varias ocasiones eran contrarias a la construcción de territorio, que teníamos como apuesta llevar al aula de trabajo, aquí el reto no fue el de concluir que la practica pedagógica tuvo un resultado negativo porque los estudiantes no tomaron el concepto que nosotras llevamos de territorio y territorialidad, como un concepto propio, sino entender que esta variedad de ideas, y discusiones, más que afectar nuestro proceso, lo enriquecían nos mostraba diferentes puntos de vista, y nos enseñaba que una apuesta pedagógica no es exitosa solo cuando todo lo planeado sale al pie de la letra.

Como retos de nuestra experiencia, nos queda poder seguir reflexionando acerca de los procesos de enseñanza del territorio en nuestra práctica docente, y articular estos procesos a los contextos donde lleguemos a trabajar, seguir aportándole a la enseñanza de la geografía, y del territorio más allá de delimitaciones curriculares y administrativas, consolidar con nuestros estudiantes, el dialogo critico en torno al territorio en relación con los saberes otros, esto último es el mayor reto que tenemos de ahora en adelante, el de llevar al aula la historicidad, y las prácticas y saberes alternos al escolar, que constituyen a nuestros estudiantes como sujetos, éticos

y políticos, y sin caer en relativismos culturales, poner en juego nuestras apuestas y concepciones con las estudiantes para generar discusión, mediación y transformación,

Nos proyectamos en un futuro, seguir proponiendo, procesos educativos en torno al territorio, y los saberes otros que puedan tener implicaciones curriculares e interdisciplinarias, generando más adelante investigación educativa en torno a los procesos de territorialidad frente a en la escuela, y por supuesto concluir el proyecto que en un inicio nos planteamos, el de generar un material pedagógico que pueda presentarle a los docentes, un apoyo en cuanto a la enseñanza del territorio en sus aulas.

## REFERENCIAS

- Abdalah. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Idea books editores.
- Arus , P; Conceptualización de espacio, territorio y limite desde la geografía y su implicancia en la practica desde el contexto neoliberal, En. Revista Latinoamericana de estudiantes de geografía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Instituto de Geografía
- Boaventura, S. (2009) epistemologías del sur. Editorial siglo XXI. México DF
- Boaventura, S. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores, ISBN 6070300564, 9786070300561
- Constitución Política de Colombia, 1991 Santafé de Bogotá, Ediciones J.R. Bernal
- Elliot. J,. (1997). La investigación-acción en educación . Madrid: Ediciones Morata,
- em Educação do Campo. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006
- espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. A pesquisa
- Fernandes, B. TerritorioTerritorio ç, teoría y política. En Las Configuraciones de los Territorios Rurales en el Siglo XXI cop. Lozano Fabio. Ferro Juan Guillerrmo (2009) Bogotá. Universidad Pontifica Javeriana, ediciones
- Fernandes, Bernardo Mançano (2008). Sobre la Tipología de los Territorios CNPq; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO y Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP
- Gigante. E. “Una interpretación de la interculturalidad en la escuela”, Básica. Revista de la Escuela y del Maestro (Fundación SNTE, México), Año 11, Núm. 8, noviembre 1995, 46-52.
- Giroux, H. Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical. 2005. Popular. Madrid: editorial Paidós.
- Giroux, H. (2003)y. Pedagogía y política de la esperanza. Madrid: Amorrortu editores.
- Goueset, V (1988). El Territorio colombiano y sus márgenes. La difícil tarea de la construcción territorial. (Páginas 77-94) En: “Territorios” Revista de Estudios Regionales y Urbanos. Número 1 Bogotá, Colombia. Agosto de 1998 – enero de 1999

- Guido Guevara S, Interculturalidad y Política Educativa en Colombia (2010). En Grupo de Investigación: equidad y diversidad en educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
- Guzmán, L (1999) reminiscencias de Usme un pueblo con historia. . Bogotá DC.: Editorial Diente de Leon.
- La nueva ruralidad en América latina, comp. Edelmira Perez C., María Adelaida Farah Q, Hubert C. de Grammont , Pontificia Universidad Javeriana , CLASCO , Marzo de 2008, Bogotá . D. C.
- Lozano. D Contribuciones de la educación rural en Colombia a la contribución social de pequeños municipios y al desarrollo rural. En. Revista 57 de la Universidad de la Salle
- Mañano, Bernardo. Movimentos socioterritoriais e movimentos
- Mañano, Bernardo. Os campos da pesquisa em educação do campo:
- Maya A, (1996). El taller Educativo COOP. Bogotá D.C: Editorial Magisterio
- Montañez. G. Delgado, O. espacio, territorio y region: conceptos basicos para un proyecto nacional. EN, Cuadernos de Geografía, Vol. VII, No. 1-2, 1998
- Montañez, G. (2001). Espacio y territorios razón pasión e imaginarios, Editorial Universidad nacional de Colombia, Bogotá D.C
- Oslender, U (1999) Espacio e identidad en el Pacífico Colombiano. En: De montes, ríos y ciudades. Juana Camacho y Eduardo Restrepo Editores. Santa Fé de Bogotá: Fundación Natura, ECOFONDO, Instituto Colombiano de Antropología.
- Quijano. A,(2000). “Colonialidad del poder ç, Eurocentrismo y America Latina”. En : Lander, E. , cop. Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales. CLACSO-UNESCO 2000
- Rincón, J; Movilización social y desarrollo rural en Colombia: del sistema agrícola a la nueva ruralidad (1990-2002). En. Revista Colombiana de sociología ISSN 0120-159X, N° 27. 2006, pp. 63-98
- Rodríguez Valbuena, D. ; Territorio y territorialidad nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía, Vol.10 No.3, 2010 –Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.
- Ruiz Rivera N, Delgado J. Territorio y nuevas ruralidades, un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. En Revista Eure, 2008, Vol. XXXIV, No 102, pp. 77-95, agosto

Samaguachica XXI (1998). Usme Nido De Amor Con Historias Ocultas. Sin información editorial. Bogotá DC

Sandoval M, (1997) Vereda Las Margaritas, recuento Histórico. Sin información editorial. Bogotá DC

Santos, Milton (2000), LA naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción, Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Secretaria Distrital de Planeación (2009) Usme: Sector Hábitat. Recuperado de [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDcQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.habitatbogota.gov.co%2Fsdht%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D568%26Itemid%3D76&ei=ZdNsVN7DCYmiNriQg1A&usg=AFQjCNE3jrQtQBOBgdVWW3Jama92BmUeSA&sig2=an3cakZyg90q15\\_y9D3JTA](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDcQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.habitatbogota.gov.co%2Fsdht%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D568%26Itemid%3D76&ei=ZdNsVN7DCYmiNriQg1A&usg=AFQjCNE3jrQtQBOBgdVWW3Jama92BmUeSA&sig2=an3cakZyg90q15_y9D3JTA)

Secretaria Distrital de Planeación (2011) Diagnostica Físico de Usme. Recuperado de: [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Finstitutodeestudiosurbanos.info%2Fdmdocuments%2Fciendo\\_cieu%2Fcoleccion\\_digital%2FLocalidades%2FUsme%2FDiagnostico\\_Fisico\\_Usme-SDP-2011.pdf&ei=6tJsVKPmMYOYgwTou4Mo&usg=AFQjCNFmHnvRe2RNOo0fnkt6ZY1SnQU3Hg&sig2=7o-t7g0ZnZWFqwwG96Nw4w](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Finstitutodeestudiosurbanos.info%2Fdmdocuments%2Fciendo_cieu%2Fcoleccion_digital%2FLocalidades%2FUsme%2FDiagnostico_Fisico_Usme-SDP-2011.pdf&ei=6tJsVKPmMYOYgwTou4Mo&usg=AFQjCNFmHnvRe2RNOo0fnkt6ZY1SnQU3Hg&sig2=7o-t7g0ZnZWFqwwG96Nw4w)

Secretaría Distrital de Planeación, Secretaría Distrital de Ambiente, Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos, Secretaría Distrital de Hábitat. Universidad Distrital, Francisco José de Caldas. (2012) Diagnóstico De Las Áreas Rurales De Bogotá, D.C. Recuperado de [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDAQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.observatorioruralbogota.gov.co%2Fapc-aa-files%2F57c59a889ca266ee6533c26f970cb14a%2FC017\\_Tomo%2520III\\_Vol%25202\\_Localidad%2520de%2520Usme.pdf&ei=kNRsVOP8KYykgwTQzYLAAG&usg=AFQjCNHlXiLaXDegixzxymSsE1wF13tag&sig2=XIIVsl73-lwbcB4Q89juxQ](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDAQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.observatorioruralbogota.gov.co%2Fapc-aa-files%2F57c59a889ca266ee6533c26f970cb14a%2FC017_Tomo%2520III_Vol%25202_Localidad%2520de%2520Usme.pdf&ei=kNRsVOP8KYykgwTQzYLAAG&usg=AFQjCNHlXiLaXDegixzxymSsE1wF13tag&sig2=XIIVsl73-lwbcB4Q89juxQ)

Secretaria distrital de Planeación. Instituto de Estudios Urbanos-Universidad Nacional. (2008) Caracterización Localidad de Usme: Análisis especial: Georreferenciación de la Inversión local. Recuperado de <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0Q>

[FjAA&url=http%3A%2F%2Fcdim.esap.edu.co%2FBancoMedios%2FDocumentos%2520PDF%2F5\\_usme.pdf&ei=GdFsVLDHBCyggwTGhYDgDQ&usg=AFQjCNFbKsWgIF5zxYryysWOgjnJ8I3Xdg&sig2=K3tCp6NsZqhSygpgJTIZCA](http://www.banco-medios.com/documentos/2520PDF%2F5_usme.pdf&ei=GdFsVLDHBCyggwTGhYDgDQ&usg=AFQjCNFbKsWgIF5zxYryysWOgjnJ8I3Xdg&sig2=K3tCp6NsZqhSygpgJTIZCA)

Secretaria local de Usme (2007) Diagnostico Cultural Localidad de Usme, recuperado de [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.culturarecreacionydeporte.gov.co%2Fportal%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FDIAGNOSTICO\\_USME.pdf&ei=GdFsVLDHBCyggwTGhYDgDQ&usg=AFQjCNEs5qCTNspXD-v4M1tRipKb9wmEww&sig2=Z5f07JGp8F4HJ4mGIOx78Q](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.culturarecreacionydeporte.gov.co%2Fportal%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FDIAGNOSTICO_USME.pdf&ei=GdFsVLDHBCyggwTGhYDgDQ&usg=AFQjCNEs5qCTNspXD-v4M1tRipKb9wmEww&sig2=Z5f07JGp8F4HJ4mGIOx78Q)

socioespaciais. Observatorio Social de América Latina., v. 16, pp. 273-284. Buenos Aires: CLACSO, 2005

Territorios en mutación: repensando el desarrollo desde lo local, 2008 compilador Luciano Martínez Valle, FLASCO, Quito- Ecuador

Viaña, J, Tapia, L. & Walsh, C. (2009) “Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del convenio Andrés Bello. La Paz Bolivia.

Vigil , N ; (2002) El concepto de interculturalidad. Editorial Magisterio. Bogotá DC

Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en Ecuador. En Fuller, N. Interculturalidad y Política. Desafío y posibilidades. Lima, Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú (115-142). Lima.

Walsh, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un posicionamiento otro desde la diferencia Colonial. (2007). En: El giro decolonial, reflexiones para una diversidad Epistémica, Más allá del capitalismo global. Primera edición, Bogotá: Siglo del Hombre Editores..

## ANEXOS

### **Anexo 1: Modelo de entrevista para la caracterización de la institución**

La entrevista fue de tipo semiestructurada, el número de muestra tomado fueron cinco profesores del colegio:

1. ¿En qué consiste el PEI de la institución y cuál es su enfoque pedagógico?
2. ¿Cómo se aplica este en el aula de clase?
3. ¿Cómo percibe usted el sector en donde se encuentra ubicado el colegio en cuanto social político y económico?
4. Como es la relación institución- padres de familia
5. ¿Que concibe como territorio y como se refleja en la escuela?
6. ¿Que concibe como territorialidad y como se refleja en la escuela?
7. ¿cómo observa la apropiación de los espacios en los estudiantes?
8. ¿considera necesario retomar prácticas y saberes propios desarrollados por las familias campesinas dentro de la escuela?
9. De acuerdo a la concepción de territorialidad ¿ considera pertinente abordarla dentro de su praxis

## **Anexo 2: Entrevistas**

### **1. Orientador**

**Entrevistador:** ¿Cuál es el PEI del colegio y cuál es el marco pedagógico que manejan en el colegio?

**Docente:** el proyecto educativo institucional está concebido desde lo que es la pedagogía crítica, el pensamiento complejo, y el aprendizaje significativo

**Entrevistador:** ¿Cómo lo aplican en el aula de clase?

**Docente:** cuál es la idea, que los niños aprenden desde lo rural para aplicarlo en lo local y en lo global, es decir a partir de su misma situacionalidad, básicamente esa es la misión del PEI

**Entrevistador:** ¿Qué concibe usted como territorialidad?

**Docente:** yo pienso que es la apropiación que se hace por parte del territorio por parte de todos os que estamos en ese territorio, como se aplica en el aula, básicamente, yo soy consciente que estamos en un territorio rural y eso es un bastión para lo que se pretende hacer a nivel de la academia y de lo pedagógico

**Entrevistador:** ¿Cómo concibe el concepto de territorio que concibe y como se aplica eso en la escuela?

**Docente:** yo como territorio concibo el espacio físico donde me desempeño yo, que es el campo en este campo ósea lo rural

**Entrevistador:** ¿Cuál es su percepción del sector, a nivel político, económico y cultural?

**Docente:** pues en el sector básicamente son personas dedicadas al campo y a la explotación de sus recursos, hay personas que no son del sector de Sumapaz sino ya de Usme

**Entrevistador:** Y usted ¿Cree que ese encuentro dentro de la escuela de esos dos sectores el rural y el urbano, generan algún tipo de tensión?

**Docente:** depende, porque hay ventajas y desventajas de ambos lados; por decir ventajas con los niños que viene de la ciudad tiene alguna estimulación académica o intelectual un poco más avanzada por decirlo así que los niños que provienen de hogares donde por ejemplo sus papas son analfabetas, eso es positivo

Lo negativo es que las dinámicas familiares de los niños que viene de Bogotá son dinámicas son complicadas, tiene situaciones difíciles dentro de sus núcleos familiares, y eso a veces hace complicada la convivencia entro del colegio

Los niños de la parte rural digamos, sus familias son las cercanas pasan más tiempo y no tiene tantas problemáticas familiares, por lo que emocionalmente son más estables

**Entrevistador:** ¿Cómo es la relación de los padres con la escuela?

**Docente:** hay padres muy comprometidos con la escuela obviamente así como hay padres muy distanciados de las dinámicas de sus hijos y de la institución, los padres de por acá (parte rural) participan en comités de familia, en actividades mejor dicho son laboriosos, los del sector son más comprometidos

**Entrevistador:** ¿Cómo es la relación de los niños con la escuela y con sus espacios?

**Docente:** los niños eso sí, quieren mucho su escuela, la cuidan bastante

**Entrevistador:** ¿Cree que es necesario dentro de la escuela retomar las prácticas y saberes campesinos o los saberes otros?

**Docente:** claro, por ejemplo con los programas de jóvenes rurales y los incentivos del gobierno eso se puede aplicar, ara que ellos puedan estudiar una carrera universitaria, o que tengan su mentalidad de producir a partir de los terrenos e insumos que tiene a la mano, o los elementos que tiene

**Entrevistador:** ¿Y esos saberes son importante dentro de su práctica docente?

**Docente:** dentro de la orientación, claro, porque los contenidos que yo puedo desarrollar con los niños que tiene problemas cognitivos o problemas de aprendizaje, son contenidos que se pueden encajar dentro de la cotidianidad que se vive en el campo y que de hecho se hace para generar aprendizaje significativos y que motiven el desarrollo del conocimiento

Y lo que yo le digo el detonante de los problemas son los problemas de la casa una niña me dijo literalmente yo vengo al colegio a desquitarme de lo que me hacen en mi casa

## 2. Profesor de matemáticas

**Entrevistador:** La primera pregunta sería ¿En qué consiste el PEI del colegio y cuál es su marco pedagógico?

**Docente:** a grandes rasgos el PEI se trata de que los alumnos sean capaces de solucionar sus problemas con un proyecto que se llama aprendizajes productivos con diferentes proyectos para que los niños vayan aprendiendo, por ejemplo el proyecto el ce las gallinas, los niños hacen las clases de matemáticas sociales biología con el proyecto de las gallinas. Digamos en el caso

de matemáticas problemas basados es eso si las gallinas ponen tantos huevos y hay tantas cuanto seria el total de producción en un tiempo determinado, calcular la comida para las gallinas, cuando se ganara, el consumo de ellas, es un ejemplo más o menos así a grandes rasgos en matemáticas, y así sucesivamente con las otras áreas para que aprendan a trabajar desde la ruralidad, es eso que los niños aprendan de su medio. De pronto algunos niños van a estudiar, pero la mayoría de niños se van a quedar en las veredas y para eso lo hacemos para que aprendan a defenderse en la vida

**Entrevistador:** ¿Cómo es la relación de los padres con la institución?

**Docente:** acá algunos padres en Olarte si son un poco aislados. En las otras instituciones de OHACA la comunidad es más cercana al colegio, en las salidas, lo que necesito el colegio, las reuniones pero aquí un padre es diferente porque anda ocupado y un día de trabajo le cuesta pues un sustento para el mercado o para el resto de sus gastos, y la mayoría trabaja en empresas que no les da permiso, de los niños que viene de lo urbano. Hemos intentado que la construcción de los proyectos sea con los padres de familia pero es difícil

**Entrevistador:** ¿Cómo es la relación de los estudiantes con los espacios de la escuela?

**Docente:** los niños de los sectores rurales son muy a querer la escuela, a cuidar la cosas, nos hemos dado cuenta que las cositas de la escuela los que daña son los que viene de afuera ellos dañan rompen y no responden por eso, más los niños de lo rural los padres si se acercan que rompió mi hijo y responde y de por sí que ellos no hacen males en la escuela

**Entrevistador:** ¿Qué concibe como territorio y como lo aplica en el aula?

**Docente:** bueno, yo concibo territorio donde trabajo, digamos puede que yo tenga acá mi pedacito, que es la escuela, luego sigue la vereda, luego pues Bogotá y así hasta llegar a nivel nacional. Pero yo veo territorio como los tomamos mucho. Como este es mi pedacito donde yo ando donde yo genero relaciones con los demás

Entrevistador: que concibe por territorialidad y como lo aplica en el aula

**Docente:** de pronto territorio es la parte pequeña, y territorialidad es como hacia fuera del sitio donde yo estoy como por ejemplo el distrito o a nivel departamental, o a nivel nacional

**Entrevistador:** ¿Qué impresión tiene del sector donde se encuentra el colegio?

**Docente:** bueno aquí en nuestro territorio, a nivel político y nivel económico, no es que seamos pobres, no es que la comunidad por ser rural sea pobre, al contrario es muy rica solo que no la sabemos apreciar, de pronto los dueños del territorio son personas que no viven acá, sino que viven en plena zona urbana, los que viven aquí son familias que no son dueño del predio

donde están sino que son obreros que trabajan por el día cuidan la finca y eso, eso también es una complicación para el colegio porque ellos tiene un jefe.

