



**“LA HUERTA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL RECONOCIMIENTO DEL
TERRITORIO EN LA ESCUELA RURAL CON ESTUDIANTES DEL GRADO CUARTO
DEL CED MOCHUELO ALTO”**

ERIKA ALEXANDRA TOLE RUIZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 2016

**“LA HUERTA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL RECONOCIMIENTO DEL
TERRITORIO EN LA ESCUELA RURAL CON ESTUDIANTES DEL GRADO CUARTO
DEL CED MOCHUELO ALTO”**

ERIKA ALEXANDRA TOLE RUIZ

TRABAJO DE TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

DIRECTORA

GLORIA ESCOBAR

MAGISTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2016

DEDICADO A

“A Dios, por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor”

“A mi madre y mi hija por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante, pero más que nada, por su amor”.

AGRADECIMIENTOS

Inicialmente quiero agradecer a Dios ya que sin su guía, ayuda y fortaleza no hubiera sido posible la realización de este trabajo de Grado.

De manera especial a mi madre quien ha sido mi soporte, siempre con su apoyo y amistad incondicional, así mismo a Luis Eduardo y María Camila por siempre estar ahí, con su cariño, apoyo incondicional, sus palabras de aliento y la motivación constante para seguir adelante, que contribuyeron a que continuara en medio de las situaciones alternas que se presentaron al realizar este proyecto investigativo.

A mi directora de Tesis la profesora Gloria Escobar, por su paciencia, sus aportes y sus enseñanzas, que estuvieron constantemente en medio de cada uno de las asesorías que me fueron brindadas durante el desarrollo de la Maestría.

Al profesor Edgar Orlay Valbuena y cada uno de los integrantes de la línea de investigación “Conocimiento del profesor de Ciencias” por permitirme hacer parte de este grupo de investigación, por sus enseñanzas, aportes, orientaciones, que contribuyeron a mi formación y al desarrollo de esta investigación.

Al CED Mochuelo Alto, a cada uno de los niños y niñas de grado cuarto, las docentes Diana Castro y Gloria Montañez y la comunidad de la Vereda Mochuelo Alto, por sus aportes, su entusiasmo, por el trabajo lleno de alegría que siempre evidenciaron ante las propuestas que hicieron parte de esta investigación.

A todos, mi más grande agradecimiento.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página V de 152	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	<i>“La Huerta Escolar Como Estrategia Para El Reconocimiento Del Territorio En La Escuela Rural Con Estudiantes Del Grado Cuarto Del CED Mochuelo Alto”</i>
Autor(es)	Tole Ruiz, Erika Alexandra.
Director	Escobar, Gloria.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 152 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	TERRITORIO, ESCUELA RURAL, TERRITORIO EN ESCUELA RURAL, HUERTA ESCOLAR RURAL.

2. Descripción
<p>Este proyecto evidencia cómo los niños de grado cuarto del CED Mochuelo Alto hacen un reconocimiento de su Territorio Rural, utilizando como estrategia el trabajo realizado en la huerta escolar, teniendo en cuenta para ello las vivencias tenidas al interior de la escuela. Proceso que permite corroborar la importancia de la vinculación de la comunidad y las relaciones institucionales desde la visión de Territorio social, en donde se establece un vínculo entre el espacio geográfico y las actividades del hombre al interior de éste.</p>

3. Fuentes

- *Abric, J. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México. Ediciones Coyoacán.*
- *Ayala, C (2015) Proyecto pedagógico: Ciencia, escuela rural y comunidad. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia*
- *Bastidas, J (2013) Apropiación del territorio en la escuela rural. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.*
- *Barrionuevo, A (2012) Territorio como construcción social: una pregunta que importa. Universidad nacional de la plata. Ciencias de la educación. Argentina.*
- *Boix, R (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. Universidad de Barcelona, España.*
- *Bonilla-Castro, E., Rodríguez, P. (2005) Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma.*
- *Caerols, P. (2013). Propuesta didáctica “Huerta Escolar” Universidad de Valladolid, España.*
- *Castaño, N. (2011). Enseñanza de la Biología en un país Biodiverso, pluriétnico y multicultural. Aproximaciones Epistemológicas. Memorias de primer congreso nacional de investigación en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. SSN 2027~1034. P. p. 560- 586.*
- *Cerda, H. (2005). Los elementos de la investigación. Bogotá: Búho.*
- *Champollion, P (2011) El impacto del territorio en la educación. “el caso de la escuela rural en Francia”*
- *Civis, M (2008). Escuela, educación y territorio. “la organización de la escuela en torno al “territorio”*
- *Correia de Andrade, M. (1996). Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional, e do poder local. En: Tdtario: Globalizacáo e Fragmentacl To. São Paulo, Editora Hucitec, pp 213-220.*
- *Dewey, Jhon (1938). Experiencia y Educación. Editorial Kappa Delta pi. Estados Unidos.*

