

Actores Educativos y Territorios¹

Rodrigo Jaramillo Roldán A.²

Claudia Patricia Pareja Rivera³

Natalia Pérez Quiroz⁴

¹ El presente artículo hace parte del proyecto *Actores educativos y resignificación del territorio: una propuesta de articulación de los proyectos educativos municipales en el Magdalena Medio Antioqueño*. Acta CODI: 2019-28571, correspondiente a la convocatoria de Proyectos de Investigación Regionalización 2019.

² Investigador principal. Profesor Titular de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Coordinador del grupo calidad de la educación y proyecto educativo institucional y de la red de maestros investigadores de las normales superiores de Antioquia, REDMENA. E-mail: rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co.

³ Coinvestigadora del proyecto. Psicóloga, Especialista en salud Ocupacional. Magíster en Educación. Docente de Cátedra, Universidad de Antioquia. E-mail: claudia.pareja@udea.edu.co.

⁴ Estudiante de Psicología, Seccional Magdalena Medio. Investigadora en formación. E-mail: natalia.perez5@udea.edu.co.

El territorio es un producto de la actividad humana porque existen procesos de manejo y de transformación del espacio apropiado por parte del hombre, es decir, de construcción de una identidad a su alrededor.

Mazurek (2009)

Introducción

El término territorio se ha convertido en expresión de uso común y en ocasiones objeto de tratamiento ligero y desmesurado, hasta el punto de aparecer como un mero comodín. Su uso indiscriminado adquiere sospechosas manipulaciones, al modo de términos como calidad o estrategia. Es por ello, por lo que vale la pena advertir sobre los riesgos con los usos abusivos del término y las correspondientes manipulaciones emergentes. Es necesario, entonces, intentar proponer una conceptualización pertinente con la realidad social colombiana y analizar algunas implicaciones respecto a su significación, para no caer en el riesgo del uso abusivo en su conceptualización.

Aparte de llamar la atención sobre los abusos con el término territorio, al mismo tiempo se trata de proponer su reconceptualización e identificar las contribuciones posibles desde los contextos escolares. Por eso, con el presente artículo se pretende aportar en la reflexión sobre la necesidad de reconfigurar el concepto, en especial para Colombia, subrayando la importancia del término dentro de las contribuciones formativas desde la escuela.



Advertencias preliminares respecto a la noción de territorio

Al cotejar el uso del término territorio en los discursos recientes, se constata la indiscriminación y ligereza en sus usos cotidianos. Podría afirmarse que es una de las expresiones más usuales para referirse indistintamente a lugares, espacios, localidades, regiones, demarcaciones espaciales, fronteras materiales o simbólicas, entre otros. En todo caso, es sospechoso el uso reiterativo de la noción de territorio. Al igual que acontece con términos asociados al deterioro de las condiciones de humanización, la palabra territorio ha entrado a la lista de los léxicos que generan sospechoso uso por su apariencia unidimensional, abarcadora, genérica e imprecisa. El uso indiscriminado del término puede conducir a identificar situaciones como las siguientes:

- Con la noción de territorio se tiende imponer una referencia exclusiva y restringidamente geográfica o de carácter político-administrativo.
- Con la noción simplista de territorio, se tiende a legitimar una visión que impide su perspectiva como construcción social de los actores.
- El uso de la noción de territorio como palabra “muletilla” contribuye al uso poco riguroso del término.
- La concepción tendenciosa del concepto territorio induce un uso productivista y propenso al intervencionismo e injerencia externa, ante la negación de soluciones autogestionadas por parte de los actores autóctonos.

Con las presentes notas, por el contrario, se invita a la reflexión acerca de la riqueza conceptual, simbólica y política que subyace en el concepto.

Hacia una reconfiguración conceptual

En el presente marco de análisis, hablar de territorio no puede limitarse a la denotación hecha por la RAE, en su alusión limitada al segmento de tierra donde se establece una comunidad, por cuanto se restringe a una definición a simple vista somera e incompleta. Por el contrario, es un concepto polisémico explicado y descrito por diferentes disciplinas, el cual implica “reconocer el significado de las dinámicas culturales que en él interactúan reconociéndolo como una construcción social que da significado al espacio geográfico en términos de su representación cultural” (Bustos Velazco y Molina Andrade, 2012, p. 2). Ahora bien, el territorio se va construyendo en relación con una dimensión simbólica y cultural como espacio de desarrollo social, en el cual convergen distintos actores sociales, los cuales buscan organizar y transformar las diferentes esferas para que todas y cada una de ellas trabajen articuladamente. Los territorios se configuran como construcciones sociales a medida que son permeados por sus actores, ya que estos espacios son flexibles,

dinámicos y mutables como lo plantea (Haesbaert, 2013).