Yo creo que este lugar es muy rico, sol o que como sociedad no lo sabemos explotar. Primero lo rico es que aquí todavía se respira aire fresco, y yo pienso que el hecho de que estemos un poquito aislados de la televisión y eso es más sano y las vías de comunicación la carretera ha mejorado. A nivel político son muy pocos los líderes políticos pero si los hay. Y que acá la población es muy volátil. A parte lo que la gente de acá piensa es ganar su jornal y ya. Se acabo

Y eso que acá el gobierno da incentivos subsidios, les da mercado, con lo de familias en acción llevamos ya cinco años, pero hay un problema que muchos campesinos cogen eso y se lo gastan es para comprar cerveza entonces no hay proyectos que trasciendan, o si los hay pero muy pocos

**Entrevistador:** Finalmente, ¿Considera dentro de las prácticas en el aula retomar saberes otros como los campesinos?

**Docente:** si claro, primero que todo para no perder esa esencia de ser campesino, no perder las costumbres que a uno lo hacen campesino, no acabar esos culturas, porque no más la música y el baile se han perdido bastante por lo que ha llega todo de afuera y que rico que se retomaran. Las prácticas de los cultivos también deberán retomarse, viendo que el alimento para todos sale de la zona urbana, ¿cierto? Y muchas veces la zona urbana no ve la importancia del campesino y sin el estaríamos graves, porque el alimento de donde viene entonces.

Y esas prácticas es lo que mantiene a un campesino orgulloso de su esencia, porque es que aquí en Colombia por ejemplo el campesino debería ser lo más importante a nivel nacional y muchas veces se menosprecian, vea el café como tiene a los pobres cafeteros.

Entonces yo pienso que desde la escuela si se debe retomar eso y hacer tomar conciencia a los niños de lo rural lo importantes que son para todo el país y para el futuro

### 3. Profesor de sociales

**Entrevistador:** ¿En qué consiste el PEI de la institución y cuál es su enfoque pedagógico?

**Docente:** el PEI de la institución dice aprendiendo de lo rural desde lo local y para lo global, ese PEI da cuenta de un enfoque pedagógico basado en los proyectos de aprendizajes

productivos que consiste en desarrollar proyectos del aula, de tipo pedagógicos utilizados como estrategia metodológica para el desarrollo de todas las áreas, en ese sentido manejamos un enfoque interdisciplinario, o esa es la pretensión que tiene el proyecto de la institución.

**Entrevistador:** Y. ¿Cómo aplican en el aula ese modelo?

**Docente:** eso ha sido lo complicado, porque en últimas cada docente está haciendo su propia práctica, la articulación se ha estado llevando hasta ahora por unos docentes que nos hemos sentado a ver cómo hacer esto, pero esto se hace desde una interdisciplinariedad inacabada falta hacer la integración de las áreas.

Lo que hacemos es trabajar entonces desde elementos emergentes de la cotidianidad y eso se vuelve un pretexto para trabajar los conceptos y teorías propias de cada área por ejemplo el mundial, Acá el currículo es abierto, por ejemplo cuando hubo el mundial de fútbol todo los profesores enfocamos nuestras clases desde ese tema, o por ejemplo el mundial de fútbol que es tan importante para los niños desde sociales trabajamos todo lo que fue historia del Brasil usando como punto de partida el mundial, y el profesor de matemáticas también trabajó con los niños desde los partidos sobre todo la estadística

**Entrevistador:** ¿Cómo percibe el sector donde se encuentra la escuela?

**Docente:** la percepción sobre el sector la puedo clasificar en dos tipos; la primera es la percepción socio cultural, y es que aquí estamos viendo un cambio en tanto hay un encuentro con la cultura urbana, pero es una cultura urbana marginal, entonces eso genera muchas problemáticas sobre todo en los grados sextos y séptimos, que viene de las nuevas urbanizaciones de Usme, entonces hay problemáticas como el consumo de alcohol, y en ocasiones asociadas a agresividad y conflictos desde su casa es mi percepción socio cultural. Y la formación de los padres de familia la educación que le están dando a los chicos, digamos la cultura campesina está siendo relegada a un segundo plano, debido a esa dinámica de transición y cambio los niños de la parte rural no se están reconociendo como campesinos

La segunda percepción que tiene que ver con lo político, creería yo que por la configuración del sector en grandes latifundios la dinámica política es muy diferente a la del Sumapaz que si ha tenido una historia de lucha agraria mucho más fuerte vinculadas a organizaciones de izquierda y de extrema izquierda, y acá se está quedando un inconsciente colectivo en las personas de la configuración de hacienda frente a la autoridad. Ellos ven el colegio es como una guardería esa situación hace que la familia se desatenda de la formación

como personas de los niños, obviamente esto son generalizaciones pero es mi percepción a grandes rasgos

**Entrevistador:** ¿Cuáles son los focos espaciales de donde vienen la mayoría de estudiantes?

**Docente:** pues desde la caracterización del 2012 podríamos decir que un 80% venían de vereda en dos años la dinámica cambio bastante entonces tenemos casi la mitad de estudiantes que residiría en la parte urbana. Y eso se ve simplemente observando la ruta escolar, los lugares donde viene

Obviamente hay niños de veredas más lejanas que viene al colegio, aquí uno los va a encontrar es pro familias, entonces están los Benites, los Pacheco, los Fandillo y otras series de familias que si están organizadas alrededor de la vereda

Y todo esto hace que se evidencia un conflicto entre la cultura escolar y la cultura familiar

**Entrevistador:** ¿Cómo es la relación de los padres con la institución?

**Docente:** bueno hay diferencias fundamentales entre los padres de la parte rural con los de la parte urbana, en cuanto a apropiación y participación con la escuela, y eso tiene que ver con varias cosas, dependiendo del trabajo que los papas tengan, a las personas que trabajan en Bogotá les quedan muy difícil venir por los permisos y toda esta cuestión, aunque si hay varios sectores aquí en lo rural que manejan esa concepción de que la escuela debe construirse en comunidad, incluso la profesora de español trae a las mamás e los niños para que participen en la clase y eso

**Entrevistador:** ¿Qué concibe como territorio y como lo ve en la escuela?

**Docente:** como territorio concibo yo un lugar de identidad cultural, e dos sentidos, uno atravesado por la tradición campesina, y otro atravesado por la identidad urbana marginal porque eso está en esa transición entonces yo veo al territorio como un lugar donde se construyen esas identidades culturales difusas y cambiantes

**Entrevistador:** Ahora, la misma pregunta pero referente a territorialidad

**Docente:** las delimitaciones jurídicas que los estamentos oficiales establecen sobre un territorio en concreto

**Entrevistador:** Según lo que nos ha dicho, ¿Cómo cree se vería afectada, en las condiciones de la institución la ruralidad?

**Docente:** acá se presentan cambios en tanto la transición con lo urbano, acá en este espacio se ve es un proceso de llegada de este y creería yo que faltaría más metodologías y formación en educación popular comunitaria para que hallan espacios de resistencias frente a eso, y existen pero focos pequeños, y acá resistencia lo entiendo como otra alternativa, no una negación de la llegada de lo urbano, unas formas de expansión a partir de nuevos referentes culturales, como el hallazgo indígena de la hacienda El Carmen, y que con esto se cuestionen esas dinámicas con lo urbano

**Entrevistador:** ¿Cómo percibe la apropiación de los estudiantes en la escuela?

**Docente:** obviamente como están en formación y teniendo en cuenta las edad es la apropiación con el colega es socio afectiva, y esa apropiación pasa por la identificación que tiene con el profesor acá esta escuela tiene algo muy valioso, a pesar de todas las carencia que tiene y es que el estudiante puede dialogar con el profesor y se genera un entorno mucho más familiar y mucho más próximo que en otros colegios donde hay 1500 estudiantes pues no se puede. Que pase algo tan sencillo que los profesores le compren constantemente a las mamás de los niños la leche y el queso, hace que la apropiación sea más socio afectiva

También hay una relación con la naturaleza a ellos les gusta el hecho de que sea el campo donde ven un escenario de tranquilidad y de paz, siempre va a haber la referencia del territorio rural diferente a lo urbano en términos de seguridad y tranquilidad

**Entrevistador:** de acuerdo a esas concepciones de territorio y territorialidad a las que usted se refiere, las cree necesarias en su práctica docente

**Docente:** sí, porque sin pensar el territorio, hacerlo extraño, cuestionarlo, creería yo que no podría existir una identidad y una formación integral, porque recalcamos el hecho y eso lo hemos visto mucho en las clases de ciencias sociales que los seres humanos vivimos en un espacio geográfico y así como vivimos en él y dependemos también lo transformamos. De ahí nace ideas como la de la simulación de la excavación arqueológica para contarles ellos como se concibió el territorio en la época prehispánica y para que vena el papel del arqueólogo en la comprensión de la vida muisca, que dentro de otras cosas se quiere desmitificar muchas cosas como que los muisca eran amor y paz con la naturaleza y pues no, porque como toda comunidad tiene unas relaciones con su entorno de transformación y explotación

#### **4. Profesora de español**

**Entrevistador:** ¿En qué consiste el PEI del colegio y cuál es su marco pedagógico?

**Docente:** nosotros estamos trabajando con un enfoque que la verdad es muy abierto. Hay nosotros estaos explorando nuevas formas y trabajamos con proyectos, proyectos pedagógicos productivos, desde pedagogía critica de lo rural para lo rural. Nosotros no tenemos un modelo con unos temas donde usted tenga que seguir unos temas al pie de la letra, tenemos un currículo abierto, acá no hay maya curricular de hecho, tiene pedagogías críticas

**Entrevistador:** ¿Cuál es su percepción del sector, a nivel político, económico y cultural?

**Docente:** bueno, este sector tiene una variedad en relaciones, se puede decir que el 40% de los estudiantes de son de la parte rural de Usme, acá es un colegio de la ruralidad sin que todos los estudiantes sean del campo sino que como le digo muchos so del borde rural, son beneficiarios por ejemplo de las viviendas que están construyendo, que pasa, que al haber ese encuentro en esas poblaciones los niños que son de la vereda son niños que trabajan en el campo, ellos dicen recoger el ganado, ellos ordeñan, viven de lo que se producen de la finca, es un autoconsumo y sus papas trabajan como obreros y sus labores son netamente del campo.

Algunas mamas, yo diría que el 10% trabajan fuera del campo, haciendo aseo en casa en la ciudad. Acá casi ningún papa son profesionales, los que lo son, son profesores o enfermeras o técnicos. , pero de resto en la encestas que hemos hecho son celadores o trabajan en tiendas pequeñas

Frente a los otros niños por forma de vida “al haber una mezcla de los niños de las urbanizaciones con los de acá de la vereda pues es complicado porque lo niños de la urbanizaciones traen un vocabulario vulgar, costumbres no tan buenas y sus juegos de internet y pues los niños de acá aprenden todo eso”

**Entrevistador:** ¿Cómo es la relación de los padres con la escuela?

**Docente:** la relación acá es favorable, de pronto se quejan porque aquí la educación no es tan parecida a lo urbano con lo de los currículos y eso, sino que acá los estudiantes aprenden a leer la realidad a partir de un evento emergente, y no hay que seguir una secuencia de temas en ninguna materia, por decir algo yo soy de español ahorita me voy a séptimo y los niños tiene exposiciones sobre hiervas de la vereda entonces que trabajo yo en la exposición; la oralidad, la lectura, la preparación, como hacen la preparación de las evidencias. El 31 de octubre es también un tema emergente y cada materia debe aportarle un saber general a eso que se está tratando

**Entrevistador:** ¿Qué concibe como territorio y como se relaciona con la escuela?

**Docente:** los niños y los maestros tenemos mucha idea sobre territorialidad, acá los niños conocen su entorno y lo toman como algo que es un patrimonio para ellos. Los niños conocen su entorno y lo reconocen como algo que es un patrimonio para ellos, entonces ellos conocen mucho de la gobernanza del agua, del medio ambiente y lo cuidan, esos saberes lo aplican en su vida cotidiana y también de lo histórico ellos saben mucho de los muiscas del hallazgo arqueológico de acá de Usme entonces se puede decir que se apropian conocen de las tradiciones y los juegos y así pero eso está cada día más difícil. Quieren el pájaro y lo cuidan, si encuentran un nido de golondrinas saben la importancia de las aves para la región y los cuidan. Ellos quieren su territorio. Tiene mucho en cuanto a la territorialidad

**Entrevistador:** ¿Cómo definiría usted territorio?

**Docente:** Yo definiría territorio como el espacio en el cual estamos ubicados que nos relaciona y nos une como comunidad, por unos antepasados, por una historia y que hace parte de nosotros como nosotros hacemos parte del medio donde vivimos porque todos somos una comunidad

**Entrevistador:** ¿considera necesario dentro de la escuela retomar las prácticas campesinas dentro de la escuela?

**Docente:** no es tanto retomarlas, sino que definitivamente hace parte de los niños, mi experiencia cual es, yo llegue acá hace tres años y no sabía nada de la papa entonces lo que ellos son hace parte de ellos usted entra y ve a un niño con las botas y lo ve con la carita toda quemada y le mira los cuadernos y les mira las manos y son niños que definitivamente hacen labores en el campo, porque ellos no están preocupados porque sus uñas estén sucias porque les toca. Y algo que me llama la atención es la relación con el trabajo con la tierra porque yo vea a ellos sacar la tierra con las manos y yo les decía, “use las herramientas”, y ellos me contestaban, “no porque mi papa me enseñó a hacerlo con las manos” y yo no puedo decirle a ellos no hagan algo que definitivamente están en ellos. Y nosotros los profesores aprendemos mucho de ellos

**Entrevistador:** y teniendo en cuenta toda la población urbana que ha llegado acá como se refleja esta

**Docente:** ha influido mucho, de los niños de acá que se conserva el respeto, la obediencia, el temor a dios, hay mucho amor por las cosas del campo y no les da pena, en cambio los niños que viene de las urbanizaciones traen cosas que ellos vienen y al mezclarse con los niños de aquí van tomando poco a poco, pero también los niños de acá les enseñan muchas cosas a ellos

**Entrevistador:** finalmente, porque considera fundamental el territorio y la territorialidad en su praxis docente

Docente: bueno, yo escogí estar acá porque me gusta el campo y yo pienso que al profesor que no le guste esto pues no debería venirse a lo rural ¿cierto? Entonces si yo estoy acá y aprovecho el escenario, he conocido como se cultiva la cebolla y la papa porque ellos me enseñan, he aprendido sobre las hiervas aromáticas, cual se debe sembrar con cual, y que la ruda no puede estar por ejemplo al pie de la papa y son cosas que uno aprende y que le gusta, porque usted no hace algo que no le gusta, porque lo bonito de esto es que le apasione. Y esas cosas de la cotidianidad es bueno integrarlas a la clase, por ejemplo aquí hay niños que me han traído el caballo de la finca y bueno ya conozco el caballo ya sé cómo se llama ahora vamos a leer de mitos alrededor de caballo literatura, la taxonomía del caballo y así con por ejemplo los conejos o como alambrar para la alverja. Entonces si se aplica dese las realidades de los niños y que la escuela no se construya desde lo lejano.

### **Anexo 3: Taller de caracterización para estudiantes**

Objetivo: caracterizar la percepción geo simbólica del territorio de los estudiantes en el recorrido que realizan de sus casas a la escuela

Materiales: hojas en blanco lápices colores

Metodología:

1. los estudiantes realizarán un mapa del recorrido de la casa a la escuela, en este mapa ubicarán:

a) Dentro de su casa dibujarán las personas con quienes viven y escribirán a que se dedica cada uno

b) Dibujarán con azul la parte de su casa que más les agrada y con rojo lo que más les desagrada

c) Durante el recorrido dibujarán lo que más les gusta con azul y lo que les disgusta con rojo

d) Dibujarán con azul la parte que más les gusta de la escuela y con rojo lo que más les disgusta

2. Dibujarán a un campesino desempeñando sus labores cotidianas y escribirán sus principales características

3. Dibujarán y escribirán que quieren hacer cuando salga del colegio y porque.

## **Anexo 4: Guía de talleres pedagógicos**

### **TALLER RUTA DE RECORRIDO: DE MI VEREDA A LA CATEDRAL PRIMADA**

**Objetivo General:** indagar dentro del aula, como se percibe el territorio y la pertenencia a este, identificando otros espacios que se alejan de ser un territorio propio de los estudiantes

#### **Objetivos específicos**

- Propiciar espacios de dialogo y confrontación de ideas de los estudiantes frente a la percepción de los espacios lejanos a su territorio
- Identificar aspectos materiales e inmateriales que diferencian los territorios y como estos aspecto generan lazos sociales, colectivos, y políticos, y culturales con el territorio
- Comprender que el territorio tiene una historicidad que lo va conformando y generando características definidas en este

**Dirigido A:** estudiantes ciclo 3 de educación formal colegio IEDR Olarte entre 10 y 13 años

**Materiales Utilizados:** pliegos de papel periódico, colores, lápices, marcadores estos materiales permitirán que todos los integrantes del grupo participen propiciando un espacio de dialogo en donde se exponen sus impresiones, sensaciones, emociones y sentimientos que fueron explorados en la salida.

#### **Conceptualización Y Contextualización Del Taller**

En presente taller se realizó en una sesión de clase de 2 bloques ( 90 minutos) con los estudiantes, utilizando de pretexto una salida pedagógica que los estudiantes realizaron previamente dentro del taller de 40 por 40 “Viajando ando” hacia el centro de Bogotá, donde su punto de llegada fue la Plaza de Bolívar, previamente hay que resaltar que muchos de los estudiantes fueron por primera vez a esta zona de la ciudad, por lo que se presentó un contraste con su hogar, desde el cual propone realizar una ruta de recorrido en la que a partir de lo percibido colectivamente durante el recorrido, se plasme diferencias entre los dos espacios mencionados, a partir de dimensiones tanto materiales como inmateriales.

Con esta actividad analizar de territorio debatir con los estudiantes, como se genera los procesos de pertenencia a un territorio, y si dichos procesos se encarnan en una serie de afectos y formas de sentir este, y porque no se generan los mismos afectos, proyecciones e imaginarios en distintos espacios de igual manera, e igualmente si existen discrepancias o similitudes en los análisis de los estudiantes. Con lo anterior se busca trabajar en el aula diferentes principios de territorialidad primordialmente el principio de identidad, y colectividad

Metodología de trabajo: El taller consiste en dividir a los estudiantes en grupos de 5 personas y que en estos grupos se realice una ruta de recorrido plasmando a través de diferentes formas como dibujos, texto o convenciones las diferencias que encontraron entre los distintos que visitaron, y si estas, resultaron agradables o desagradables, cuestionándose si para las personas que habitan dichos espacio son percibidas

1. Primero se preguntara a los estudiantes que espacios comunes recuerdan en la salida, a partir de ello se establecerán puntos claves para la ubicación en la ruta de recorrido

2. Con dichos puntos los estudiantes se reunirán en grupos de a cinco personas, a cada grupo se le pedirá que en la ruta de recorrido plasme primordialmente las dinámicas tanto de lo material como de lo inmaterial que más les llamaron la atención, y que se diferencian de las dinámicas que viven en lugares como su escuela o sus hogares

3. Posteriormente los estudiantes antes de comenzar a realizar la ruta establecerán un dialogo de que puntos comunes encontraron y cuáles no, si dichas discrepancias se pueden resolver en un punto medio dentro de la ruta o si es necesario dentro de la misma plantear esta discusión

4. Los grupos realizaran la ruta, en ella escogerán diversos materiales como textos, dibujos y convenciones para plasmarlo

5. Cada grupo expondrá para la clase su trabajo y se buscaran puntos en común, con ellos se indagara ¿ por qué los estudiantes encontraron molesto dichas situaciones ?, y ¿por qué no les gustaría vivirlas en su cotidianidad en los lugares que más habitan?

6. Finalmente, el curso debatirá ¿porque creen que no se presentan las mismas dinámicas entre un lugar y otro? ¿cómo se diferencian el espacio, los sujetos y las acciones?