- *Díaz, F. (2016). Mi páramo, mi territorio: una mirada desde la fotografía con los niños y las niñas de la IED “el Carmen” sede san Francisco, Guasca Cundinamarca. Universidad pedagógica nacional.*
- *Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes. Popayán: Envió Editores.*
- *Ferro, J; Velásquez F (2009). Las Configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI. Pontificia universidad Javeriana.*
- *Forero, I (2013) El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado. Maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.*
- *Galeano M (2009). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. La carreta editores. Medellín.*
- *Gottmann, J. (1973). The significance of territory, The University Press of Virginia, Charlottesville/United States of America, pp. 169.*
- *Lozano, D (2012) Contribuciones de la educación rural y el territorio en Colombia. Universidad de la Salle.*
- *Molina, B (2013) la formación docente y las prácticas pedagógicas en la escuela rural multigrado. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*
- *Montañez, G y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región conceptos básicos para un proyecto nacional. Revista del departamento de Geografía. Vol. VII, N 1-2. Universidad Nacional de Colombia.*
- *Orduña, P (2010) El enclave de la escuela en el ámbito rural. Pedro Orduña Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia*
- *Páez, A (2010) La práctica pedagógica en las escuelas rurales y el territorio de la provincia de Sumapaz. Universidad de Cundinamarca.*
- *Paré, L (2003). Escuela Rural y organización comunitaria: Instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental. Universidad Nacional Autónoma de México.*
- *Pulgarin S (2002). Espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales. Sociedad geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas.*
- *Púlido, E (2014) Una mirada viva del territorio: propuesta educativa para el fortalecimiento del territorio desde la enseñanza de la Biología.. Universidad Pedagógica*

Nacional.

- *Restrepo G (1998) Aproximación cultural al concepto de territorio; en Revista Perspectiva Geográfica. Documento de trabajo elaborado como parte del marco teórico del proyecto de tesis "Dimensión conceptual territorio", propuesto como trabajo de grado ante la Maestría que edita esta Revista. Programa de Maestría en Geografía, Convenio UPTCIGAC, Santa fe de Bogotá.*
- *Rivera, A (2015) Estado del arte sobre escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. Universidad de Salamanca España,*
- *Rodríguez, F (2015) Orientaciones pedagógicas para la apropiación del territorio en estudiantes de los grados tercero a quinto de la Institución Educativa Luis López De Mesa a partir del reconocimiento del ecosistema de Manglar de Ciudad Mutis (Bahía Solano), Chocó. Trabajo de Grado. Departamento de Biología. Universidad Pedagógica Nacional.*
- *Schneider S., Peyré I. (2009). Territorio y Enfoque Territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales.*
- *Sinesterra, M (2014) La escuela rural Francisco José de Caldas: bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo. Maestría de Educación. Universidad del Valle, Cali.*
- *Universidad Pedagógica Nacional. (Julio de 2014). Maestría en Educación. Informativo general Maestría en Educación. Cohorte 2014. Bogota, Cundinamarca, Colombia.*
- *Universidad de Barcelona (2011) ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado.*
- *Useche, Y (2009). Territorio, memoria y acción colectiva de los campesinos de la vereda Pasquillita, un proyecto de aula para la formación política. Universidad Pedagógica Nacional.*
- *Valbuena E. (2007). El Conocimiento Didáctico Del Contenido Biológico: Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) Memoria Para Optar Al Grado De Doctor. Madrid.*
- *Valbuena, E. (2009). Linea de investigación Conocimiento profesional del profesor de ciencias. Bio-grafía: escritos sobre la Biología y su enseñanza, 2(1), 3.*
- *Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.*
- *Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.*