En consonancia con lo dicho, los actores sociales dejan una huella en el territorio por medio de prácticas, experiencias y proyectos para mejorar la vida y el desarrollo de su comunidad. Un territorio de acuerdo con Bailly et al. (1987, como se citó en Mazurek, 2009) “son los receptáculos de las actividades humanas” (p. 46). Estas actividades son realizadas por los agentes sociales que construyen una región, entre los cuales se identifican los actores educativos. Dichos actores, identificados individual o institucionalmente, cumplen distintos roles ya sea como miembros de las comunidades escolares (estudiantes, egresados, directivos docentes y docentes), el gobierno, la iglesia, la familia, la sociedad, entre otros; en el cual cada uno de ellos interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una comunidad participativa.

En similar sentido, son replicables las perspectivas sugeridas por Carbonell-Sebarroja (2015), cuando se plantea que las ciudades o munici-

pios como territorios constituyen “libros de textos” porque tiene lugares que albergan conocimientos, son espacios de interacción y de intercambio de ideas (Frabboni et al., 1980; Martínez Bonafé, 2014; Carbonell, 2008, como se citó en Carbonell-Sebarroja, 2015). Por eso, el territorio es un espacio de construcción de redes de intercambio de naturaleza simbiótica entre los actores sociales, lo cual es equivalente a lo planteado por Carbonell-Sebarroja (2015), en términos del triángulo de la ciudad educadora desde tres aspectos: información - formación - participación.

En concordancia con lo anterior, se hace referencia a “regiones y territorios como construcciones sociales entendidas como productos históricamente contingentes resultado de la interacción social y, por tanto, siempre en constitución y transformación” (García, 2007, p. 18). Idea que permite aproximarse a una visión del territorio como espacio vital cuya resignificación apoya una comprensión en torno al buen vivir. Con esto en mente, se reafirma la idea de que los actores sociales son quienes desde sus niveles de comprensión del mundo y los afectos que desarrollan, dan sentido e importancia a los territorios y posibilitan la trascendencia de unos y otros, haciendo posible el propósito de la resignificación en torno a la búsqueda por el buen vivir.

Como es natural, los campesinos colombianos más humildes se expresan cotidianamente como “la tierrita, mi hogar, mis raíces, mi casita, el lugar de donde soy, el lugar que me vio crecer” (N. Pérez, comunicación personal, 06 de octubre de 2021). Expresiones que hacen parte del lenguaje propio de cada lugareño, mediante el cual se refieren al territorio. Por ende, cada territorio comprende unos límites, unos períodos y un ambiente que los hace únicos e indispensables para la creación de identidades compartidas por cada sujeto

arraigado en el espacio cohabitado, por lo cual, alegóricamente, podría afirmarse que “las raíces tienen memoria” o como se expresa una directiva docente del Magdalena Medio Antioqueño, que concibe el territorio en relación con la organización educativa, como:

El lugar de donde yo soy, de lo que yo quiero. No necesariamente es que haya tenido que nacer acá. Los espacios que amo, que me generan sensibilidad. Por lo que lloro. Territorio es pasión, es amor. Yo conozco mi territorio, yo me apasiono por él. Esas son mis raíces.
(L.F. Saldarriaga, comunicación personal, 19 de agosto de 2021)

La anterior visión de territorio, que guarda coherencia con lo plasmado en el documento ejecutivo del proyecto educativo de la institución que representa la directiva docente entrevistada, constituye un evento altamente significativo para los propósitos de las presentes reflexiones, puesto que más allá de su rol desde la educación, se reconoce como gestora de múltiples emprendimientos, en pro del bienestar humano, haciendo explícita la intencionalidad, interés y compromiso por un buen ser humano permeado por las acciones educativas y formativas.

Por lo dicho, el concepto que se quiere proponer trasciende lo meramente geográfico. Por eso, el territorio se asocia con el desarrollo humano, la ética y la cosmovisión. Se propone un concepto más amplio en que se debe una conexión entre los seres humanos y el medio ambiente, e intrínsecamente se asocia a la idea de la buena vida. Idea de territorio por el buen vivir, que abre la posibilidad de articular,

entre otros, presupuestos culturales, políticos, educativos y de orden participativo (Carballo, 2016).

La Recuperación del Territorio como Fundamento del Buen Vivir.