- **Evaluación:** el proceso de evaluación formativa se dará durante todo el taller pero específicamente a través de la creación del mapa mental del recorrido y la utilización de convenciones previamente trabajados en donde se podrá evidenciar los aspectos materiales e inmateriales que diferencian los territorios y como estos aspecto generan lazos sociales, colectivos, y políticos, y culturales con el territorio, por medio de la socialización grupal y el debate que se genera a través de las diferentes concepciones que los estudiantes tuvieron durante la salida.

## **TALLER SALIDA PEDAGÓGICA Y RECONOCIMIENTO DE LAS PLANTAS MEDICINALES: SABERES OTROS DE MI COMUNIDAD Y MI TERRITORIO**

**Objetivo General:** analizar, como desde la conservación y transformación de saberes tradicionales, se conforman procesos de territorialidad a nivel comunitario

### **Objetivos Específicos:**

- Reconocer el las prácticas tradicionales que se dan en la vereda Olarte como generadoras de territorialidad a partir de la dimensión comunitaria, generacional, e identitarias
- Comprender como las familias apropian dentro estas prácticas, tradicionales y generacionales y su relación con el territorio, desde su cotidianidad en este
  - discutir las diferentes redes de relaciones con el territorio a partir de ejercicios de discusión colectiva, a través de cartografía social
  - Escuchar y generar uno procesos de discusión entre los estudiantes acerca del como las personas se relacionan con el territorio y la importancia de la relación con el lugar donde viven, desde la identidad y pertenencia a este.
- **Dirigido A:** estudiantes del colegio IEDR Olarte, Ciclo 3 entre 10 y 13 años

**Materiales:** cartilla de reconocimiento del territorio, lápices, colores, marcadores, papel periódico, fotografías. A través de la recolección de fotografías y del proceso que llevarán con la cartilla que les permitirá recordar los elementos más trascendentales de la salida les permitirá profundizar en cada uno de los principios.

### **Conceptualización Y Contextualización Del Taller:**

La actividad se desarrollará a partir de la salida pedagógica de los estudiantes a unas haciendas familiares donde se han cultivado plantas medicinales propias de la región, con ello a partir del patrimonio inmaterial de Usme se busca que el estudiante comprenda como los la comunidad genera rasgos identitarios con su territorio a partir de lo que este les ofrece en su diario vivir, estas relaciones se pretenden expresar a través de un ejercicio de cartografía social desarrollado a partir de una cartilla que se resolverá durante la salida, se busca entonces articular las prácticas familiares y de reconocimiento del territorio con los principios de pertenencia e identidad, y discutir que acontecimientos podrían suceder para las comunidades si estos lazos identitarios se rompieran a nivel tanto espacial como generacional, y así mismo entender porque la pertenencia implica unos proyectos a futuro y una forma de visualizar el territorio para la conservación y fortalecimientos de dichos lazos en los tiempos venideros

### **Metodología**

Este taller se ha proyectado para realizarse en dos sesiones de trabajo, en la primera se realizará la salida pedagógica, donde cada estudiante completará las actividades a partir de una cartilla preparada para que estos, puedan plasmar sus intenciones con la salida, su sentir, percepciones, y las relaciones encontradas entre lo que observaron con la territorialidad, para posteriormente encontrar puntos claves y de discusión a través de un ejercicio de cartografía social

#### Sesión 1

1. Los estudiantes realizarán la salida hacia una finca donde las familias tienen huertas de plantas medicinales, que utilizan para ellos y para sus vecinos, en dicha salida los estudiantes de forma individual, completarán una cartilla que se les brindará, en ella escribirán determinadas relaciones con el territorio a partir de lo observado

#### Sesión 2

2. En esta sesión se organizarán grupos de estudiantes, para una mayor riqueza de miradas sobre la territorialidad desde la salida, se dividirán los grupos de acuerdo al sector de residencia; los estudiantes que viven en el área rural de Usme, aquellos que viven en Usme Centro y la zona de conurbación, y los que viven en los demás sectores de Usme

3. Realizarán un mapa del recorrido, para ello utilizarán la cartilla y un ejercicio de orientación durante la salida con una brújula; este mapa, como un ejercicio de cartografía social, deberá realizarse buscando ubicar en que momentos del recorrido o con que dinámicas encontraron un proceso de arraigo por la tierra, de historicidad de las relaciones con el territorio a través del traspaso oral de los saberes entre las familias, como estas prácticas generan lazos entre las comunidades más allá de lo familiar, y que preocupaciones o problemas podrían presentar estas comunidades con continuar dichos procesos. También plasmarán en el ejercicio de cartografía social, como los mismos estudiantes se ven o no identificados con lo anterior y como creen que ellos y sus familias se relacionan con estas prácticas de medicina tradicional y si creen que ello genera alguna relación con el territorio

4. Posteriormente cada grupo expondrá su mapa y los otros grupos podrán expresar sus preguntas o cuestionamientos.

5. **Evaluación:** el proceso de evaluación formativa se dará por medio de la realización de la cartilla “ Vereda Olarte: territorio en construcción, medicinas tradicionales y apropiación de la vereda” en la cual se podrá evidenciar la pertinencia de la salida como herramienta pedagógica profundizando en temas como la relación del cuerpo con la tierra, el territorio y las medicinas tradicionales, la enseñanza de los saberes otros en la familia y un posible desplazamiento de su territorio y que emociones se darían por dicha situación.

## **TALLER EL TERRITORIO Y SUS ACTORES: TENSIONES DE PODER EN EL TERRITORIO Y RESISTENCIAS**

**Objetivo General:** comprender la pertenencia al territorio más allá de su apropiación material, comprendiendo la territorialidad como un proceso reescribible, en el

cual se generan arraigos materiales e inmateriales , por lo que se generan tensiones de poder y resistencias.

### **Objetivos Específicos**

- Cuestionar a través de la película pompoko que le sucede a una comunidad, y a su territorio frente a la posibilidad de perderlo; que tensiones, discusiones y resistencias se generan, y como estos procesos se articulan a las tradiciones sociales políticas y culturales desarrolladas históricamente dentro del territorio.
- Comprender algunos movimientos sociales en Usme, y como han asumido los problemas locales, a partir de un análisis cartográfico de diferentes problemáticas ambientales en la localidad de Usme
- Analizar la manera en que las personas de la vereda generan una necesidad de permanecer en su territorio, y como la pérdida de este genera un desenraizamiento

**Dirigido a:** estudiantes del colegio IEDR Olarte, Ciclo 3 entre 10 y 13 años

**Materiales:** película, mapas ambientales, tabla, hojas cuadriculadas, colores. A través de la película y el trabajo de los mapas se podrá relacionar la temática central de la película en donde los personajes se organizan a raíz de la problemática que afecta su territorio, el cual los estudiantes podrán evidenciarlo en los mapas ambientales y en las investigaciones que harán sobre los diferentes movimientos que se han configurado en Usme y que han respondido a una necesidad.

**Conceptualización y contextualización del taller:** las comunidades presentan lazos en el sentir, percibir y proyectarse a futuro en el territorio, estas proyecciones trascienden las identidades subjetivas a las identidades colectivas, que permiten precisamente que dentro del territorio se presenten dinámicas territoriales donde existen relaciones de poder expresiones de poder entre distintos actores, tanto comunitarios (como los habitantes) institucionales (como la alcaldía) y particulares (como empresas extractoras). Estas dinámicas articuladas y a los procesos de historicidad conjunta del territorio con la comunidad generan sentido de pertenencia sobre este.

## Metodología

Es importante comprender que la territorialidad como el grado de apropiación del territorio implica luchas de poder sobre este y resistencias respecto a su pérdida, con este taller se busca que los estudiantes generen un análisis crítico frente a los procesos de disputas sobre el territorio, porque se generan y porque es importante mantener este para las comunidades más allá de las condiciones materiales mínimas de existencia.

Igualmente, se busca trabajar el principio de territorialidad reescribible, comprendiendo que los lazos con un territorio, su historicidad, significado cultural y social para una persona o comunidad, no desaparecen al haber un des enraizamiento de este, aunque si genera un procesos de fragmentación social.

Se proyecta tres sesiones:

1. Se proyectara la película Ponmpoko, a los estudiantes
2. Después de ver la película se dará una guía que profundizara las problemáticas que retoma la película así como los principios, también se dejará un ejercicio que consistirá en averiguar con sus familias y vecinos si alguna vez vivieron o conocieron un hecho que pusiera en riesgo su territorio o su vida en este, que tipo de situación fue y que actores se vieron involucrados

Preguntas guía:

- ❖ ¿Porque los mapaches se sienten afectados con el proyecto de construcción?
- ❖ ¿Qué medidas tomaron los mapaches?
- ❖ ¿Hicieron esto de forma individual o colectiva?
- ❖ ¿Qué discusiones en torno a las acciones que realizaron tuvieron los mapaches?

3. Otro aspecto del patrimonio inmaterial de una comunidad son sus movimientos sociales, así que parte de ese ejercicio de investigación consistirá en indagar que movimientos sociales conocen sus familias y vecinos que hayan existido dentro de su comunidad,

## Sesión 2:

4. Se les entregaran mapas ambientales a los estudiantes, donde se escriben diferentes problemas ambientales de Usme, y se armaran grupos de acuerdo al problema ambiental que tengan en sus respectivos mapas, entre todos crearan una tabla donde señalen diferentes aspectos del problema

Descripción de la situación
Posturas existentes frente al problema
Actores involucrados; afectados beneficiados intermedios
Medidas de resistencia frente al proyecto y respuestas a estas
Lugares y territorios involucrados
Posibles soluciones al proyecto

5. Los estudiantes a partir de esto, tomaran la postura de un actor y se hará un debate entre actores contrarios con la pregunta central: ¿el proyecto beneficia o no a la comunidad que habita en el territorio a intervenir? Para dicho debate se asignará a un moderador y a un relator. Tomando como antecedentes y argumentación tanto la información de los mapas, como una descripción del problema y lo indagado por ellos

## Sesión 3

6. Los estudiantes escribirán un cuento, con ilustraciones contando desde un problema existente en el territorio como la comunidad frente estos problemas y porque las afecta a estas, y consecuencia traería para ellos, la pérdida de su territorio

**Evaluación:** la evaluación formativa se realizara por medio de un debate en el cual se relacionaran la película POMPOKO y el video de LA ABUELA GRILLO a través de la generación de tres grupos que representaran a los actores principales durante las disputas por el territorio y la defensa de la territorialidad los cuales son el estado, las empresas y el pueblo. Se planteara si los estudiantes asumieron procesos críticos frente a los procesos sociales de protección del territorio, como docente nuestra evaluación consistirá en reflexionar en que medida estos procesos, generan procesos claros y que promueven la escucha de la palabra del otro en la escuela

### **TALLER TRADICIÓN ORAL Y TERRITORIO: RECONSTRUYENDO A HISTORIA DESDE LO QUE ME CUENTA MI FAMILIA**

**Objetivo general** Entender la importancia de indagar y conocer las raíces culturales del territorio para comprender la riqueza de su patrimonio étnico y cultural. y potenciar el descubrimiento de este.

#### **Objetivos específicos:**

- Favorecer el diálogo con los mayores, con el fin de descubrir las claves de la historia familiar y de los grupos humanos más cercanos en el espacio y en el tiempo, a través del dialogo y entrevistas con estos
- Descubrir la importancia de la tradición oral como medio de transmisión de valores, ideas, y costumbres, que se generan a través de las relaciones identitarias frente al territorio
- Comprender como la perdida de la tradición oral, y de los saberes transmitidos de esta manera se relacionan no con las trasformaciones y/o perdidas del territorio

**Dirigido a:** estudiantes del colegio IEDR Olarte, Ciclo 3 entre 10 y 13 años

**Materiales:** grabadoras, hojas cuadriculadas, lápices esferos, colores, fotocopias. Le permitir indagar y grabar experiencias y situaciones para comprender como los saberes otros hacen parte de la configuración de la territorialidad inmaterial de la comunidad; porque pone a los estudiantes a relacionar sus conocimientos sobre las construcciones identitarias con las de sus abuelos o familiares.

Para indagar de dónde provienen las costumbres y comportamientos dentro del territorio, se indagan los saberes, sentires y anécdotas de las generaciones anteriores a las nuestras que han estado en este y han vivido proceso de historicidad y posicionamiento dentro del territorio, su memoria es transmitida desde la generación de los padres y de los abuelos hacia nuestros pares, primos y amistades de nuestra edad. Preguntando a la generación anterior, padres y tíos, se presenta una riqueza en las percepciones políticas sociales e históricas sobre el territorio lo que implica el abordaje del principio de pertenencia y además de los rastros que como sujetos dejamos en este por lo que también se busca el ejercicio del principio de territorialidad reescribible. No hay que olvidar que lo escrito apoya lo oral, y viceversa.

Este taller busca generar procesos para generar una reflexión en los estudiantes y en los mismos docentes, sobre el conocimiento, la reflexión y la investigación de las realidades más cercanas, las que provienen de la transmisión oral y como esta se desarrolla en tanto está articulada a unas territorialidades específicas.

**Metodología** en este taller se busca que el estudiante haga una relación crítica entre los procesos de tradición oral, traspaso oral de los saberes en las comunidades, con los procesos colectivos de conformación de colectividad, para ello se hará una reconstrucción de estos saberes a través del acercamiento a fuentes orales recolectadas por los mismos estudiantes quienes las interpretarán y las relacionarán entre diferentes variables.

### Sesión 1

1. Se les presentará a los estudiantes un documento donde se encuentran diferentes coplas y refranes de los habitantes de las veredas de Usme recolectados en un texto, en grupos los estudiantes resolverán una serie de preguntas (material a) respecto a dicho material.

2. Después de ello, los estudiantes harán un dibujo y anotarán algún refrán o dicho que sus padres les hayan enseñado y en el dibujo ubicarán que lugares o situaciones de su cotidianidad se relacionan con dicho dibujo.

3. Posteriormente se dividirán a los estudiantes en tres grupos, cada grupo tendrá un tema: cosecha de la papa, tejido, prácticas e imaginarios. Cada estudiante indagará con su familia y vecinos o conocidos todo lo posible respecto al tema que le corresponda, y como las personas entrevistadas lo aprendieron partir de algunas preguntas (material b).

## Sesión 2

4. Este material los estudiantes lo llevarán a clase de forma escrita, visual o en audio

5. Con esto ellos realizarán un artículo para un periódico escolar donde a partir de lo recolectado y de lo visto en las sesiones anteriores, realicen un reportaje donde indaguen como esos temas consultados son importantes conservar a través de la tradición oral, cual puede ser la historia de estos saberes, y como se fueron desarrollando y transformando dentro del territorio, ayudando a reforzar los lazos entre la comunidad y con el mismo territorio

**Evaluación:** la evaluación formativa se evidenciará mediante la relación que los estudiantes puedan encontrar entre los textos abordados que son históricos y lo que encuentren al preguntar en sus familias para la construcción del artículo que permita vislumbrar de manera crítica la importancia de los saberes otros y la tradición oral con la construcción del territorio y la territorialidad.

### Material A

Preguntas para el grupo

- ❖ ¿Qué es tradición oral?
- ❖ ¿Porque los saberes sobre la vida cotidiana entre las familias y amigos se transmiten en forma oral?
- ❖ ¿Qué relación crees que la tradición oral tiene con el territorio?
- ❖ ¿Crees que la tradición oral genera identidad? ¿Por qué?

### Material B

Preguntas:

- ❖ ¿Cómo se desarrolla, o cual es el procedimiento de ese saber paso por paso?
- ❖ ¿Cuál es la utilidad o la importancia de esos saberes para el desarrollo de la vida familiar?
- ❖ ¿Cómo lo aprendió?
- ❖ ¿Creen importante que las futuras generaciones lo sepan?

- ❖ ¿Cree que estos saberes generan algún tipo de identidad?
- ❖ ¿Qué relación tiene estos con su territorio
- ❖ ¿Cree que saber esto, le permite formar lazos con la comunidad
- ❖ ¿Cree que si viviera en otro lugar podría desarrollar estos saberes

¿Qué pasaría con estos saberes si alguna situación o agente, impidiera que usted se relaciona con su territorio, con acciones como las de cambiar las prácticas de cultivo, o de cría de animales, o las relaciones entre vecinos

## Anexo 5: Cronograma de Actividades

TALLER	OBJETIVO	MATERIALES	FECHA
<b>Taller De Caracterización Para Estudiantes</b>	caracterizar la percepción geográfica del territorio de los estudiantes en el recorrido que realizan de sus casas a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Lápices de colores</li> </ul>	17 de del 2015
<b>Taller Ruta De Recorrido: De Mi Vereda A La Catedral Primada</b>  <b>Objetivo General:</b>	indagar dentro del aula, como se percibe el territorio y la pertenencia a este, identificando otros espacios que se alejan de ser un territorio propio de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pliegos de papel</li> <li>• periódico</li> <li>• colores</li> <li>• lápices</li> <li>• marcadores</li> </ul>	13 y 27 de Julio del 2015
<b>Taller Tradición Oral Y Territorio: Reconstruyendo A Historia Desde Lo Que Me Cuenta Mi</b>	Entender la importancia de indagar y conocer las raíces culturales del territorio para comprender la riqueza de su patrimonio étnico y cultural. y potenciar el	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grabadoras,</li> <li>• hojas cuadriculadas</li> <li>• lápices esferos</li> <li>• colores, fotocopias</li> </ul>	10 y 24 de agosto del 2015

<b>Familia</b>	descubrimiento de este		
<b>Taller Salida Pedagógica Y Reconocimiento De Las Plantas Medicinales: Saberes Otros De Mi Comunidad Y Mi Territorio</b>	analizar, como desde la conservación y transformación de saberes tradicionales, se conforman procesos de territorialidad a nivel comunitario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cartilla de reconocimiento del territorio</li> <li>• lápices</li> <li>• colores</li> <li>• marcadores</li> <li>• papel periódico</li> <li>• fotografías</li> </ul>	7, 14, 21 de septiembre del 2015
<b>Taller El Territorio Y Sus Actores: Tensiones De Poder En El Territorio Y Resistencias</b>	comprender la pertenencia al territorio más allá de su apropiación material, comprendiendo la territorialidad como un proceso reescribible, en el cual se generan arraigos materiales e inmateriales, por lo que se generan tensiones de poder y resistencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Película</li> <li>• mapas ambientales</li> <li>• tabla</li> <li>• hojas cuadriculadas</li> <li>• colores</li> <li>• papel periódico</li> </ul>	19 y 26 de octubre,

**Anexo 6: Formato diario de campo**

<b>Nombre del observador</b>	
<b>Fecha</b>	
<b>Actores de la situación</b>	
<b>Lugar</b>	
<b>Descripción de la situación</b>	<b>Categorías y relaciones encontradas</b>