4. Contenidos

Para el cumplimiento de los objetivos del proceso investigativo planteado y con miras a responder a las características de la misma. Este proyecto presenta como contenidos dentro del Marco Conceptual los siguientes:

- Territorio (Conceptualización y desarrollo histórico del Territorio), Territorio en la actualidad, El territorio Social: En este apartado se realiza una contextualización en relación al significado del Territorio, así como su surgimiento y proceso a través de la historia en diferentes lugares del mundo, su importancia en la actualidad. De igual forma se puntualiza en el Territorio social, objeto de esta investigación.
- Escuela Rural: A partir del Contexto en donde se desarrolló esta investigación, el conocimiento de la importancia de la escuela rural en cuanto a sus aspectos formativos, pedagógicos, culturales y sociales se convierte en un aspecto relevante. Por ello el conocimiento de su origen y proceso transformador en los diferentes contextos son expuestos en este capítulo
- Territorio en escuela Rural: En este capítulo se explica ya específicamente las implicaciones del Territorio en el espacio particular de la Escuela Rural, dada sus connotaciones sociales, políticas y culturales que lo diferencian de la escuela urbana o tradicional.
- Huerta Escolar Rural: Teniendo en cuenta el desarrollo de la investigación se desarrolla una contextualización de la Huerta Escolar, específicamente en el espacio Rural que convierte a la huerta no solo en el campo de conocimiento biológico, de producción o de alimento, sino en la estrategia que permite el trabajo comunitario y de Reconocimiento del Territorio.
- Surgimiento de la Huerta: Se explica el proceso de origen y desarrollo histórico de la huerta escolar, a nivel pedagógico y como mecanismo de producción alimentaria en los diferentes contextos en donde se implementa dentro de las comunidades educativas.

5. Metodología

La presente investigación se basa en un enfoque cualitativo-interpretativo, apoyado en las estrategias de revisión y análisis documental, encuesta, dibujo, diario de campo y evidencias

fílmicas como instrumentos de recolección de información.

La investigación se desarrolló en tres grandes etapas que son la definición de la situación problema, descripción y contextualización e interpretación y análisis de resultados. En la etapa de la definición de la situación problema se abordó la exploración de la situación y el diseño de la investigación. En la etapa de descripción y contextualización se realizó la recolección de datos cualitativos y la organización de la información, para el establecimiento de categorías y en la etapa de la interpretación y análisis se realiza igualmente la conceptualización inductiva.

6. Conclusiones

1. Las características que los estudiantes determinan del Territorio se relacionan con el vínculo entre el espacio geográfico y la acción humana, es decir el escenario y el lugar de acción. (hombre- naturaleza), de igual manera identifican al ser humano como parte del espacio, en donde se establece un vínculo simbólico relacionado con la identidad y en situaciones puntuales, con la descripción de las dinámicas de los ecosistemas y como la posesión o dominio de algo. Lo que permite evidenciar que aunque los estudiantes no conocían la definición puntual del territorio, si lo identifican
2. A través de la indagación de los diferentes espacios de interacción de los niños, teniendo en cuenta sus intereses y sus formas de construcción social, se pueden propiciar situaciones para el reconocimiento del Territorio, específicamente en el contexto rural, apoyados del conocimiento desde las Ciencias Naturales y buscando el aporte de los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa.
3. La Estrategia de la Huerta escolar en el contexto rural permite que los estudiantes accedan a diversos tipos de conocimiento, tanto escolar, como cotidiano y social, a través de la interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa, lo que les permite reconocer de esta manera las características del Territorio y lograr así establecer un vínculo con el que lo lleve finalmente a una posterior apropiación del mismo.
4. La Huerta escolar despierta el interés no solo de los estudiantes, también de los diferentes actores de la comunidad educativa como docentes y padres de familia, que retroalimentaron el proceso. Esto permitió que se fortalecieran las relaciones de tipo interinstitucional al interior de la escuela, en la medida en que cada uno de los actores que intervino en el proceso está al tanto de los cuidados y mantenimiento del lugar, así como de las formas de socialización y continuidad de la huerta. De esta manera la comunidad proyecta lo que se desarrolla al interior de la escuela y la escuela permite que la comunidad aporte en pro de la integridad de los estudiantes.
5. El proceso del reconocimiento del Territorio escolar, visibiliza así mismo el Territorio Rural que lo rodea, en este caso particular desde la estrategia de la huerta escolar, desde otras miradas y realidades, en la medida que existe un trabajo en equipo en el

que se permite a través de éste que la comunidad sea quien vaya a la escuela, así como que se establezcan unos procesos de socialización oportunos a su interior.