Podría afirmarse que el territorio es lo que en principio posibilita la realización del ser en el mundo. En él se condensa toda posibilidad de realización de lo que la UNESCO formulara a finales del siglo XX, en términos de los cuatro pilares necesarios de la educación mundial. En este sentido, la importancia del concepto de territorio adquiere dimensiones extraordinarias, en cuanto se erige como sustento de humanización. Más allá de reconocer que históricamente en el contexto social colombiano se ha pauperizado hasta convertirse en objeto de despojo, usurpación y obstáculo a la realización del trabajo, es prioritario concebirlo y recuperarlo como sustento de vida. Esto es, como fundamento del buen vivir, al modo que proponía Engels (1979) cuando se refería al trabajo como eje de transformación de la naturaleza y viabilizador de la gran conquista del hombre en los recorridos de potenciación de su existencia en el mundo.

Desde la perspectiva que se analiza, se reconoce la presencia de unos seres humanos actuantes y propositivos, que están en circunstancias de transformar sus condiciones de existencia e interpretar las realidades vivenciadas, asimismo, generadores de pensamientos e ideas que confluyen en crear nuevos significados individuales y colectivos. Por tanto, poseedores de acción-reflexión-intervención que los hace protagonistas, desde sus acciones individuales o colectivas en el lugar que se localicen. Así pues, los actores sociales son clave por cuanto desarrollan niveles apropiados de comprensión y afectos en sus recorridos por el mundo, los cuales propician sentidos de valoración respecto a los espacios que habitan y resignifican en sus búsquedas

por el buen vivir.

Así se entiende que, en la configuración de las sociedades, los territorios adquieren sentido para las personas en cuanto constituyen búsquedas que sustentan el buen vivir como patrimonio cultural. Buen vivir que retoma uno de sus usos originales, como paradigma societal alternativo planteado por [García-Quero y Guardiola \(2016\)](#). Lo cual implica trascender la visión de la historia como un proceso lineal único, puesto que se asume múltiples historias con distintas direccionalidades, a la par que se postulan comunidades expandidas, donde los campos social y ecológico se superponen y están íntimamente asociados uno con el otro. Dentro de este concepto, por tanto, se entiende distintas maneras y valoraciones de la naturaleza, en que se dimensiona un conjunto de buenos vivires, prioritariamente con alcance local. Pero, además, concepto que comprende las indagaciones específicas que requieren realizarse en torno a las formas de comprensión del territorio, la relación entre formación e identidad local, los sentidos e imaginarios dispuestos por los actores sociales y sus contribuciones al afianzamiento de la identidad. De nuevo, vale recobrar lo sentenciado por [Engels \(1979\)](#) a finales del siglo XIX:

Así, a cada paso, los hechos nos recuerdan que nuestro dominio sobre la naturaleza no se parece en nada al dominio de un conquistador sobre el pueblo conquistado, que no es el dominio de alguien situado fuera de la naturaleza, sino que nosotros, por nuestra carne, nuestra sangre y nuestro cerebro, pertenecemos a la naturaleza, nos encontramos en su seno, y todo nuestro dominio sobre ella consiste en que, a diferencia de los demás seres, somos capaces de conocer sus leyes y de aplicarlas adecuadamente. (p. 6).

Contribuciones Desde la Escuela

Si la educación cumple con su encargo de renovación cultural y contribuye con la realización de ideales de modernidad, podríamos anticipar un importante papel de la escuela en la comprensión y construcción del territorio, como parte de las pretensiones por el buen vivir, en sentido no de promesa de realización a futuro y de ascenso social por acumulación de certificados y distinciones, sino como una racionalidad comprensiva fundada en la interacción como lo propone Hoyos (2008) cuando manifiesta que:

Si se quiere volver a hablar de humanismo es necesario, así parezca irracional, retornar la educación a su elemento, es decir, al de la reflexión, al de la comprensión, el pluralismo y el diálogo, sin lo cual no es posible llegar a conocimientos objetivos confiables. El elemento de la educación es la interacción humana, la comunicación intersubjetiva. (p. 5).

Es así como las territorialidades son temporal y espacialmente inestables, pueden aparecer, desaparecer o superponerse. Una instancia importante de su permeación está dada por la educación, desde la cual es posible emprender acciones de reflexión e intervención que convoquen a su construcción. Este argumento corresponde muy bien a lo expresado por autores como Carbonell (2018) en su artículo *Aula, escuela y territorio: el triángulo necesario para transformar la educación*, donde plantea que “los procesos de cambio y transformación no suelen plantearse hoy en términos de dicotomías o disyuntivas -más de esto y menos de lo otro- sino en clave sistémica, tratando de articular e interconectar los distintos actores y espacios educativos” (párrafo 3).