## Anexo 7 Evidencias del proceso, trabajo de los estudiantes

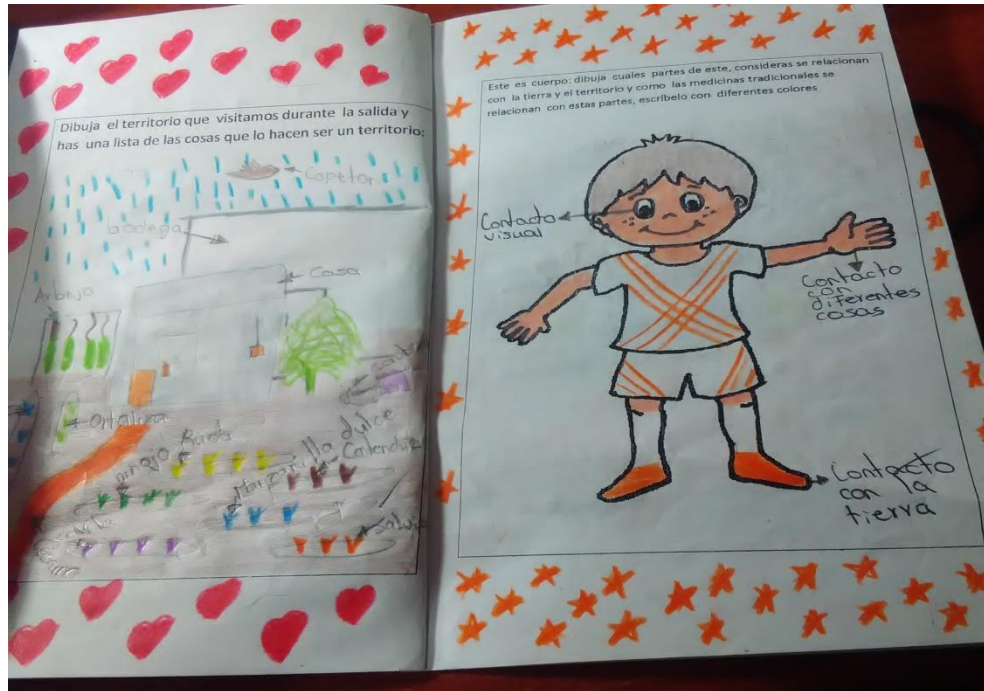


Ilustración 2 fotografía de la cartilla del taller de medicinas tradicionales



Ilustración 3 trabajo de los estudiantes en el taller de medicinas tradicionales

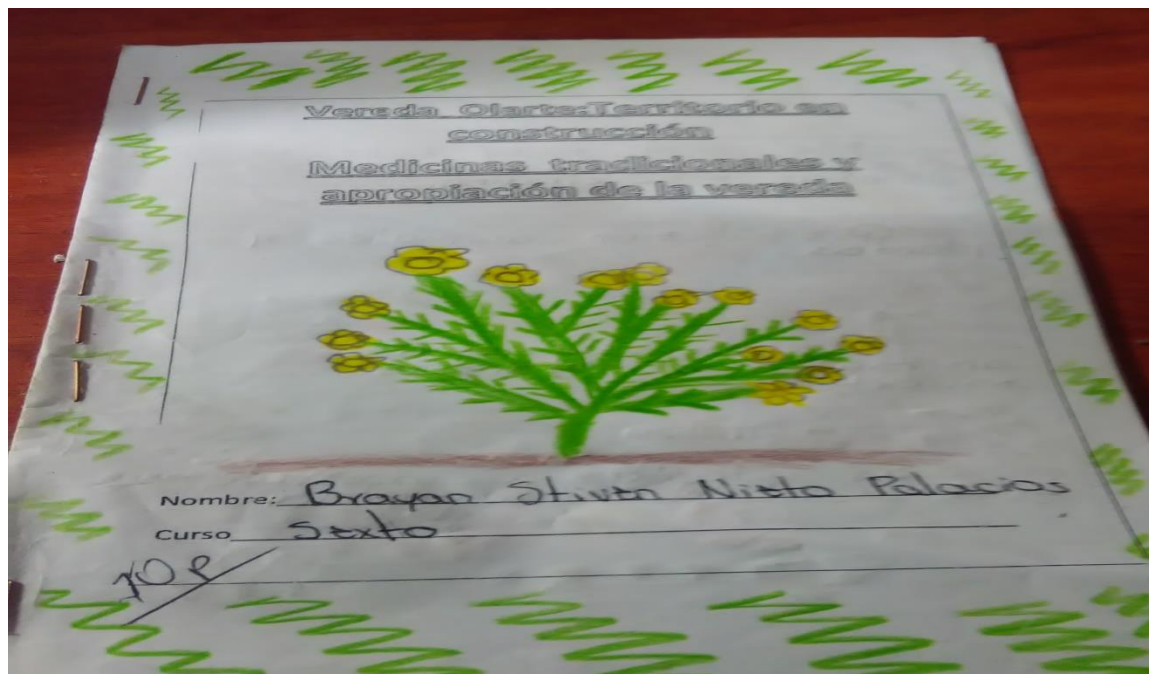


Ilustración 4 portada de la cartilla de registro de los estudiantes, para el recorrido de plantas medicinales

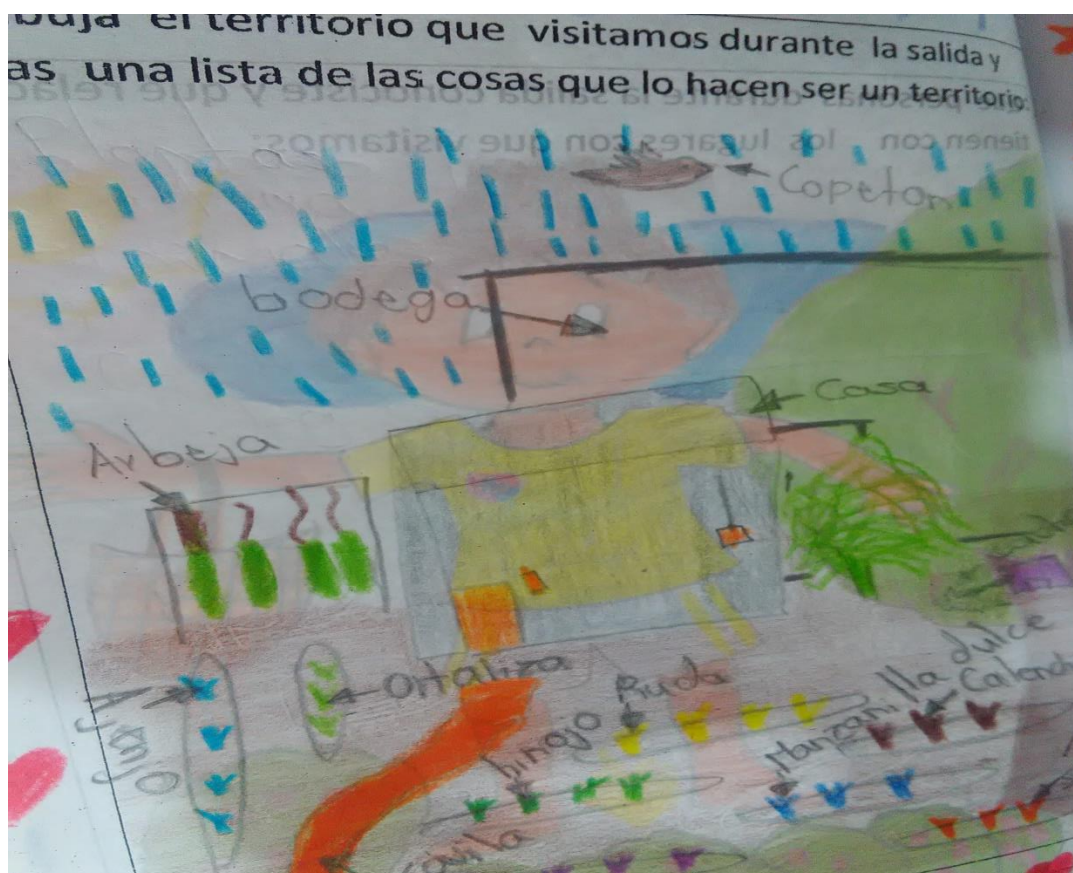


Ilustración 5 mapa de la salida de campo de medicina tradicional realizada por estudiantes

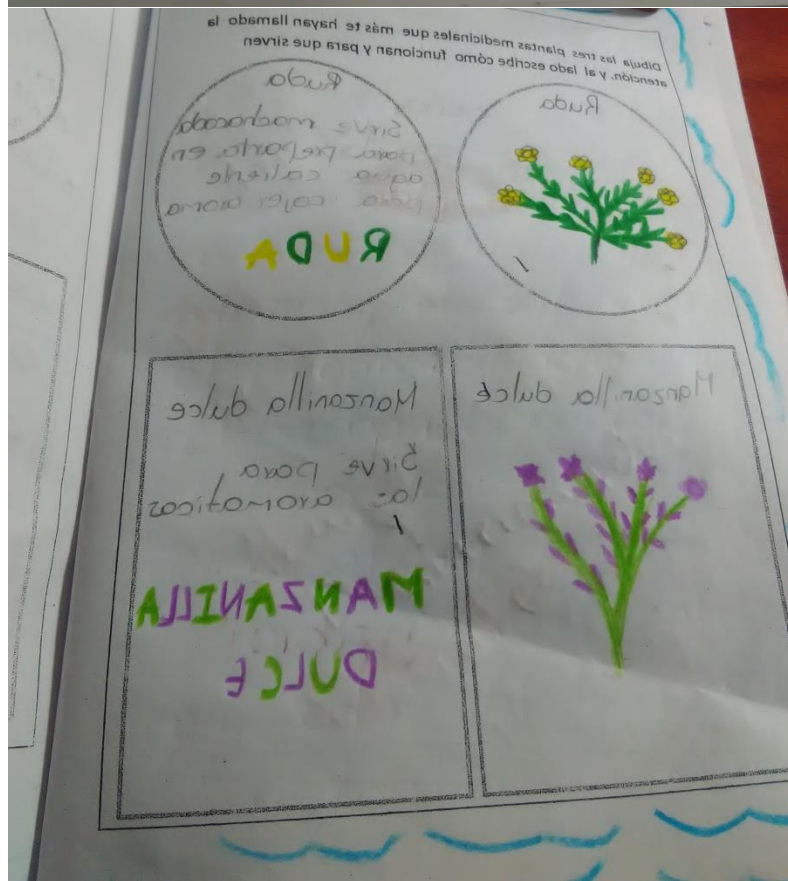
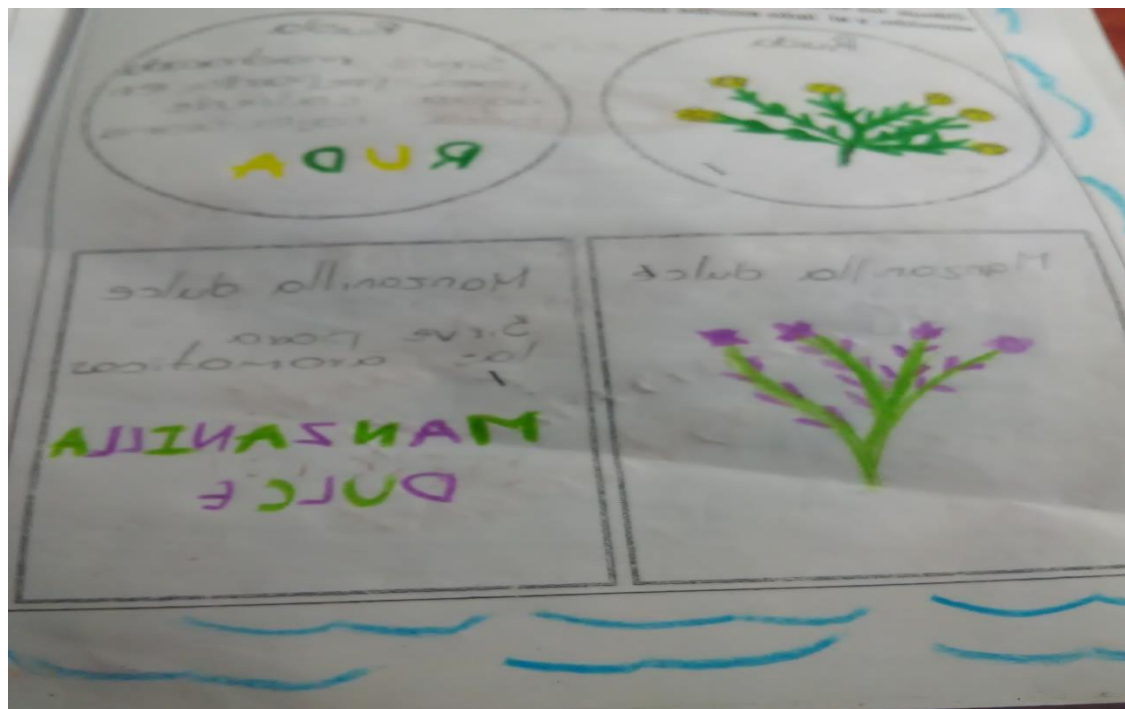


Ilustración 6 algunas de las plantas reconocidas por los estudiantes

Descripción de la situación	La gente se colaba reuniendo en cabildos para el cuidado del agua.
Posturas existentes frente al problema	No derrochar el agua, proteger el agua de las personas.
Actores involucrados; afectados beneficiados intermedios	El alcalde, la comunidad, gobierno distrital y un empresa.
Medidas de resistencia frente al proyecto y respuestas a estas	La formación de cabildos ciudadanos para una formación del cuidado del agua.
Lugares y territorios involucrados	Parque cantarrana, Usmc, Bosa y Kenedi
Posibles soluciones al proyecto	Conciencia ambiental, conocimiento y recoger más seguido las basuras.

Ilustración 7 Análisis de los estudiantes de diferentes noticias respecto a la situación ambiental en Usme



BOGOTÁ D.C.

22 de octubre del 2015

TEMA = RELACION ENTRE TERRITORIAL Y TRADICION ORAL ...

AUTOR = ANGELICA RODRIGUEZ BALLEJEROS



DEFINICION =

El termino territorio refiere a cualquier sociografica  
Tambien es una zona o una region que establece una  
Jurisdiccion pertenece a un cierto estado o sirve como  
campo de accion. El concepto suele referirse MODO DE  
CIRCUNSCRIPCION de algo de acuerdo a su desarrollo  
territorial...

DEFINICION =

se define como tradicion oral a la forma de transmitir.

Ilustración 10 leyendas y prácticas tradicionales de los estudiantes en Usme, columna periodística taller de tradición oral

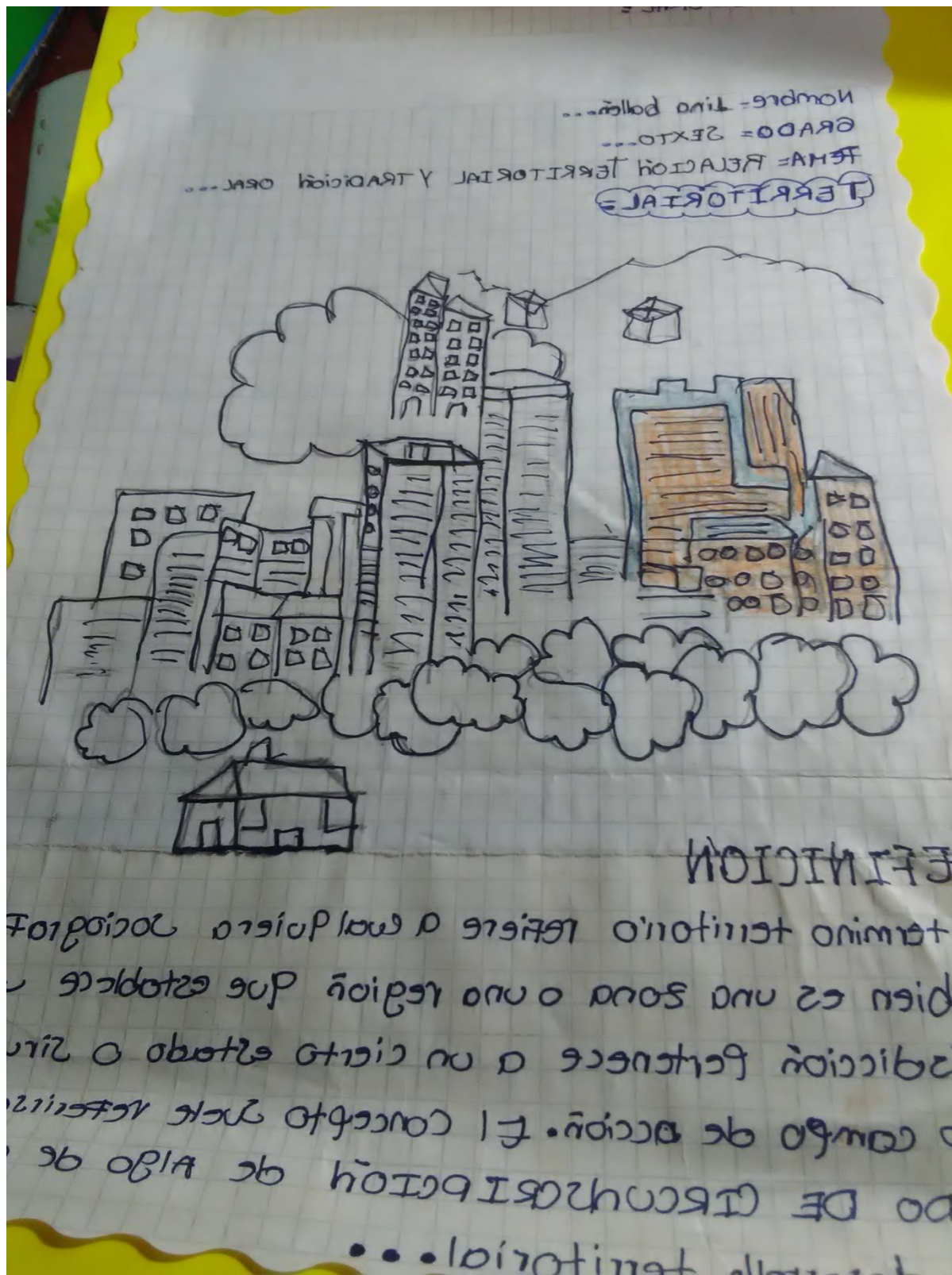


Ilustración 11 leyendas y prácticas tradicionales de los estudiantes. Taller de tradición Oral