6. El reconocimiento del territorio rural teniendo en cuenta como estrategia el trabajo en la huerta escolar, fue un proceso que me permitió como investigadora encontrar otras maneras de desarrollar mis prácticas como maestra, ya que a través de ello se logró identificar la importancia de tener claridad del contexto escolar, social y cultural de los niños, así como sus intereses. De igual forma el establecer equipos de trabajo interinstitucionales permitieron que se llegara a nuevos aprendizajes en relación al entorno rural, los contextos, las técnicas de siembra e incluso de la comunidad, resignificando mi conocimiento profesional desde el ejercicio docente, pero también contribuyendo a mi crecimiento personal.

Elaborado por:	Erika Alexandra Tole Ruiz
Revisado por:	Gloria Escobar

Fecha de elaboración del Resumen:	02	12	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO (RAE)

AGRADECIMIENTOS

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE IMAGENES

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

	PÁGS
INTRODUCCIÓN.....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. OBJETIVOS.....	9
3.1. Objetivos generales	
3.2. Objetivos específicos	
4. ANTECEDENTES.....	10
4.1. Territorio.....	10
4.2. Escuela Rural.....	16
4.3. Territorio en la Escuela Rural.....	21
4.4. Huerta Escolar Rural.....	25
5. MARCO CONCEPTUAL.....	27
5.1. Territorio.....	27
5.1.1. Conceptualizando el Territorio.....	28
5.1.2. Desarrollo histórico del concepto Territorio.....	31

5.1.3. El Territorio en la Actualidad.....	35
5.1.4. El Territorio Social.....	37
5.2. Escuela Rural.....	37
5.3. Territorio en la Escuela Rural.....	40
5.4. Huerta Escolar Rural.....	42
5.4.1. Surgimiento de la Huerta.....	43
6. METODOLOGÍA.....	45
6.1. Enfoque metodológico: Investigación cualitativa- interpretativa.....	45
6.1.1. Perspectiva Cualitativa.....	45
6.1.2. Enfoque Interpretativo.....	47
6.2. Fases del proceso de Investigación.....	48
6.2.1. Definición de situación problema.....	49
6.2.2. Descripción y Contextualización.....	49
6.2.3. Interpretación y Análisis.....	54
6.3. Población.....	54
6.4. Desarrollo de las etapas de Investigación.....	57
6.4.1. Identificación del problema de estudio.....	57
6.4.2. Diseño.....	57
6.4.3. Recolección de datos.....	60
6.4.4. Organización de la información.....	65
6.4.4.1. Organización.....	65
6.4.4.2. Análisis de la Información.....	68
6.4.4.3. Categorización.....	71

6.4.4.4. Definición de Categorías y subcategorías.....	76
6.4.4.4.1. Fase indagación.....	76
6.4.4.4.2. Fase Exploración.....	78
7. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	80
7.1. Análisis de Resultados.....	117
8. CONCLUSIONES.....	124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	130