Lo cierto es que los territorios pueden considerarse como espacios pedagógicos, por cuanto permiten que se desarrollen las interaccio-

nes y los procesos cívicos. En ellos “se moviliza y conecta el conjunto del capital social y cultural de la comunidad (actores, equipamientos, servicios públicos, espacios, asociaciones, gremios, sindicatos...) para integrarlos dentro de un proyecto común” (Carbonell-Sebarroja, 2015, p. 37). Por ello, el territorio debe ser objeto de enseñanza-aprendizaje al interior de la institución educativa. De hecho, así lo estatuye en su momento la legislación colombiana mediante la expedición de la Ley 115 de 1994, dentro de la normalización de los proyectos educativos institucionales, mediante el componente de interacción y proyección comunitaria. Pese a esta previsión, debe reconocerse que los escenarios escolares han sido objeto de constante usurpación, por afectación de determinaciones ajenas a su naturaleza y regularmente por parte de actores externos a las comunidades educativas.

En interrelación dialéctica, la configuración de las sociedades es consustancial a los territorios y viceversa. Ellos adquieren sentido para las personas, en cuanto constituyen búsquedas que sustentan el buen vivir como patrimonio cultural. En su preservación, la educación es uno de los sustentos más importantes, siendo las comunidades académicas las mejores garantes en su construcción y preservación. Los territorios son realidades que requieren ser construidas por los actores sociales. Por ello vale la pena apostarle a una educación de mayor pertinencia social, en cuanto factor de transformación y expresión de fortalecimiento de las capacidades de gestión de las comunidades, sobre todo en momentos que se requiere intervenir las condiciones de convivencia.

Desde lo expuesto no cabe duda que, propender por el buen vivir, implica aludir a la concepción de la educación como fundamento de la vida social, que hace referencia a una noción mediante la cual se habla hoy de equidad e igualdad tanto en las relaciones sociales como en la distribución de los recursos; enfrenta los criterios de acumulación con los de distribución; incluye por tanto el bien-estar, el bien-ser, el bien actuar entre los individuos y en su

relación con la naturaleza, razón por la cual, idealmente convendría asumir el concepto de “Contrato Social por la Educación”, con un enfoque en derechos humanos, lo que garantizaría las 5 dimensiones del derecho a la educación las cuales son: “disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y la rendición de cuentas por parte del Estado a la ciudadanía” (Tomasevski, 2002, como se citó en Crosso, 2012, p. 15).

De lo anterior, si se quisiera justificar el vínculo educación y construcción de territorio para el caso de Colombia, habría que recuperar la concepción de proyecto educativo establecido por la Ley 115 de 1994; lo cual según Jaramillo (2016) significa que:

El proyecto educativo sea valorado en su justa medida, examinarse en su sentido original, como gestión participativa de la comunidad educativa, producto de la construcción colectiva y permanente de los actores, que posibilita desarrollar y concretar los fines plasmados en la ley como alternativa conducente a un proyecto de nación e implica un nuevo concepto de escuela. Es dinámico, de público conocimiento, obedece a procesos autónomos y su centro de acción es la comunidad. (p. 1).

Las instituciones educativas arraigadas dentro de una idea de gestión comunitaria dan vida al concepto de territorio de modo significativo. En estos escenarios, es posible encontrar que los territorios dan sentido a la existencia de las personas, puesto que se convierten en el sustento real de las búsquedas que alientan el buen vivir como patrimonio cultural. Los territorios, por tanto, son espacios sociales de convivencia si cuentan con la construcción colectiva de los actores sociales y más aún para comprender y actuar en contexto. Es evidente la existencia de una relación que trasciende y va al campo de lo cotidiano, de lo que sucede en la vida de las personas y cómo ésta se transforma para sí y para otros, como bien lo expresa la directora docente referenciada, cuando expresa: “disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y la rendición de cuentas por parte del estado la ciudadanía” (S. Henao, comunicación personal, 19 de agosto de 2021).

A la par de un concepto de territorio, es posible identificar una propuesta de gestión colectiva diferente. Esta manera de gestionar la educación podría concebirse como alternativa clave al momento de pensar en la construcción de los territorios, ya que estos hacen parte de las realidades gestionadas por los actores, quienes les dan factibilidad y potencialidad a través de acciones formativas pertinentes. Eventos que nos llevan a preguntarnos ¿Qué es un actor educativo? ¿Qué capacidades debe poseer un actor educativo en la búsqueda de transformación del territorio y el fortalecimiento de sus comunidades en torno al buen vivir?