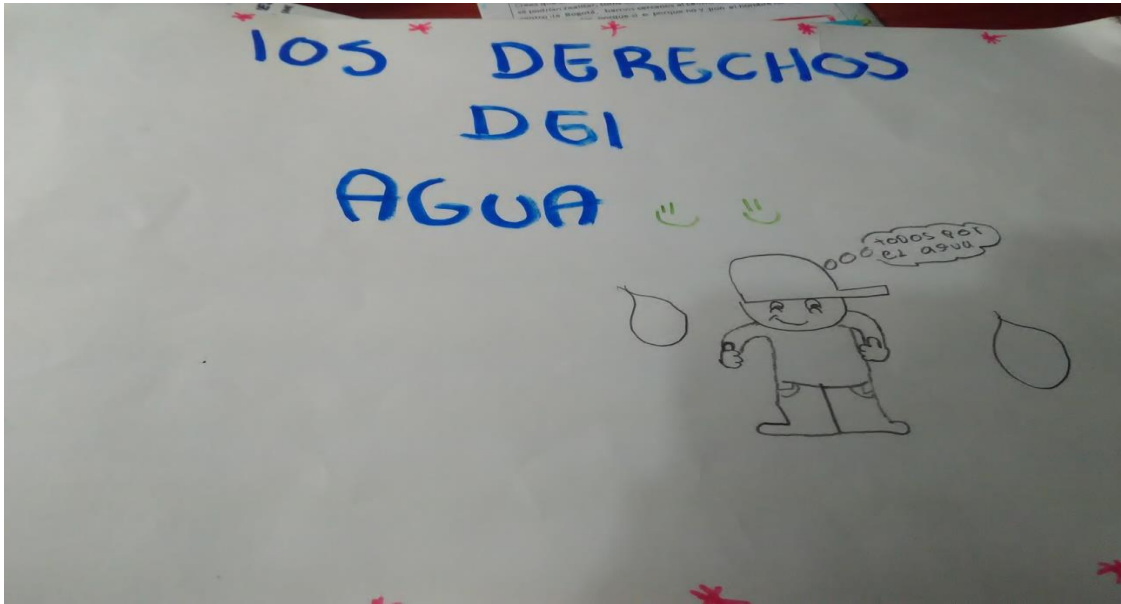


Ilustración 12 derechos del agua propuestos por los estudiantes

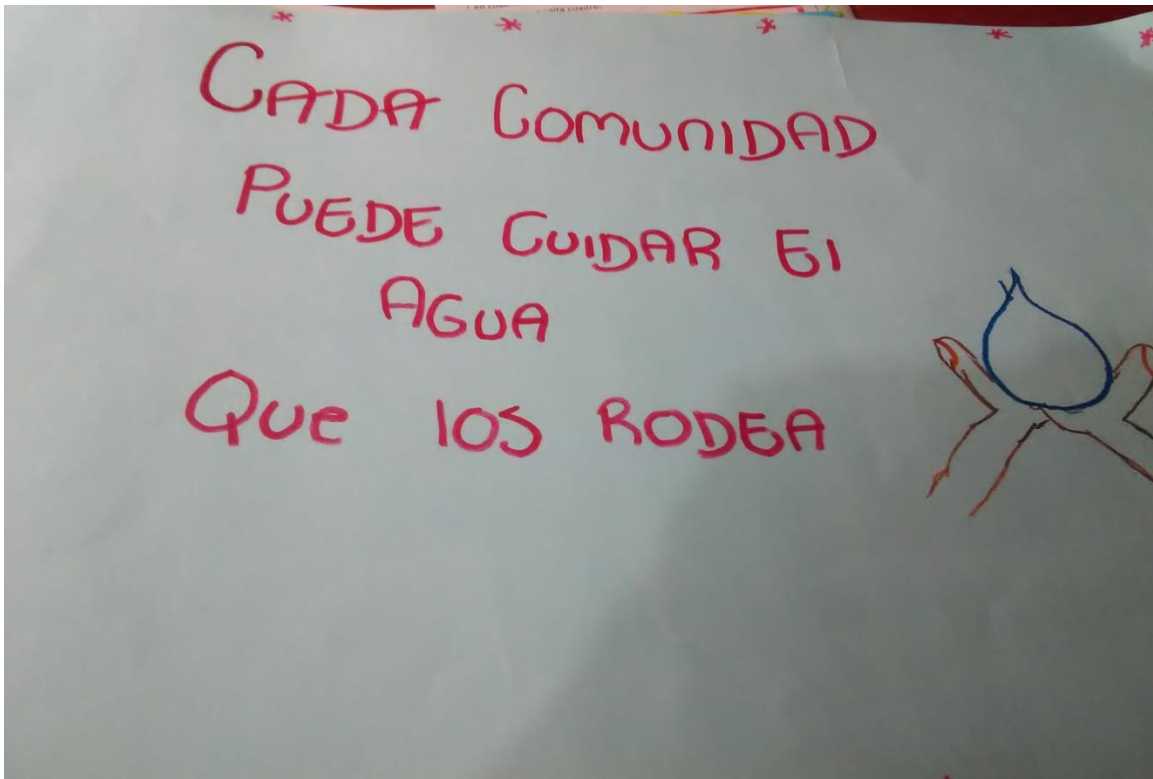


ilustración 12 derechos del agua propuestos por los estudiantes

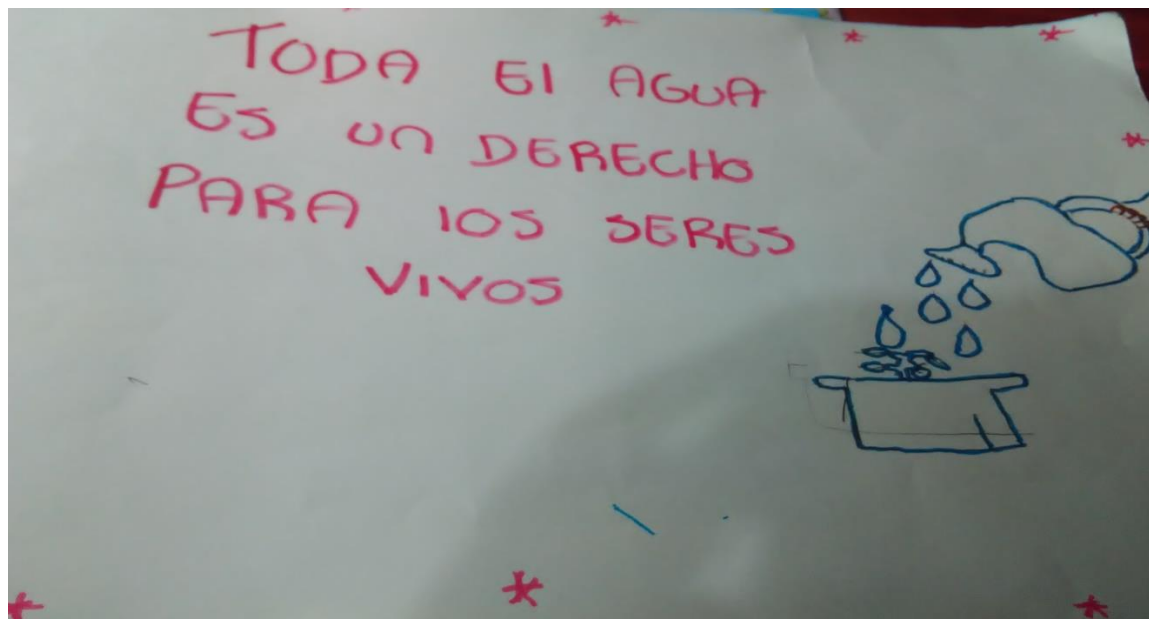


Ilustración 13 derechos del agua propuestos por los estudiantes.

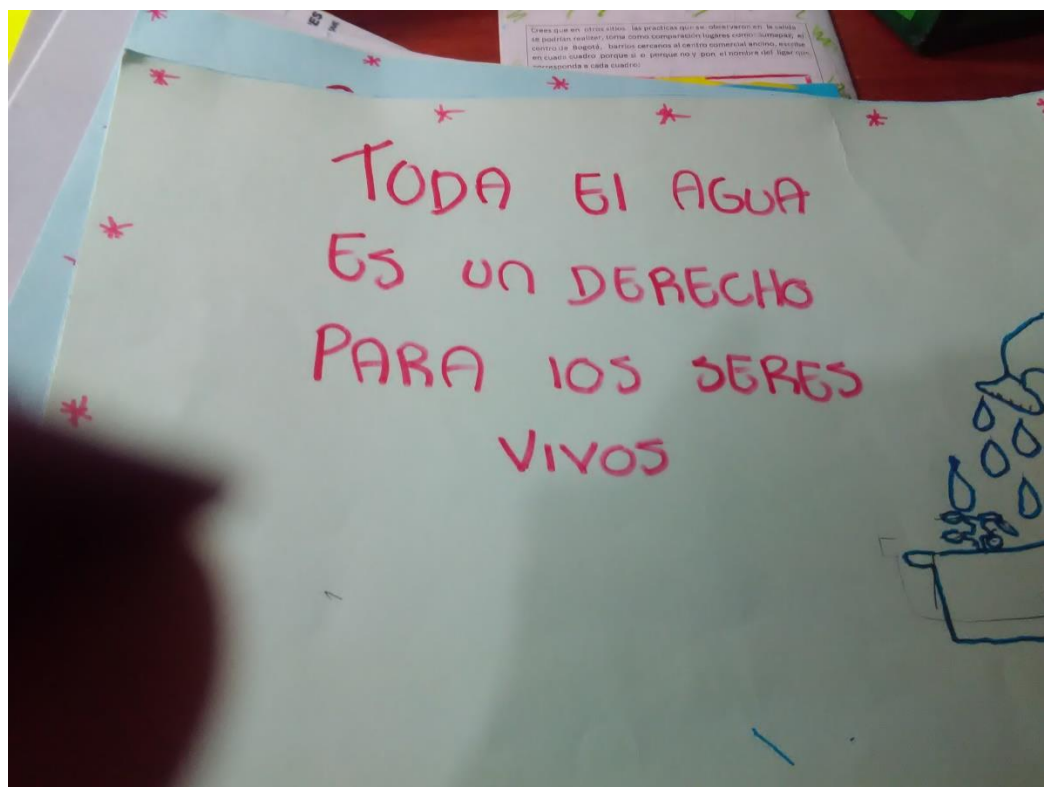


Ilustración 14 derechos del agua propuestos por los estudiantes

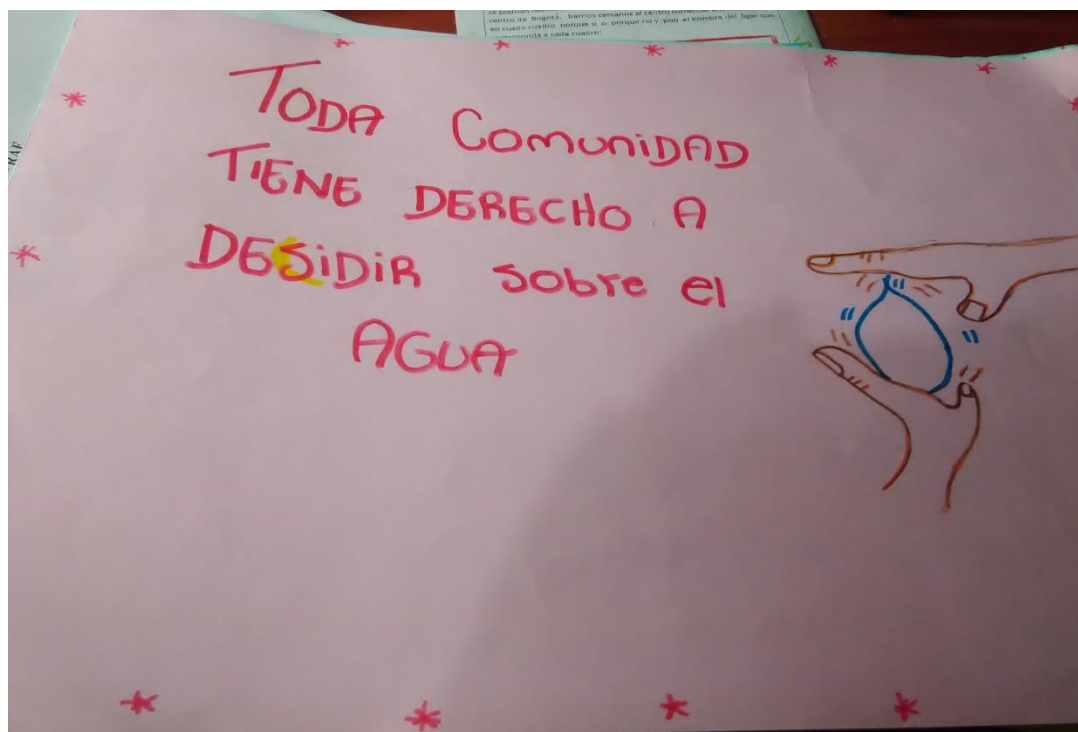


Ilustración 15 derechos del agua propuestos por los estudiantes

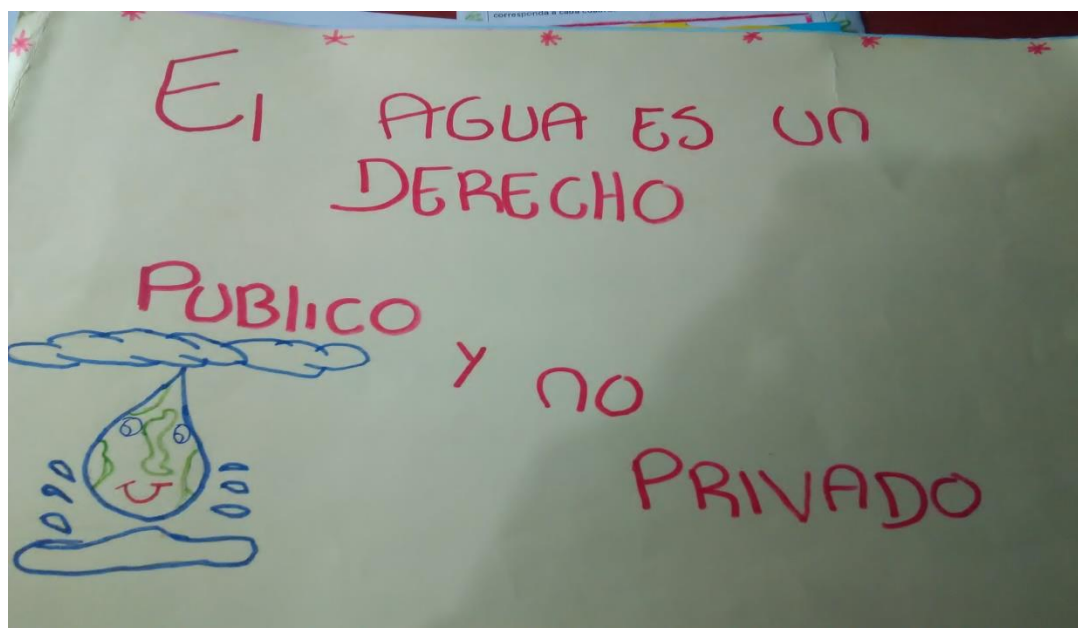


Ilustración 16 derechos de los estudiantes propuestos por los estudiantes

## Anexo 8: Matriz de resultados

	<b>Relación, saber otro y territorialidad</b>	<b>Aspectos formativos y pedagógicos</b>	<b>Tensiones encontradas durante el procesos</b>
<b>Proceso de caracterización y vivencia</b>	<p>En cuanto a los procesos de relacionamiento entre los saberes otros y lo vivido en la escuela Olarte nos dimos cuenta que si bien en el currículo contenido especificado por los estándares establecidos por diferentes organismos como la secretaria de educación, o el ministerio de educación, los estudiantes en muchas ocasiones, generaban procesos de interpretación de dichos contenidos, desde sus propias percepciones de mundo, desde los conocimientos adquiridos por ellos fuera de los marcos, escolares, sino más bien desde sus contextos familiares, económicos, culturales etc.</p> <p>Esto no solo pasaba con los estudiantes, los docentes también desde sus experiencias, tanto laborarles como institucionales generan diferentes percepciones de los contenidos, y de los procesos de territorialidad.</p> <p>La apropiación sobre el territorio se hacía en muchas ocasiones en torno a los saberes que los estudiantes tenían frente a las practicas necesarias</p>	<p>En el proceso de caracterización de la escuela Olarte se fue evidenciando como su currículo basado en aprendizajes productivos y su enfoque en la pedagogía crítica permitían dar un profundo contraste entre las dos, ya que por un lado se ponía en evidencia la necesidad de leer la realidad es sus múltiples formas desde lo particular hacia lo general en forma de espiral, sin embargo no podemos dejar de lado como los aprendizajes productivos responden a una coyuntura social, política, cultural y económica por la cual atraviesa el país. En su necesidad de dejar el retraso que se evidencia en los campos y el salto de hacer que esos aprendizajes sean productivos en materia económica. Si bien la parte de Usme –rural no se visibiliza dentro de la educación rural a nivel nacional, sus habitantes han generado unas prácticas identitarias y culturales como campesinos. Y específicamente dentro de la institución educativa se busca fortalecer y rescatar esas prácticas permitiendo el</p>	<p>Una de las primeras tensiones antes de entrar en el contexto fue que ninguna de nosotras habíamos tenido un acercamiento anterior con el contexto rural de Usme, esto nos generó expectativas y algunas idealización en cuanto a procesos como los campesinos, las concepciones de mundo campesino o las formas de relacionamiento entre lo urbano y lo rural que allí se presentaban, al entrar al contexto, nos dios cuenta que no todos los campesinos generaban procesos políticos y organizativos, y que muchos de estos tenían racionalidades económicas sobre el territorio, en marcos de productividad, esto no implica que los campesinos, o que la cultura campesina este reducida a esta esfera, este choque entre nuestras perspectivas iniciales y lo que vivimos en el contexto, nos hizo entender que las dinámicas territoriales en Usme son particulares , diversas y complejas, no podíamos reducirlas a una u otra determinación.</p>

	<p>sobre este, en el caso de lo campesino, estas prácticas en muchas ocasiones tenían que ver con los trabajos sobre la tierra, como la labranza, la concepción de los estudiantes frente a como se debería distribuir la tierra rural, su rechazo a la organización de lo rural, etc.</p> <p>Estos conocimientos son múltiples, y ello generó que las concepciones sobre territorialidad fueran múltiples, pero en muchas ocasiones dicha territorialidad no se construyera solo desde el carácter individual de los estudiantes y los docentes, esta apropiación se genera a partir de los conocimientos transmitidos generacionalmente, tanto por sus familias como por las comunidades donde cada estudiante vive</p>	<p>fortalecimiento del sentido de pertenencia a través del reconocimiento de los campesinos, la cual no debe darse de manera homogénea sino heterogénea porque no se puede simplificar lo campesino solo a la relación directa con la tierra. Y un ejemplo claro de ello es que la mayoría de los habitantes de la vereda Olarte no son dueños de su tierra sino que son jornaleros, por tanto al profundizar en la pedagogía crítica permite vislumbrar las diferentes aristas que conforman la realidad y de cómo no se puede separar las multiplicidades de la misma es decir; si se define al campesino solo desde lo económico o cultural se dejaría de lado dimensiones tan importantes como las políticas lo cual no permitiría como se nombra en la estrategias didácticas ver las historicidades de los actores y sus territorios, los cuales van acompañados de diversos conflictos que no se pueden separar o encasillar desde una sola perspectiva.</p>	<p>Otra de las tensiones fue a nivel institucional, en cuanto a los procesos de La Línea en la que nos encontrábamos, donde hubo coyunturas en cuanto a los espacios abiertos para la práctica, inicialmente pensamos desarrollar este proceso en el colegio el Destino, en Usme rural, pero allí, no habían espacios abiertos para la práctica pedagógica de estudiantes de pregrado, debido a situaciones como el tiempo de la clase de los maestros, el cual no estaban dispuestos a ceder por lo que no nos fue posible, generar procesos pedagógicos en este contexto, por ello decidimos abrir espacios en la escuela Olarte.</p> <p>También existieron conflictos en cuanto a nuestra idea inicial de lo que queríamos generar en el aula, puesto que, al no tener clara la diferencia entre procesos de territorialización y territorialidad proponíamos como objetivo las resistencias territoriales, omitiendo que ello implicaría tipos de apropiación material sobre el territorio, dicho proceso no era nuestro interés como docentes ni teníamos los espacios ni momentos para consolidar un</p>
--	---	---	--