LISTA DE TABLAS

PÁG

<i>Tabla 1. Marco legal de Educación Rural a nivel nacional y distrital.....</i>	<i>39</i>
<i>Tabla 2. Descripción Fase I. Indagación.....</i>	<i>50</i>
<i>Tabla 3. Descripción Fase II. Exploración del Territorio.....</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 4. Población.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabla 5. Tipos de preguntas Entrevista. Fase I. Indagación.....</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 6. Tipos de preguntas Dibujo. Fase I. Indagación.....</i>	<i>63</i>
<i>Tabla 7. Organización de información. Instrumentos 1, 2,3 (Parte I).Fase Indagación.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabla 8. Organización de información. Instrumentos ,3 (Parte II), 4 (parte I).F. Indagación..</i>	<i>65</i>
<i>Tabla 9. Organización de información. Instrumentos 4 (Parte II).Fase Indagación.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 10. Organización de la información. Ficha de Observación. Fase Exploración.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 11. Organización de la Información. Fotografía. Fase Exploración.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 12. Organización de la Información. Video. Fase Exploración.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 13. Organización de la Información. Diario de Campo. Fase Exploración.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 14. Etapas del Análisis de Contenido.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 15. Etapas del Análisis de Contenido en la investigación.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 16. Ejemplo para el análisis de cada unidad de registro.....</i>	<i>71</i>
<i>Tabla 17. Codificación de técnicas e Instrumentos Fase I. Indagación.....</i>	<i>73</i>
<i>Tabla 18. Codificación de técnicas e Instrumentos Fase II. Exploración.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabla 19. Sistema de Categorías y subcategorías Fase Indagación.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabla 20. Sistema de Categorías y subcategorías Fase Exploración.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabla 21. Categoría 1 y subcategorías Fase I.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabla 22. Análisis de contenido subcategoría 1.1.Vivienda. Fase I.....</i>	<i>81</i>
<i>Tabla 23. Análisis de contenido subcategoría 1.2. Colegio. Fase I.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabla 24. Categoría 2 y subcategorías Fase I.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 25. Análisis de contenido subcategoría 2.1. Vínculos familiares. Fase I.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 26. Análisis de contenido subcategoría 2.2. Vínculos amistad. Fase I.....</i>	<i>87</i>
<i>Tabla 27. Categoría 3 y subcategorías Fase I.....</i>	<i>90</i>
<i>Tabla 28. Análisis de contenido subcategoría 3.1. Casa. Fase I.....</i>	<i>90</i>
<i>Tabla 29. Análisis de contenido subcategoría 3.2. Colegio. Fase I.....</i>	<i>92</i>
<i>Tabla 30. Categoría 4 y subcategorías Fase I.....</i>	<i>96</i>
<i>Tabla 31. Análisis de contenido subcategoría 4.1. Colegio. Fase I.....</i>	<i>96</i>
<i>Tabla 32. Análisis de contenido subcategoría 4.2. Huerta Escolar. Fase I.....</i>	<i>98</i>
<i>Tabla 33. Categoría 1 y subcategorías Fase II.....</i>	<i>102</i>
<i>Tabla 34. Análisis de contenido subcategoría 1.1.Colegio. Fase II.....</i>	<i>102</i>
<i>Tabla 35. Categoría 2 y subcategorías Fase II.....</i>	<i>105</i>
<i>Tabla 36. Análisis de contenido subcategoría 2.1. Colegio. Fase II.....</i>	<i>106</i>
<i>Tabla 37. Categoría 3 y subcategorías Fase II.....</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 38. Análisis de contenido subcategoría 3.1. Comunidad. Fase II.....</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 39. Análisis de contenido subcategoría 3.2. Huerta Escolar. Fase II.....</i>	<i>111</i>
<i>Tabla 40. Análisis de contenido subcategoría 3.3. Compañeros Rurales. Fase II.....</i>	<i>114</i>

LISTA DE FIGURAS

	PÁG
<i>Figura 1. Antecedentes de Territorio</i>	10
<i>Figura 2. Antecedentes de Escuela Rural</i>	20
<i>Figura 3. Antecedentes de Territorio en Escuela Rural</i>	24
<i>Figura 4. Antecedentes de Escuela Rural</i>	26
<i>Figura 5. Categorías conceptuales de Territorio</i>	30
<i>Figura 6. Desarrollo histórico del concepto Territorio</i>	34
<i>Figura 7. Elementos del Territorio en la actualidad</i>	36
<i>Figura 8. Fases de Investigación</i>	48
<i>Figura 9. Mapa de ubicación Vereda Mochuelo Alto. Zona rural. Localidad Ciudad Bolívar</i> ...	55
<i>Figura 10. Instrumentos de recolección de información. Fases I y II</i>	59
<i>Figura 11. Entorno próximo. Fase I</i>	85
<i>Figura 12. Lugar de Relación con otros. Fase I</i>	89
<i>Figura 13. Lugar de Diversión. Fase I</i>	95
<i>Figura 14. Lugar de Conocimiento. Fase I</i>	100
<i>Figura 15. Lugar de Relación con otros. Fase II</i>	105
<i>Figura 16. Lugar de Diversión Fase II</i>	107
<i>Figura 17. Lugar de Conocimiento Fase II</i>	116