Conclusión

El concepto de territorio presenta una gran riqueza, la cual deviene de la intervención humana en sus niveles de creación y construcción sentipensante. Es por ello por lo que se constituye en fundamento y razón de ser del buen vivir. Corresponde a los procesos educativos y formativos intervenir para evitar las deformaciones y tergiversaciones frente a ella e incidir en la preservación. Es por ello por lo que una noción de territorio apropiada colectivamente aporta sentido contextualizado a la escuela, puesto que no es solo un tema el que está en juego, ya que trasciende la concepción del espacio como evidencia empírica. Trasciende lo local, a medida que va contribuyendo con la construcción de identidades y culturas específicas. Cimenta una educación pertinente, capaz de identificar valores que mantengan el compromiso con el trabajo cooperativo y el intercambio de saberes. “El lugar de lo que soy”, “mi raíz”. Cuando se encuentran expresiones como estas, recobra validez lo propuesto desde la [Ley 115 de 1994](#), cuando se enuncia la importancia del componente de interacción y de proyección comunitaria.

Con estos procesos la comunidad educativa establece una interacción continua y permanente, respondiendo a las necesidades, expectativas y planteamientos del contexto y exigiendo, a su vez, la participación y aporte de dicha comunidad. Concepción que nos lleva a recoger lo propuesto dentro del enfoque de capacidades, en que se considera que las personas son seres políticos y sociales que cooperan movidos por una serie de motivos, entre estos el amor a la justicia y, en especial, la compasión moral hacia aquellos que poseen menos de lo necesario para llevar una vida decente y digna, como lo sugiere [Nussbaum \(2007\)](#). Interacción y proyección comunitaria, que como lo define el interaccionismo simbólico, implica análisis de la interacción entre el actor y el mundo, concepción del actor y del mundo como procesos

dinámicos, y la importancia asignada al actor como intérprete del mundo social. Con estas condiciones, la capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social, como condición para que las personas aprendan los significados y los símbolos, los que a su vez permiten a las personas actuar e interactuar. Por su parte, pautas entrelazadas de acción e interacción que constituyen los grupos y las sociedades.

Referencias

- Arcila, M. T. (2012). *La Universidad de Antioquia y su articulación subregional*.
- Bustos Velazco, E. H., y Molina Andrade, A. (2012, 17 al 20 de octubre). El concepto de territorio: Una totalidad o una idea a partir de lo multicultural [Archivo PDF]. *XI INTI International Conference La Plata*. La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2639/ev.2639.pdf
- Carbonell, J. (2018, 6 de junio). Aula, escuela y territorio: el triángulo necesario para transformar la educación. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2018/06/06/aula-escuela-y-territorio-el-triangulo-necesario-para-transformar-la-educacion/>
- Carbonell-Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro. Recuperado de http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas_del_siglo_xxi_alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf
- Carballo, A. E. (2016). Desarrollo humano, ética y cosmovisión andina. *Economistas Sin Fronteras: El Buen Vivir como paradigma societal alternativo*. Dosieres EsF N.º 23, 22-27. <http://ecosfron.org/wp-content/uploads/Dosieres-ESF-23.pdf>
- Crosso, C. (2012). Enfoque de los derechos humanos: las 5 A para la garantía del derecho humano a la educación. En Cevallos Tejada. (Ed.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 13-19). Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Engels, F. (1979). *El papel del trabajo en el proceso de transformación del mono en hombre*. Editorial Progreso.
- García, C. I. (2007, 8-9 de octubre). *Enfoque sobre “Región”, elementos para*

una discusión [Documento temático]. Segundo seminario interno ODECOFI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/3682/2/ENFOQUES_SOBRE_REGION.pdf

García-Quero, F., y Guardiola, J. (2016). Presentación: el buen vivir como paradigma societal alternativo. *Economistas Sin Fronteras: El Buen Vivir como paradigma societal alternativo*. Dosieres EsF N.º 23, 22-27. <http://ecosfron.org/wp-content/uploads/Dossieres-ESF-23.pdf>

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tlng=es

Hoyos, V. (2008). *Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización* [Ponencia]. Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía. Bogotá, Colombia. <https://vlex.com.co/vid/educacion-nuevo-humanismo-tiempos-737522837>

Jaramillo, R. (2016). *El futuro de las transformaciones curriculares*. UdeA Noticias. [El futuro de las transformaciones curriculares \(udea.edu.co\)](http://www.udea.edu.co/El_futuro_de_las_transformaciones_curriculares)

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.

Mazurek, H. (2009). Espacio y territorio: Instrumentos metodológicos de investigación social. *IRD Éditions*. DOI: 10.4000/books.irdeditions.17798

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión* (A. Santos Mosquera y R. Vilà Vernis, Trad.). Paidós Ibérica S.A. (Trabajo original publicado en 2006)