			<p>procesos así por ello desde un contexto teórico planteamos que más que generar procesos de resistencia territorial queríamos afianzar la territorialidad en la escuela.</p>
<p><b>Construcción pedagógica y teórica</b></p>	<p>En el trabajo se relacionaron los principios de territorialidad con los saberes otros, ellos fueron fundamentales para la construcción de los últimos</p> <p>Lo primero que identificamos es que compartimos la idea de Mancano (2008) de que el territorio es multidimensional, ello implica que se plantea en diferentes aspectos de la vida social, como lo ambiental, lo político, lo económico etc. Pero estas diferentes dimensiones no se conciben de la misma forma en todos los territorios ni en todas las comunidades, dichas dimensiones se construyen interconectadas una de la otra, y dentro de estas existen tensiones, pero también se generan a partir de las necesidades de las comunidades, su historia, su visión de mundo, allí existe una relación importante con los saberes otros, es a través de estos, que esas dimensiones se construyen histórica y</p>	<p>La construcción pedagógica y teórica a nivel formativo se pudo realizar gracias a la relación directa que existe en la escuela Olarte de la pedagogía crítica y a la pertenencia con el proyecto propuesto, puesto que generar prácticas críticas dentro de la educación no son fáciles cuando se recurren a metodologías tradicionales que son poco innovadoras en la formación de un pensamiento crítico de la realidad. Por lo cual se permitió que a través de 6 momentos desarrollados durante los talleres que finalizaba con la evaluación y reflexión de los mismos, se fuera dando paso al desafío de un conjunto de problemas como la trasposición didáctica de la pedagogía crítica dentro del aula, debido a que en muchas ocasiones se habla de lo crítico pero este queda en un mero discurso sin pasar a acciones más concretas que permitan dar cuenta de una verdadera reflexión y transformaciones de las</p>	<p>En cuanto a la construcción metodológica de la propuesta pedagógica, la principal discusión fue la de como poder generar una mediación didáctica de los principios de territorialidad a través de los saberes otros, muchos de los pilotajes de los talleres, tenían conflictos en tanto, nos alejábamos por un afán de comprensión y de facilidad para los estudiantes, de las ideas de pedagogía crítica, esta tensión fue la que nos obligó a plantearnos puntos clave en los procesos didácticos en la pedagogía crítica.</p> <p>También existió un proceso de reflexión en cuanto a cómo generar procesos que no solo quedaran en “el papel” sino también en la realidad se pudieran llevar a cabo para un proceso verdadero, y una reflexión crítica, y rigurosa en cuanto a la práctica pedagógica. Si bien se diseñan los talleres y las intervenciones en el aula de acuerdo</p>

	<p>espacialmente sobre el territorio. Para generar procesos de territorialidad en la escuela, entonces fue necesario tener en cuenta dichos saberes, teóricamente el retomar dichos saberes se produjo a través de la “ecología de Saberes” propuesta por Boaventura (2009), esta implico que dentro del territorio estos saberes generan procesos identidad, y de arraigo, lo que contribuyó a la construcción de los principios de: territorialidad, y de pertenencia, pero estos saberes también propician un procesos de <i>incompletud</i>, boaventura (2009) los saberes no son estéticos, hacer parte la cultura, y de las construcciones identitaria, al entrar en contacto con otros territorios o con otras escalas de este, se genera una transformación y un dinamismo sobre estos conocimientos, ello fue lo que propicio el principio de territorialidad reescribible</p> <p>Otra relación encontrada entre nuestra concepción de territorio y de saberes otros, es que ambas se encuentran subordinados a las concepciones normativas e institucionalizadas del racionalismo de occidente, tanto el territorio como el saber están delimitados por medidas científicas e institucionalistas el territorio se</p>	<p>realidades.</p> <p>De acuerdo a los principios que buscaba generar un fortalecimiento en la territorialidad en la escuela, se propició que a través de cada taller se profundizara en cada uno de los principios con el fin de que no se quedaran en una definición teórica, sino que los estudiantes lo pudieran relacionar con su realidad inmediata. Un ejemplo claro que se pudo evidenciar durante el desarrollo del taller “El Territorio Y Sus Actores: Tensiones De Poder En El Territorio Y Resistencias” (Doc. 5) en el cual a través de los dos videos abordados y el debate realizado en grupos quienes representaban cada uno de los actores participantes durante las disputas por el territorio como son los empresarios, el estado y el pueblo. Los estudiantes pudieron relacionarlos con el problema inmediato al cual se enfrenta Usme por la urbanización acelerada como lo ha hecho metrovivienda y los problemas sociales y ambientales que se han ocasionado.</p> <p>La construcción teórica en ocasiones entra a problematizar directamente con la práctica, ya que al no existir claridades conceptuales que se puedan vivenciar en la cotidianidad</p>	<p>a referentes como calendarios y tiempos dados por la institución, las dinámicas en la escuela son muy variables y hubo un alejamiento entre lo planeado inicialmente, y esto implico generar proceso esporádicos que surgieron en el mismo momento en aula que inicialmente no estaban planeados de la dicha manera.</p> <p>Dentro del aula, se dieron proceso, que nos implicó hacer una reflexión en torno a que tanto el docente tiene que mediar con los imprevistos o situaciones que se den dentro de la particularidad de cada aula, y de cada estudiante, y si realmente es fue un fallo la intervención pedagógica si este procesos se llega a modificar, agregando o quitando cosas de la idea inicial de lo que se iba a trabajar dentro del aula.</p>
--	---	---	--

	reconoce en términos de delimitación física del espacio, y soberanía nacional, la legitimidad del saber solo se reconoce en términos de cientifismo, y formalidad institucional pero ambas al estar ligados, comprenden unas realidades más profundas y dinámicas que lo planteado desde la idea de “normalidad”	es difícil comprenderlas para su enseñanza, por lo cual cuando se abordó los cuatro principios, en su comienzo fue difícil tanto para los estudiantes como para los docentes, su entendimiento y pertinencia. De igual forma durante la relación que se pudo fortalecer con el proyecto de patrimonio, se pudo aterrizar dichos principios en su realidad y cotidianidad.	
<b>Aplicación de la propuesta</b>	Los estudiantes tienen conceptos amplios en cuanto a lo que entienden por territorio, se visibiliza como un concepto amplio mucho de los estudiantes acudieron como su primer territorio a su hogar puesto que lo consideran propio, esta primera concepción implica también según ellos que se generan procesos colectivos sobre su primer territorio ello a partir de la convivencia con su familia, y sobre este también existen deberes y dinámicas familiares que muchos consideran propias de sus familias “ uno de los conflictos que hay en mi casa es el baño porque solo hay uno y somos cinco personas entonces toca turnarnos también depende de la hora que salga cada uno a trabajar o al colegio” ( estudiante grado 5 ) (Doc. 1) Otro aspecto que encontramos dentro de los estudiantes	A nivel formativo y pedagógico la aplicación de la propuesta tuvo muchas reflexiones particulares que se fueron dando durante el proceso y fortalecieron la propuesta a través de las reflexiones realizadas y de los nuevos ciclos comenzados, al poder comprender las diferencias entre territorio y territorialidad, se pudo dar paso a la comprensión de las multiplicidades que permitieron realizar unos principios para generar dicha territorialidad dentro de la escuela, ya que el docente dentro de los procesos investigativos es capaz de generar conocimientos sobre la realidad en la que su praxis se encuentra. Porque la vivencia en su cotidianidad y está en constante enfrentamiento al campo de relación política e ideológica que existe dentro de la escuela, en la cual	Las tensiones en la aplicación de las propuestas fueron varias, primero existió una resistencia por parte de los docentes en cuanto a la enseñanza del territorio, muchos de los docente, y entre ellos en un comienzo la profesora Ángela Pérez. Aseguraban que no consideraban necesario o importante enseñar el territorio en sus clases como un concepto, ni que los estudiantes diferenciaron el significado de territorio o territorialidad, ello se entendía puesto que los docentes no querían generar rupturas en los procesos que llevaban pensando que la enseñanza propuesta por nosotras, se enmarcaba en la mera conceptualización teórica de términos como territorio y territorialidad, aquí los docentes

	<p>es que también asocian el territorio a la tenencia de propiedad privada sobre este, ello para muchos es el factor que más legitima por ejemplo uno de los estudiantes argumentaban que la escuela era territorio del estado y no de ellos ello debido a que el estado era el que económicamente mantenía la escuela (Doc. 1 ) Cabe resaltar que existe un reconocimiento del territorio que se ha fortalecido a través del proyecto ya que han tenido la oportunidad de visitar el reciente hallazgo arqueológico de Usme. Además por las labores cotidianas que realizan en su hogar en compañía de sus padres como ordeñar, la siembra, cuidar el ganado, costumbres artesanales como el tejido y la construcción. ( Doc 1 ) Dentro del territorio que en consenso los estudiantes ubicaron como territorios propios están:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casa</li> <li>• escuela</li> <li>• Pueblo</li> <li>• Cancha de futbol</li> <li>• País</li> <li>• Naturaleza</li> </ul> <p>a También existieron unos procesos de comprensión en cuanto al</p>	<p>los sujetos están en tensión, confrontación, resistencia y configuración de las dinámicas heterogéneas.</p> <p>Los principios permitieron brindar herramientas para la comprensión de que el territorio no es algo estático, el cual no se puede abordar simplemente desde lo material. Que por el contrario al crear esa empatía y curiosidad a eso denominado territorialidad permitió un cambio de mirada sobre el territorio y la territorialidad abordando su inmaterialidad, su sentido de pertenencia, la colectividad que lo construye , las territorialidades que las reescriben constantemente por las dinámicas y los cambios sociales que ocurren y que conforman su identidad dentro del territorio.</p> <p>Otra de las discusiones que se dio durante la aplicación de la propuesta fue el de cómo abordar en cada taller uno de los principios planteados , y fue allí donde se pudo constatar que los 4 principios son fundamentales y se complementan uno con el otro, por lo cual no se puede hablar de una sola forma de territorialidad sino de múltiples territorialidades al igual que las identidades y colectividades</p>	<p>del Colegio nos hicieron caer en cuenta que era necesario y fundamental, no solo entrar al aula con dichos conceptos claros, sino que también, había que hacer una trasposición didáctica , contextualizada, y que tomara en cuenta los saberes de los estudiantes y docentes en el aula.</p> <p>Otra de las tensiones con los docentes, fue la de mediar entre generar procesos conjuntos en el aula con ellos pero que esto no implicara abandonar nuestro interés de investigación para simplemente asistirlos en clase, ni adaptar nuestra propuesta y enfoque al enfoque pedagógico establecido por el colegio.</p> <p>En cuanto al relacionamiento con los estudiantes, se presentaron discusiones en cuanto al concepto, muchos de los estudiantes entendían el territorio en marco de disposición de este, y adquisición material sobre él, al exponer nuestra apuesta sobre lo que expusimos nuestra apuesta sobre el territorio, mucho estudiantes no se sientan de acuerdo con ello, puesto que ponían ejemplos como: “la escuela</p>
--	--	--	---

	<p>dinamismo del territorio, este se</p> <p>A2) Discusiones en torno al concepto de territorio se transforma en torno a las dinámicas que las comunidades construyen sobre este, La pertenencia del territorio se da en cuanto existe un ejercicio de dominación sobre este. El dominio sobre el territorio se presenta desde los diferentes grupos que conviven en él mediante su transformación y también su mantenimiento, porque en él es que se generan gustos, practicas actitudes y relacionamientos con los otros y eso implica que el territorio implica exclusión sobre otros territorios, ello se encontró en v el ejercicio de cartografía social en el taller de la salida de campo a al centro de Bogotá al no encontrarse dentro de su cotidianidad, y dentro de sus relacionamientos con el espacio los estudiantes rechazaron muchas de las prácticas de este lugar ajeno, que para muchos era la primera vez que tenían un contacto con este, como por ejemplo el ruido excesivo, los autos, y la falta de animales, de zonas verdes o de ríos, ) “donde yo vivo (vereda Corinto) se puede andar y jugar, acá no es fastidioso y uno se la pasa tropezándose con la gente y hay</p>	<p>conformadas dentro de un territorio denominadas como multidimensionalidades y multiescalaridades .</p> <p>Lo pedagógico y lo formativo estuvo siempre atravesado por la reflexión y autorreflexión crítica de los procesos de conocimientos y de las practicas pedagógicas, porque cada una de las situaciones por las cuales se atravesaron fueran satisfactorias o problemáticas, permitieron dar paso a la dificultad como una oportunidad para el fortalecimiento de la praxis docente que permitiera unir la teoría y la práctica, a través de las trasposiciones didácticas necesarias para la comprensión y problematización de la realidad.</p>	<p>no es nuestro territorio, sino territorio del gobierno, porque es el gobierno la que la mantiene y da la plata para acá (doc. 3)</p> <p>También hubieron estudiantes, que no sentían saberes otros propuestos en el ejercicio como saberes propios, esto paso no solamente con los estudiantes de la parte urbana, sino también del sector rural; si bien los estudiantes urbanos asistían al colegio, no tenían un conocimiento de las prácticas cotidianas en Usme, más allá de lo que aprendían en la escuela, dentro de sus vivencias fuera de ella, no experimentaban estos aprendizajes, por lo que los consideraban ajenos a ellos (Doc. 3)</p> <p>Una de las tensiones más interesantes fue la generada entre los estudiantes con el taller (doc. 5) de gobernanza del agua y movimientos sociales en Usme, entre ellos debatieron las acciones e defensa sobre el territorio y su validación o no, acá hubo una discusión en tanto si se validaba o no las medidas de hecho en el territorio, o si debían bastar los instrumentos legales que existían para la defensa de este.</p>
--	---	--	---

	<p>mucho ruido todo huele mal y se ve mucha pobreza” (Doc.2)</p>		<p>También como docentes, tendemos a desestimar las respuestas o procesos que los mismos estudiantes pueden generar frente al procesos, a veces implícitamente teníamos naturalizada la idea de que ellos no sabían acerca de alguna cuestión, o no podrían dar una respuesta estructurada de alguna situación planteada, porque creíamos que “nosotros iríamos a enseñarles algo nuevo” cuando en realidad muchos de los conocimientos los estudiantes ya los tenían, desde sus vivencias, experiencias familiares, o desde la misma escuela.</p> <p>Finalmente si bien como docentes tenemos la posibilidad de generar procesos de transformación, y de innovación n en las practicas pedagógicas que trasciendan al ámbito escolar, tuvimos que pensarnos que esta situación del docente se limita en tanto el tiempo, y los espacios del estudiante, se vuelve complejo generar procesos tan estructurales en la escuela, que puedan dar solución a los problemas psicoafectivos, económicos, o familiares de los estudiantes, situaciones particulares</p>
--	--	--	---

			de cada sujeto, que hacen que muchas veces no exista una disposición con los procesos que los docente quisiéramos desarrollar. Pero estos l imitantes no son una excusa para que el docente deje de tomar apestas éticas y políticas, y llevar un procesos consciente y reflexivo de su practica
Doc. 1	Taller conceptualización de territorio, territorilidad, y desterritorialización		
Doc. 2	Taller de mi vereda a la catedral primada		
Doc. 3	taller salida pedagógica y reconocimiento de las plantas medicinales: saberes otros de mi comunidad y mi territorio		
Doc. 4	taller el territorio y sus actores: tensiones de poder en el territorio y resistencias		
Doc. 5	taller tradición oral y territorio: reconstruyendo a historia desde lo que me cuenta mi familia		

Anexo 9: Matriz de estado del arte

	¿Qué problemas se han investigado?	¿Cómo se habían definido esos problemas?	¿Qué evidencias empíricas y Metodológicas se habían utilizado?	¿Cuál es el producto de las investigaciones?
Proyectos de grado	<p>La Unión Usme: una experiencia investigativa y pedagógica alrededor del agua y el ordenamiento territorial</p> <p>Natalia Isabel Gil Grandett Jhony Alexander Monroy prieto Laura Rocio Toro silva</p> <p>¿Cuál es la visión del estado colombiano, del territorio de Usme especialmente de la vereda la unión, en torno al recurso hídrico en los años 2009-2013? Brindando herramientas a la comunidad de la vereda La Unión-Usme, que le</p>	<p>La riqueza hídrica que posee la vereda la Unión-Usme es extensa ya que pertenece a un ecosistema de sub-páramo, tiene importantes cuencas, subcuencas, nacederos y ríos como: el Río Chisacá y Río Mugroso provenientes del páramo de Sumapaz, ambos afluentes del Río Tunjuelo una de las principales fuentes que proveen a la ciudad de la mayoría de agua potable, lo cual lleva a reflexionar acerca de la importancia que tienen las zonas rurales, como el motor de las dinámica citadina en cuanto a su funcionamiento, la seguridad alimentaria y la seguridad hídrica.</p>	<p>El objetivo de cualquier investigación debe apuntar al conocimiento, transformación y construcción de las realidades sociales, pero debido a que dichas realidades requieren un análisis particular, la dimensión metodológica que se plantea para estudiar a la comunidad que corresponde en este caso a la población de la vereda La Unión-Usme recoge la Investigación Cualitativa y la Etnografía Participativa basándose en lo propuesto por Luis Guillermo Vasco Uribe, también es importante hacer la salvedad que se retomaron en algunos casos los principios básicos de la investigación social cuantitativa tratando de realizar una triangulación con los enfoques cualitativos.</p> <p>En cuanto a los mecanismos de recolección de información utilizados en la comunidad durante el proceso investigativo se pueden mencionar: entrevista semi-estructurada, diarios de campo, fichas técnicas y ejercicios por grupos.</p>	<p>El club del ambiente se reformula, con el fin de poder crear estrategias propias para la población de la vereda La Unión-Usme, teniendo en cuenta la caracterización de la población, de la comunidad educativa y el ejercicio de acompañamiento que se realizó en las clases de ciencias sociales por un año. Entre estas sesiones se toma en cuenta, la poca disposición de tiempo de los padres de familia para estar en estas, el tiempo que la docente esté dispuesta a entregarle al grupo para implementar y por último el objetivo y población al que va dirigido el proyecto.</p>

	<p>permitan concientizarse y apropiarse del agua como necesidad vital, con el fin de generar la defensa del territorio.</p>			
	<p>El territorio en nuestras manos, la territorialidad y sus implicaciones formativas en una asociación campesina 2009 Carlos Rincón, María Jiménez</p> <p>Problema de investigación: ¿Cómo la identidad territorial pueden generar procesos formativos en la Corporación Jurídica Humanidad, vigente en el</p>	<p>Las comunidades campesinas históricamente han realizado procesos asociativos</p>	<p>La metodología utilizada en la investigación fue cualitativa, Se utilizaron principalmente tres técnicas de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La etnografía, observación participante</li> <li>• La revisión documental</li> <li>• Grupos focales</li> <li>• Y la sistematización de datos</li> </ul>	

	<p>Catatumbo Norte de Santander?</p>			
	<p>La relación identidad territorio para la producción de conocimientos otros Perilla Nelly 2009 Vereda mochuelo Bajo ciudad bolívar. Colegio rural IED José Celestino Mutis ¿De qué manera el estudio del territorio puede contribuir a la implementación de conocimientos alternos en el colegio rural IED José Celestino Mutis en el grado noveno?</p>	<p>La hegemonía existente en los saberes en la escuelas se ha trasladado al campo geográfico y de estudio del territorio Es necesario entonces romper estos parámetros civilizatorios desde la categoría de conocimientos propios en la escuela</p>	<p>Para la investigación se utilizó el enfoque cualitativo, y conto con tres fases: La primera fue la de caracterización para ello se utilizó la observación participante y la etnografía social, cualitativa, constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación La segunda fase consistió en el diseño pedagógico , La última fase consistió en la sistematización de datos</p>	<p>Pueden ser utilizados para la emancipación ideológica y desarrollo de los hombres, y uno de los espacios que actualmente debe responder a este uso de los conocimientos debe ser la escuela; convirtiéndose en una institución que genere a los estudiantes la posibilidad de aprender mediante una conciencia crítica, darles las herramientas para la misma producción de estos conocimientos y su aplicación adecuado</p>

<p>La escuela en busca de la comprensión de territorio desde la territorialidad Roger Pineda 2008 Problemas de investigación: ¿Que concepciones tienen de territorio los estudiantes del grado octavo del colegio CED San Martin de Ponte y que implicaciones tiene para las dinámicas territoriales?</p>	<p>El autor se sitúa dese la idea de Gramsci del intelectual orgánico comprometido con el cambio social, por ello la construcción de tejido sociales es posibles desde procesos de territorialidad y las motivaciones y relaciones con su territorio, el docente como intelectual orgánico tiene dicha posibilidad desde la escuela.</p>	<p>La metodología utilizada es de tipo cualitativo desde la investigación-acción donde se generan lógicas conjuntas de construcción de conocimiento desde el orden hermenéutico interpretativo, En las fases exploratorias y de recolección de datos se utilizaron principalmente las entrevistas y las historias de vida.</p>	<p>La investigación pudo llegar a la conclusión de que la territorialidad se expresa en conclusiones subjetivas motivada por las relaciones que se presentan en el territorio Existe entonces, un empoderamiento local frente al poder hegemónico, y existen dinámicas desde lo urbano de conflictos del poder y construcción colectiva de los territorios.</p>
<p>Concibiendo el territorio y la territorialidad a partir de los lugares / 2007 Problema de investigación: ¿Cuáles son las concepciones que los estudiantes poseen de territorio y territorialidad a partir de la localidad de que</p>	<p>El tena de investigación se generó desde la preocupación de procesos de pertenencia desde las localidades de la ciudad y los procesos de desterritorialización que se venían generando en esta, debido a procesos políticos y económicos como el de gentrificación, planteando el concepto de lugar desde lugares alternos de resistencia a estos proceso</p>	<p>Metodológicamente en la investigación se trabajó desde la investigación cuantitativa, primero se realizó una fase exploratoria, se usaron principalmente: Diario de campo Entrevista Semiestructurada Talleres de caracterización La siguiente fase fue la de diseño de estrategias pedagógicas que permitieran comprender estos procesos desde la categoría de lugar. La última fase se realizó desde la recolección de datos, la clasificación de estos y su respectiva</p>	<p>La conclusión de la investigación fue que los procesos de reconocimiento del territorio y la territorialidad se generan a partir de las cotidianidades de los agentes presentes en estas. La cotidianidad genera una construcción cultural del territorio desde lo popular y estos mismos procesos permiten una apropiación y un rechazo cuando otros agentes pretenden la desapropiación de estos territorios</p>

	residen tomando como referencia el concepto de lugar?		categorización.	
	<p>El estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reivindicación de la identidad étnica de negros e indígenas</p> <p>Memoria para optar al grado de doctor presentada por: Juan Carlos Castillo Gómez</p> <p>Indígenas y afrocolombianos han hecho un uso instrumental de la</p>	<p>La reimaginación de la identidad étnica y la lucha por el territorio se han convertido en Colombia y en América Latina en una fuerza transformadora de las condiciones de subordinación e invisibilidad a que han sido sometidos los indígenas y los negros por el proyecto de nación mestiza. En las dos últimas décadas, se han proclamado nuevas constituciones en varios países latinoamericanos. Una de las características más notables de estas cartas es el reconocimiento de la diversidad étnica y del carácter multicultural de sus sociedades (Assies, 2000; Cott, 1995, 2000)<sup>1</sup>. Sin duda, ello refleja el nuevo peso y la reinención de la etnicidad en los países latinoamericanos y la</p>	<p>El problema de investigación de esta tesis doctoral examina el proceso de reimaginación de la identidad étnica y territorial que ha producido el movimiento de indios y negros en Colombia y el desafío que esto ha implicado para el sistema de representación construido por el proyecto de nación mestiza. En la construcción de las identidades según las circunstancias juega un papel decisivo el uso estratégico de la etnicidad. Este se expresa en el esfuerzo consciente de los líderes, los individuos y las comunidades étnicas por utilizar signos étnicos en la lucha política para acceder a recursos escasos, materiales y no materiales, que les han sido negados por un Estado-nación que ha buscado, como sostiene Bhabha (1990), homogeneizar la identidad nacional pese a lo irreducible de las</p>	<p>En esta investigación hemos visto que en el largo proceso de existencia del sistema-mundo moderno/colonial, que surge en el siglo XVI con la expansión europea y el “descubrimiento” de América, las identidades de indios y negros fueron construidas como inferiores. Primero, mediante el imaginario cristianizador y, luego, a partir del siglo XVIII, durante el XIX y parte del XX, con el imaginario civilizador. Los “salvajes” en el espacio fueron convertidos en los “primitivos” en el tiempo. Con el surgimiento y expansión del sistema-mundo moderno/colonial la población y los lugares son clasificados. Surgen, así, las identidades de la colonialidad: indígenas, negros, mestizos, blancos y la clasificación blanco/superior europeo y no</p>

	<p>etnicidad para demandar un conjunto de derechos conculcados por el Estado. El moderno movimiento indígena colombiano surge en la década de los setenta en las alturas de los Andes del sur-occidente de Colombia. Como expresión pionera de las “nuevas etnicidades” latinoamericanas, que tiene una rica tradición de lucha que se remonta a los tiempos de la Colonia emprende una resistencia desesperada, casi defensiva, por preservar las tierras de resguardo de la expansión de un capitalismo agrario</p>	<p>emergencia de nuevos movimientos sociales entre los pueblos indígenas y las poblaciones negras. En un hecho de trascendental importancia para el mundo contemporáneo, el Estado unitario, al menos en el orden jurídico formal, parece reformarse, lo mismo que el republicanismo liberal. Con el reconocimiento de la diversidad étnica y el carácter multicultural de las sociedades latinoamericanas, se quebró el proyecto de las elites políticas que por más de siglo y medio buscó la construcción de naciones mestizas mediante la estrategia del exterminio o la asimilación del indígena. La quiebra del Estado unitario y el reconocimiento de la pluriethnicidad y multiculturalidad están asociados con varios factores. La reinvencción de la identidad y el surgimiento de nuevos movimientos étnicos, lo que comienza a ser conocido como las “nuevas etnicidades” (Hall 1991a, 1991b), han sido determinantes. Sin embargo, la movilización de los actores</p>	<p>diferencias culturales. Por lo tanto, la construcción, la reinvencción y el uso estratégico de la identidad que estudia esta tesis doctoral se apoyan conceptualmente en la teoría constructivista de la identidad. El principio teórico del cual parte esta investigación destaca que toda identidad étnica, racial, nacional, territorial, de género es socialmente construida. Además, el proceso de construcción de identidades no es comprensible al margen de las relaciones de poder, porque las primeras son también el resultado de las segundas. En consecuencia, analizar las identidades es también estudiar las estructuras de poder que las generan.</p>	<p>blanco/inferior no europeo. El rasgo diferenciador por excelencia es el color de la piel. Posteriormente, se usarán la forma de la nariz, el tamaño del cráneo y el color del cabello. La racionalidad, inteligencia, superioridad, creatividad y belleza son atribuidas a la “raza” blanca en oposición a la irracionalidad, estupidez, inferioridad, no creatividad y fealdad de las “razas” de color, en especial la negra. Este imaginario que también clasifica los lugares, por ejemplo, América es un continente inferior, se convierte en una fuerza legitimadora de la extracción del excedente de las “razas” de color. Es también el “cemento” de la sociedad que permite que en el Nuevo Reino de Granada, la actual Colombia, se naturalicen las identidades de indios y negros como seres inferiores. Así, durante el periodo colonial, en esa porción del Imperio se origina una especie de sociedad de castas, aunque sin sanción religiosa, en la que negros e indios están en lo más bajo de la escala social. El moderno movimiento de indios</p>
--	---	--	---	---

	<p>y salvaje que se convierte en el principal factor de disolución de la identidad y de la cultura indígenas<sup>7</sup>. Esta lucha en un principio se aferra a la tierra, porque como dice Lorenzo Muelas, uno de los dirigentes más destacados de este movimiento indígena, “el plato de comida fue lo que se nos esquivó rotundamente, radicalmente.” Posteriormente, transita hacia demandas de carácter político como la autonomía territorial y el gobierno propio. En un proceso complejo, en el que la identidad es refabricada, desafía el imaginario de</p>	<p>étnicos no ha sido el único factor. La crisis fiscal y de legitimidad del Estado, las políticas de ajuste estructural y la aplicación reciente de las políticas neoliberales se asocian con este cambio. Detrás de los cambios en el imaginario de la nación mestiza y en las estructuras institucionales del Estado colombiano, se encuentran genuinos procesos de transformación de identidades negativas en identidades positivas. Los indígenas y los negros, las identidades de la colonialidad, que fueron construidos como seres inferiores por los imaginarios cristianizador y civilizador, convertidos en actores sociales y mediante el uso estratégico de la etnicidad han subvertido las condiciones de dominación e invisibilidad a que fueron sometidos por el proyecto de construcción nacional. Pero la relación entre el ascenso de las “nuevas etnicidades” y los</p>		<p>en Colombia es uno de los pioneros del ascenso de las nuevas etnicidades en América Latina. Surge a comienzos de los años setenta en las tierras de los Andes como una reacción defensiva frente a los efectos desintegradores en la sociedad y en la economía indígenas que produce la expansión de un capitalismo agrario y voraz. La lucha transita de la defensa de la tierra a la reivindicación del territorio hasta constituir un movimiento social que se opone a los fundamentos sobre los cuales se había erigido el proyecto de nación mestiza. Este cambio, si se quiere, de la economía a la política, implica una acción social que se desplaza de la clase a la cultura. Se presenta, entonces, una instrumentalización de la diferencia que es posible gracias a la refabricación de la identidad étnica. El moderno movimiento indígena colombiano ha mostrado la gran capacidad “performativa” de la reinención étnica. En un tiempo</p>
--	--	---	--	---

	<p>nación mestiza y exige el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural como el fundamento de la nacionalidad.</p>	<p>cambios en el Estado unitario tiene en Colombia especificidades que se diferencian de lo acontecido en el resto de países latinoamericanos. Con una de las poblaciones indígenas más pequeñas de América Latina, se ha producido una de las transformaciones más importantes en la territorialidad plana del Estado, al ser reconocidos extensos territorios de indios. Con la segunda población afrodescendiente más numerosa de la región, después de Brasil y por encima de Cuba, han sido tituladas cerca de cinco millones de hectáreas como tierras colectivas de comunidades negras en la Costa Pacífica, una de las zonas de mayor biodiversidad del Planeta. Este constituye, tal vez, el logro más significativo, en términos territoriales, de los movimientos étnicos negros latinoamericanos. Los cambios en el imaginario de la Nación, las transformaciones en el Estado unitario, los</p>		<p>relativamente corto ha obtenido unos de los mayores logros territoriales, políticos y culturales de los pueblos indígenas en América Latina. Este éxito ha sido posible gracias también a una geopolítica de alianzas internacionales exitosa en la que ONG globales han jugado como actores con gran poder político que han permitido que los indios lleguen a los espacios en los que se define la geopolítica mundial. Es posible que en el seno de estos movimientos haya posiciones ideológicas que acuden al pasado y a la tradición para sostener formas de dominación que tienden a desaparecer. No obstante, y esto es lo significativo, la mayor parte de los movimientos étnicos en Colombia no se inscribe en tal perspectiva. La identidad étnica construida por los indígenas y negros no es una etnicidad de <i>ghetto</i>, es una etnicidad moderna que se articula a un formidable movimiento de integración a la sociedad nacional. Negros e indios</p>
--	---	--	--	--

		<p>procesos de refabricación de la identidad y el uso instrumental de la diferencia que han hecho los actores étnicos en la lucha política merecen ser indagados porque constituyen la irrupción de la identidad, una de las tendencias más significativas en la era del capitalismo global.</p>	<p>reclaman el cambio y la modernización, pero defienden la diferencia. Se oponen a una modernidad y modernización excluyentes y desarticuladoras, como las que propugnó el proyecto de nación mestiza y su imaginario civilizador, y defienden nuevas formas de integración a la sociedad. No pretenden desarticular la unidad nacional, lo que constituiría una fuente más de desestabilización y fractura en un país martirizado por la guerra. Por el contrario, anhelan la construcción de una sociedad pluriétnica y multicultural en el marco de las fronteras nacionales. Lo decisivo de la reinención étnica en Colombia, donde se ha construido un orden social injusto, es que ha sido un medio poderoso y eficaz para que indios y negros luchen contra la desigualdad y la exclusión. En el campo simbólico les ha permitido oponerse a los rezagos del imaginario civilizador</p>
--	--	--	---

				<p>que consideraba al indio como un salvaje, un primitivo que balbuceaba el castellano, y que no diferenciaba el bien del mal, y a los negros como seres brutos e indolentes que estaban solamente interesados en ejercitar su sexualidad desenfrenada. Los movimientos de indios y de negritudes en Colombia han obtenido el mayor logro en lo pertinente a los territorios y al reconocimiento de las formas propias de gobierno que ninguna de las nuevas etnicidades ha logrado en América Latina. indígenas y negros, los subordinados de siempre, mediante la reinención y uso instrumental de la etnicidad han transformado identidades negativas en identidades positivas para desafiar el imaginario de nación mestiza que les había trazado el camino de la extinción como grupos y culturas diferentes al resto de la sociedad colombiana. El uso que han hecho de la diferencia en la lucha política ha sido decisivo para el reconocimiento de la nación diversa, de esta manera han contribuido sustancialmente para hacer de Colombia una sociedad</p>
--	--	--	--	---

				más justa.
Textos Escolares	<p>Grupo de Investigación en Pedagogía y Didáctica de las ciencias sociales GIPECISO- Escuela de ciencias sociales- ECS- Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.</p> <p>¿Educación territorio o Territorialidad y educativa ?</p> <p>La enseñanza de la geografía y las ciencias sociales debe ser entendida desde diferentes perspectivas en donde el ideal sea transformar</p>	<p>Cómo no va ser la geografía; conocida como ciencia puente, disciplina inmersa dentro de las ciencias sociales, cuyo objeto es la comprensión del vasto sistema terrestre, que incluye como elementos esenciales al hombre y su medio ambiente, en mutua independencia; aquella que en mayor grado con las demás disciplinas de las ciencias sociales dé muestra del valor de la educación, el disfrute y la productividad inconmensurable de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que para el conocimiento del medio, para explorar a partir de este su realidad interna ese contacto del educando consigo mismo, resultado del interés por conocer el mundo en el que se haya dicho sujeto, ac</p>	<p>la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales debe ser entendida desde diferentes perspectivas en donde el ideal sea transformar todo aquello que tiene que ver con los estándares y competencias que propone el ministerio de educación ,en el área de ciencias sociales en general, en donde se tendrían en cuenta aquellos elementos que permiten darle un giro de 180 grados en cuanto a los contenidos de geografía dentro de los planes de estudios de enseñanza a primaria, secundaria y quizás dentro del campouniversitario el cual se ha visto tan limitado en los últimos años; debido a que como maestros no entendemos que las reformas son de forma y el fondo es construido por el quehacer desde las aulas, por nuestra actividad que hasta cierto punto es potencialmente libre en la medida de nuestras</p>	<p>El territorio debe ser entendido como “un espacio geográfico calificado por una pertenencia jurídica, es decir un espacio político donde se ejerce la autoridad de un estado o entidad administrativa de menor escala, mientras que la territorialidad corresponde al modo de apropiación y la relación que el hombre y la sociedad establecen dentro del espacio terrestre” (Goueset, 1998), en otras palabras la territorialidad definida como la relación de arraigo y/o apego a un espacio geográfico, es el vínculo visible e invisible pero real, producto de la interacción social; por ende lo estudiantes además de tener un acercamiento próximo a los conocimientos, debe llegar a apropiarse de todo aquello que logre construir a partir</p>

	<p>todo aquello que tiene que ver con los estándares y competencias que propone el ministerio de educación ,en el área de ciencias sociales en general, en donde se tendrían en cuenta aquellos elementos que permiten darle un giro de 180 grados en cuanto a los contenidos de geografía dentro de los planes de estudios de enseñanza primaria, secundaria y quizás dentro del campo universitario el cual se ha visto tan limitado en los últimos años; debido a que como maestros no entendemos que las reformas son de forma y el fondo es construido por el que hacer desde las aulas, por</p>	<p>larando que, el medio, no es un contenedor en el que se encuentra, sino que es un espacio que él ha regionalizado y que puede seguir redefiniendo, dejando ver que no es un simple ser más, ni mucho menos un objeto pasivo ante su realidad. Esos espacios o micro-realidades, desde un panorama más que afectivo, socio-funcional, pueden constituir la base para hablar de territorialidades; si aceptamos que existe un avariedad de territorialidades, que vendrían a ser propiamente micro territorialidades; surge la pregunta: ¿cómo se articulan estas con la educación?; la geografía y las ciencias sociales en general, desde el campo de la enseñanza, deben entender que, educar es un sinónimo de humanizar como dice Savater (1997), completamente relacionado con el espacio humanizado como objeto de la geografía, que en algún momento menciona Pierre George(1971); debemos reconocer que cuando educamos nos</p>	<p>habilidades.Los profesores de geografía y de ciencias sociales, debemos estar haciendo constantemente una dura y crítica reflexión en cuanto a los contenidos que se están impartiendo en las instituciones educativas a nivel primario, secundario o de universidad, en donde se deben tomar iniciativas desde los lugares, en los que estamos estudiando, formando y todos aquellos en los que nuestros educandos se pueden ver inmersos, en cuanto a la forma como se debe enseñar la geografía, los instrumentos y medios que se pueden emplear; haciendo alusión al objetivo de la geografía como una disciplina que se encargue de propiciar conciencia del espacio habitado. En ese sentido la educación como proceso y no la escuela como ente, se transforma en contenedora, epicentro de la articulación de múltiples territorialidades, entre ellas una especial, la del maestro, que no es igual a las otras en la medida en que, aunque este cumpla su labor principal en la escuela, no piensa y actúa teniendo a esta como único espacio funcional, sino que integra la bases escuela, casa,</p>	<p>de lo aprendido y lo aprehendido, en cuanto deben entender los procesos y hacerse participe de ellos en la construcción de territorialidad, de modo que estos procesos no solo deben ir encaminados a las instituciones educativas sino a la sociedad en general, en donde no es tan necesario hacer alusión al territorio como un espacio solo ocupado, sino como un espacio en el que, se establecen una serie de relaciones de identificación, es decir, el espacio vivido que es “la base del modelo y se entiende como el conjunto de lugares frecuentados por cada individuo, más el conjunto de interrelaciones sociales y los valores psicológicos que sobre esos lugares se proyectan y se perciben es decir, es el edificio construido sobre la base de la materialidad, pero, enriquecido con los intercambios sociales, la emotividad, las imágenes y los conceptos individuales” (Goueset, 1998). Esa comprensión del sujeto como un constructo de territorialidades o de microterritorialidades, se puede potencializar en la escuela, a través del inicio de proyectos de aula,</p>
--	---	---	--	---

	<p>nuestra actividad que hasta cierto punto es potencialmente libre en la medida de nuestras habilidades. Los profesores de geografía y de ciencias sociales, debemos estar haciendo constantemente una dura y crítica reflexión en cuanto a los contenidos que se están impartiendo en las instituciones educativas a nivel primario, secundario o de universidad, en donde se deben tomar iniciativas desde los lugares, en los que estamos estudiando, formando y todos aquellos en los que nuestros educandos se pueden ver inmersos, en</p>	<p>damos la oportunidad de conocernos, redescubrirnos, y que para una verdadera educación debemos interactuar aproximándonos a una visión integral del sujeto, que recoja sus seres, ya sea desde la escuela, la casa, la sociedad; en el caso de la realidad cognitiva y cognoscitiva del estudiante o del educando, el ejercicio docente, es un contacto por el cual, nos podemos aproximar a la comprensión de aptitudes y habilidades, pero solo en la medida en que nos esforcemos por acercarnos a cada una de las micro territorialidades bases del individuo y trabajemos hacia la comprensión de las mismas; es desde allí donde como maestros podemos tratar de hacer lo posible para enriquecer a cada una y a todas a su vez, a la asociación de territorialidades, que es el sujeto en su plenitud.</p>	<p>sociedad, desde sí para consolidar su labor proyectada como acción humanizadora, al pensar con su territorialidad escolar en una sociedad mejor y hacer que el sentido de dicha territorialidad en los educandos, trascienda las paredes de las aulas de clase, dando paso así a la territorialidad educativa, que se puede definir como la territorialidad más grande, que a su vez, se convierte en garante de la comprensión de lo percibido y lo vivido, para la consolidación de lo concebido, como construcción propia del educando, esa territorialidad que se hace con, desde y/o hacia la sociedad, constructo que verdaderamente debe desarrollar espacios para permear en todos los diversos ambientes, tanto escolares como no escolares.</p>	<p>grupales o de extensión dentro del área de ciencias sociales, en concordancia con la multiplicidad de intereses, sin desconocer la posible relación con las posibles microrealidades de los educandos, articuladas a un esquema de territorialidad, en la medida en que se hacen las tutorías u orientaciones, se va conociendo al estudiante y más que educándole se le va formando; la ejecución de alternativas como esta no es prosaica, es un espacio para reivindicar la labor del maestro y el valor de las ciencias sociales, que dado sus diversos enfoques y especialidades, deben cautivar, apasionar e incentivar a nuestros estudiantes, para que hagan de este un mejor planeta, sea desde su escuela, casa, barrio, ciudad, país y ¿por qué no? continente. Los términos, territorio y territorialidad tiene una relación directa, ya que si analizamos, nos podemos dar cuenta que el territorio y la sociedad, son los garantes para la consolidación de la territorialidad, no obstante se debe tener en cuenta que pueden coexistir, sobre un mismo espacio geográfico,</p>
--	--	--	--	---

	<p>cuanto a la forma como se debe enseñar la geografía, los instrumentos y medios que se pueden emplear; haciendo alusión al objetivo de la geografía como una disciplina que se encargue de propiciar conciencia del espacio habitado.</p>			<p>varios fragmentos o conglomerados de identidad, es decir varias formas de territorialidad, como se puede evidenciar en el territorio colombiano ya que existe una gran heterogeneidad en lo que respecta no solo a su paisaje sino, a sus relaciones económicas, sociales y culturales</p>
--	---	--	--	---

Políticas	La Política Pública Distrital de Ruralidad se consolida en el año 2006 bajo la administración de Luis Eduardo Garzón “Bogotá sin indiferencia”	Como un instrumento de gestión para el ordenamiento ambiental y sostenible de los territorios rurales distritales (Alcaldía Mayor de Bogotá, PPR, 2006), que propicie el desarrollo territorial, es decir, generar un marco institucional para el manejo adecuado y productivo de los territorios desde un enfoque integral de bienestar.	El marco conceptual que se establece es claro, la concepción de territorio rural asumido como un producto social e histórico dotado de unas características naturales que propician unas formas de producción definidas aunque no están determinadas propiamente, también se habla de una “Nueva Ruralidad” que permita generar estrategias y formas de intervención sobre los actores del territorio y la visión renovada del campesino como un sujeto de derechos y corresponsabilidades con su entorno circundante que posee un identidad propia. Esta política se estructuró bajo cuatro ejes que pretenden lograr una integración entre la ciudad-campo y el ámbito distrital-regional: 1) Territorialidad 2) Desarrollo Humano sostenible, productividad y seguridad alimentaria 3) Identidad y culturas campesinas 4) Institucionalidad democrática	El enfoque territorial del desarrollo rural aparece en la década de 1990 propuesto por distintos organismos internacionales como el Banco Mundial –BM-, Banco Interamericano de Desarrollo – BID-, Fondo Monetario Internacional –FMI-, etc. La propuesta planteaba la necesidad de superar la pobreza rural desde una óptica centrada en el territorio como ámbito de gestión y no enfocada hacia sectores económicos por separado ej: agricultura, ganadería, minería, etc. como se había dado hasta el momento. El DTR (Desarrollo Territorial Rural) fue la forma de implementar dicho enfoque en América Latina. La propuesta apareció como un renovado discurso del desarrollo, sin embargo podría decirse que, la dimensión territorial del desarrollo tiene antecedentes en el período de la PR (Planificación Regional) que tuvo lugar durante la década de 1960 en América Latina. Ambos enfoques del desarrollo son comparables porque: privilegian una variable espacial, fueron concebidos en institutos de investigación o academias de países del primer mundo,
-----------	--	---	---	--

				propuestos desde distintos organismos internacionales e importados en países de América Latina sin tener en cuenta sus características y especificidades.
	Constitución Política de Colombia 1991. Título 3: de los habitantes y del territorio. Capítulo 4: territorio.		Artículo 101. Los límites de Colombia son los establecidos en los tratados internacionales aprobados por el Congreso, debidamente ratificados por el Presidente de la República, y los definidos por los laudos arbitrales en que sea parte la Nación. Los límites señalados en la forma prevista por esta Constitución, sólo podrán modificarse en virtud de tratados	Artículo 102. El territorio, con los bienes públicos que de él forman parte, pertenecen a la Nación.

			<p>aprobados por el Congreso, debidamente ratificados por el Presidente de la República. Forman parte de Colombia, además del territorio continental, el archipiélago de San Andrés, Providencia, y Santa Catalina, la Isla de Malpelo y demás islas, islotes, cayos, morros y bancos que le pertenecen. También son parte de Colombia, el subsuelo, el mar territorial, la zona contigua, la plataforma continental, la zona económica exclusiva, el espacio aéreo, el segmento de la órbita geoestacionaria, el espectro electromagnético y el espacio donde actúa, de conformidad con el Derecho Internacional o con las leyes colombianas a falta de normas internacionales.</p>	
<p>Documentos Académicos</p>	<p><b>Educación Indígena originaria campesinas, Perspectivas de la educación Intracultural</b> : Investigadora- Tiina Saaresranta La necesidad de una educación intercultural a una</p>	<p>Surge la necesidad de la intraculturalidad entendida como la relación de una cultura o etnia o pueblo, consigo mismo, es decir se requiere el proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus componentes mediante sus diversos elementos, rasgos y</p>	<p>Se realiza un estudio etnográfico de investigación jurídica, cualitativo, descriptivo, explorativo y propositivo. Los resultados están fundamentados en aspectos teóricos, investigaciones y sistematizaciones de otros autores, así como experiencias, visiones y propuestas de pueblos, organizaciones y comunidades indígena originaria campesinos recogidas mediante el trabajo de campo. Para la obtención</p>	<p>La educación intracultural es un reconocimiento y autoreconocimiento de todas las culturas bolivianas y sus reconocimientos y saberes como el cimiento de la educación es una dimensión importante en el proceso de descolonización iniciada por el estado boliviano, la educación intracultural en el contexto originario indígena</p>

	<p>intracultural como descolonización de las ciencias de la educación hacia modelos propios de educación incentiva a producir una educación basada en la identidad cultural. El libro Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural forma parte de un conjunto de iniciativas que se llevaron adelante en el marco del proyecto “100 años de educación en Bolivia”, promovido desde la sociedad civil con el objetivo de contribuir con información y análisis al debate educativo, aportar a mejorar la calidad y pertinencia de la</p>	<p>valores ascentrales así como la relación inseparable de los procesos de aprendizajes con el territorio, la territorialidad en un aspecto multidimensional de la educación comunitaria, que tiene una relación tanto con los contenidos, los objetivos, como con los métodos y el lugar del aprendizaje . Los avances que se tienen dentro de la interculturalidad e intraculturalidad como descolonización de las ciencias de la educación hacia modelos propios de educación nos incentivan a producir una educación basada en nuestra identidad cultural, a desarrollarla mediante la enseñanza y el aprendizaje como un proceso cíclico o feedback, donde no sólo nos apropiamos de la cultura, sino también nos lleva a valorarla, enorgullecernos de la misma, buscando formas de vida más dignas, más justas y libres de sometimiento. Este documento nos propone visualizar modelos cosmovisionarios, descolonizantes en lo intracultural andino, mestizoamazónico, donde la</p>	<p>de datos, se han aplicado las siguientes técnicas: observación sistemática y estructurada; participación y observación participativa en actividades comunitarias; entrevistas, grupos focales y revisión de fuentes escritas. Con base en el análisis bibliográfico y anteriores experiencias de trabajo propias, se pudo constatar que hay avances tanto teóricos como prácticos que ayudan a describir y entender el mundo de conocimientos-saberes-procesos de aprendizaje en las culturas indígena originaria campesinas. Al estudiar las formas propias de educación y aprendizaje comunitario, se concentró en cuatro campos temáticos 1) producción/trabajo, 2) formas de comportamiento (valores, principios), 3) ejercicio de autoridad y organización, y 4) idioma/cultura/ritualidad. El tiempo del trabajo de campo fue repartido entre la investigación sobre la educación comunitaria no escolar, el análisis de la realidad educativa escolar de las comunidades y el recojo de propuestas y visiones de educación de estas comunidades. Las visiones, experiencias y propuestas de las comunidades de base fueron comparadas y analizadas en conjunto</p>	<p>campesino tiene fundamentos sólidos en los derechos humanos de estos pueblos como en razones pedagógicas. La educación comunitaria está impregnada por la relación inseparable de los procesos de aprendizaje con el territorio, porque este marca donde se aprende y que se aprende, está orientada a convivir, criar y cuidar el territorio. Refleja la forma de percibir el mundo a través del establecimiento del territorio, la comunidad y las autonomías indígena originaria campesina como base de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. En esta investigación, se ha tratado de demostrar que la educación intracultural no implica solamente un cambio en los contenidos de la enseñanza, sino que es un asunto estructural. Diciendo esto, lo intracultural se debe tomar en cuenta también en los contenidos y ejes temáticos de la educación, de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la educación intracultural, el manejo temático es integral, no basado en las disciplinas científicas o</li> </ul>
--	--	--	--	--

	<p>educación e incidir en las políticas públicas nacionales, regionales y locales. El proyecto nació en 2006, al mismo tiempo que el proceso de cambio en el país hacia un Estado Plurinacional, y como parte de las actividades conmemorativas del centenario de la creación de la primera escuela normal en Sucre, en el año 1909. En el marco del proyecto se realizaron ocho estudios referidos a temas educativos a cargo de prestigiosos investigadores; se organizaron talleres de información y estudio con operadores de</p>	<p>educación no es un instrumento de discriminación, sino que es una educación para la vida desde la práctica diaria para formar un ser humano plurinacional comprometido y orgulloso de sus raíces.</p>	<p>con la información obtenida mediante las entrevistas con dirigentes y autoridades en niveles organizativos más altos.</p>	<p>materias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la transmisión de los contenidos temáticos, al mismo tiempo, se transmiten los valores, como, por ejemplo, el respeto.</li> <li>• Recuperación, transmisión y desarrollo de los saberes propios indígena originario campesinos es un eje central.</li> <li>• Los contenidos de la enseñanza deben tener relevancia en el contexto local-territorial (sin olvidar lo intercultural).</li> <li>• Un elemento constituyente de la educación comunitaria es el fomento de la relación estrecha con la naturaleza/todo el mundo vivo, y esto no se puede lograr en la escuela mediante la enseñanza clásica de biología, sino que debe ser tomado en cuenta de manera transversal.</li> <li>• Varios de los entrevistados mencionan que la escuela debe transmitir la historia propia de cada pueblo o nación indígena originaria campesina, como un derecho humano de los pueblos indígena originario campesinos.</li> </ul>
--	---	--	--	---

	<p>políticas públicas, representantes de municipios y distritos educativos; y se publicaron y difundieron los resultados de las investigaciones. se analiza a la educación como eje central y articulador que contribuye al vivir bien, dentro del Estado Plurinacional de Bolivia desarrollando temas de lo plural, descentralizado, autonómico, democrático y de reconocimiento de la preexistencia de las naciones y pueblos indígena originario campesinos promoviendo una educación comunitaria. Asimismo, se realiza la reconceptualizació</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la educación intracultural se debe reflejar el sentido comunitario e intergeneracional de los conocimientos y saberes indígena originario campesinos.</li> <li>• La organización de los contenidos debe partir del enfoque productivo y práctico para generar capacidades para la vida en los alumnos, para el vivir bien familiar y comunitario.</li> <li>• Considerar la particularidad de los pisos ecológicos como algo fundamental de cada contexto socio-cultural y productivo, así como las diferencias internas en las propias naciones indígena originarias</li> </ul> <p>La construcción del nuevo sistema plurinacional de educación cuenta con una diversidad de desafíos, que tienen que ser trabajados, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio de actitudes/descolonización para valorar las ciencias, conocimientos, saberes e idiomas indígena originario campesinos en el mismo nivel que los de las otras culturas.</li> <li>• La constitución de los equipos</li> </ul>
--	--	--	--	---

	<p>n teórica que nos permite comprender la diversidad en la individualidad de cada uno de nosotros, donde se respeta y garantiza la libertad de conciencia.</p>			<p>de profesores (los que vienen del sistema formal y los comunitarios) y su permanente formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación, profundización, desarrollo y registro de las ciencias, EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA CAMPESINA 110 conocimientos, saberes e idiomas indígena originario campesinos desde los mismos pueblos y naciones, para el diseño curricular, metodológico, elaboración de materiales de apoyo y formación de profesores.</li> <li>• Establecimiento del territorio, la comunidad y las autonomías indígena originaria campesinas como base de la educación, según lo que establece la Constitución Política del Estado y los derechos humanos de los pueblos indígena originario campesinos.</li> <li>• Lograr la construcción comunitaria de los conocimientos y saberes como base de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.</li> <li>• Asumir desde el ámbito del</li> </ul>
--	---	--	--	---

				sistema educativo la construcción comunitaria del Estado Plurinacional y el vivir bien.
	DESARROLLO TERRITORIAL Y POLITICAS PÚBLICAS	<p>En términos generales, es a partir de la década de los cincuenta se comienza a reconocer en América Latina la interdependencia entre desarrollo y organización territorial, adicionándose a los esfuerzos de planificación global o sectorial el componente de planificación regional, actividad que bajo diversas estilos y modalidades se mantiene hasta el día de hoy.</p>	<p>Existe una multicausalidad en los procesos de crecimiento y desarrollo que no se limita a las interacciones existentes entre subsistemas funcionales (económico, social, institucional etc.), sino que incluye, además, a su incidencia “espacial” en el territorio que se manifiesta en la formación de subsistemas denominadas “regiones” o “localidades”.</p> <p>Existe, además, interdependencia entre el proceso de desarrollo y la estructura y evolución de estos subsistemas territoriales. Es necesario, por tanto, distinguir las dos caras de la medalla: a) el impacto del crecimiento y desarrollo sobre la evolución de la estructura y el funcionamiento de la “organización territorial” y b) el impacto de ésta sobre el crecimiento y desarrollo.</p> <p>Dentro del subsistema territorial, el</p>	<p>Hoy prevalece, generalizadamente, una preocupación por los territorios no sólo en tanto contenedores de procesos económicos y sociales, sino en cuanto a la posibilidad de convertirse en actores, dados los procesos de descentralización que surgen a partir de los noventa y la predominancia de modelos abiertos al exterior.</p> <p>En las nuevas formulaciones de las políticas territoriales se discuten las leyes de hierro de la expansión territorial del sistema capitalista que perpetúa – según algunos críticos - las improntas territoriales de un modelo comandado por el sector privado capitalista. En reemplazo se plantea un modelo de intervención que combina los enfoques de arriba hacia abajo (top-down) con los enfoques de abajo hacia arriba (bottom-up) y la articulación pública-privada dado</p>

		<p>Las políticas públicas para la región aislada :</p> <p>Desde fines de los años cuarenta, varios países de América Latina formularon políticas públicas denominándolos planes intra-regionales para una porción del territorio nacional que exhibía un problema de diversa naturaleza y que requería de políticas e instrumentos especiales para la promoción de su desarrollo. Los problemas</p>	<p>desarrollo de cada “región” o “localidad” depende, fundamentalmente, de las tendencias de crecimiento y desarrollo que se dan en las otras regiones, o localidades ya que éstas son subsistemas muy abiertos. Las “regiones y “localidades” como subsistemas abiertos deben, por lo tanto, planificarse teniendo en cuenta tanto el sistema en su totalidad como a las partes que lo componen.</p> <p>Es poco lo que se sabe acerca de las relaciones causales entre el desarrollo y la distribución espacial de la</p>	<p>el advenimiento y las posibilidades que ofrece el modelo de producción flexible o neofordista.</p> <p>En la nueva propuesta del desarrollo regional se busca insertar a los territorios organizados (divisiones político-administrativas de cualquier jerarquía) en los exigentes escenarios de la competitividad internacional, potenciando los grados de libertad que ofrecen a éstos los procesos de descentralización, definiéndose a aquel como un proceso de cambio estructural localizado (<u>en un territorio denominado “región”</u>) que se asocia a un permanente proceso de progreso de la propia región, de la comunidad que habita en ella y cada individuo, miembro de la comunidad y habitante del territorio.</p> <p>Esta propuesta coexiste con el <u>desarrollo económico local</u> que se plantea proactivamente frente a los modelos de ajuste estructural, propiciados por los organismos financieros internacionales durante los ochenta y los noventa, buscando, en lo fundamental, revalorizar las producciones locales</p>
--	--	---	--	---

		<p>mas frecuentemente abordados fueron: 1) un problema geopolítico, 2) la explotación de un recurso natural, generalmente minero, que provocaba un poblamiento explosivo y una explotación irracional de éste, 3) un conflicto de tierras y/o de aguas y otros que normalmente se traducían en la creación de autoridades regionales, algunas de las cuales dependían del gobierno nacional y otras estaban dotadas de diversos grados de autonomía</p>	<p>producción y la población. La conformación territorial de los países latinoamericanos responde más a razones muy conectadas con su evolución histórica que al poblamiento de las etnias y pueblos originarios, a sus características geográficas o a las características del modelo de organización territorial del Estado.</p> <p>Así, países andinos, países de pequeño tamaño, países de dimensiones continentales, países mediterráneos, unitarios, federales, confederaciones o estados unitario descentralizados</p>	<p>y los mercados nacionales y subnacionales, sin descuidar los potenciales exportadores en el comercio internacional.</p> <p>No obstante, la importante contribución de la aproximación a la relación sociedad-territorio de ambas propuestas de política territorial, no es menos cierto que las “regiones y “localidades” son sólo recortes territoriales subnacionales que cumplen con ciertas características, no estando claras las diferencias entre unas y otras, produciéndose en varios países confusiones al respecto.</p> <p>En el último tiempo, se ha definido a la región como un territorio organizado que contiene, en términos reales o potenciales, los factores de su propio desarrollo con total independencia de escala y como desarrollo local cierta modalidad de desarrollo que puede tomar forma en territorios de variados tamaños, pero no en todos, dada la complejidad intrínseca del proceso de desarrollo, advirtiéndose que lo local hace sentido cuando se lo mira “desde afuera y desde arriba” y en tal sentido las regiones</p>
--	--	---	---	--

			<p>presentan una conformación territorial, un poblamiento y una localización de la actividad productiva y de la red de comunicaciones y transporte que se vincula más bien con la modalidad de inserción del país en el comercio internacional en los últimos cien años, pudiendo afirmarse que ésa es epifenómeno de lo social.</p>	<p>constituyen espacios locales mirados desde el país, así como la provincia es local desde la región y la comuna lo es desde la provincia. actualmente se juega con la contraposición “local/global” mostrando la paradoja de ambos términos.</p> <p>Más allá de la discusión sobre la extensión territorial de la “región” o de la “localidad”, lo que interesa destacar es la convergencia al interior en los marcos interpretativos del desarrollo regional y local y la similitud en las propuestas sobre políticas de desarrollo: lo “regional” haciendo un llamado a la dificultad de modificar el ordenamiento territorial de los países, a menos que se use el poder político cedido por el proceso de descentralización y se cree poder mediante proyectos políticos que incorporen explícitamente la relación sociedad-territorio, una cuestión ausente en los planes o estrategias de desarrollo regional; lo “local” haciendo un llamado, a su vez, a la centralidad del proceso productivo y a los mercados nacionales y subnacionales para endogenizar el desarrollo.</p>
--	--	--	--	--