INDICE DE FOTOGRAFÍAS

	PÁG
<i>Foto 1. Dibujo estudiante 4B. Explorando mi Territorio. Casa.....</i>	82
<i>Foto 2 Dibujo estudiante 4B. Explorando mi Territorio. Colegio.....</i>	84
<i>Foto 3 Dibujo estudiante 4B. Explorando mi Territorio. Lugar que más me gusta de mi casa...91</i>	91
<i>Foto 4 Dibujo estudiante 4B. Explorando mi Territorio. Lugar que más me gusta de mi casa...92</i>	92
<i>Foto 5 Dibujo estudiante 4B. Espacio del colegio que más le gusta. Cancha de Futbol.....93</i>	93
<i>Foto 6.Tipo de juegos de los estudiantes de 4B. Cancha de Futbol.....94</i>	94
<i>Foto 7. Dibujo de estudiante. El colegio lugar para aprender.....97</i>	97
<i>Foto 8. Dibujo de estudiante. El colegio lugar para aprender.....97</i>	97
<i>Foto 9. Dibujo de estudiante. El colegio lugar para aprender98</i>	98
<i>Foto 10. Dibujo estudiante. Huerta escolar como espacio para aprender.....99</i>	99
<i>Foto 11.Estudaintes en recorrido en el Territorio escolar. Patio.....103</i>	103
<i>Foto 12. Estudiantes en recorrido en el Territorio escolar. Cancha de futbol.....103</i>	103
<i>Foto 13. Recorrido en el Territorio rural. Estudiantes grado cuarto.....109</i>	109
<i>Foto 14. Trabajo de huerta escolar. Apoyo madre de familia. Comunidad rural Mochuelo Alto.110</i>	110
<i>Foto 15. Estudiantes trabajando en la huerta escolar.....112</i>	112
<i>Foto 16. Estudiantes trabajando con lombriz de tierra.....112</i>	112
<i>Foto 17. Estudiante rural. Socialización del proceso a estudiantes del colegio.....113</i>	113

INTRODUCCIÓN

La educación colombiana ha sido sometida a muchos o múltiples cambios, sin embargo aún se desconoce la importancia de la individualización, “en la cual el desarrollo del sujeto adquiere su carácter único e irrepetible, eso implica darle un significado particular a la manera de construir, experimentar y comprender la propia vida, la propia existencia del sujeto, en relación consigo mismo, con los otros y con el mundo que los rodea” (Espitía, 1999). Es desde este proceso en donde desarrolla sus características, estableciendo sus vínculos con el exterior, con el otro y en general con el contexto que lo rodea. Por esto se hace importante reconocer en los individuos su realidad particular y comprender que sus representaciones del mundo están mediadas por las experiencias en esos contextos particulares y que se expresan en las relaciones que establecen en medio de los lugares en donde se encuentran. Es así como el reconocer el Territorio permite identificar las comprensiones del contexto que rodea al individuo, establecer o fortalecer los vínculos con el entorno y generar apropiaciones ligadas al desarrollo de la identidad que favorecen al cuidado de los espacios, pero sobre todo al cambio de actitudes en relación a estos y también en relación a los individuos. Por ello desde la escuela, y en especial desde la escuela rural el lograr este reconocimiento del Territorio se convierte en una forma que permite orientar los procesos de enseñanza teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, profesores y comunidad en general, así como las necesidades próximas en su entorno.

Para ello, la investigación al interior del aula permite la reflexión pedagógica y el planteamiento de estrategias que puedan contribuir a cada uno de los procesos, relacionados con el reconocimiento del territorio. Es así que a lo largo de este trabajo se muestra cómo a través de la

huerta escolar como estrategia, los niños pueden llegar al Reconocimiento de su Territorio en el contexto Rural lo que conlleva a que lo apropien y se identifiquen con él. Situación que permitirá no solo lograr mejores comprensiones de su entorno, sino que dentro de los espacios académicos generará mayores aprendizajes en el campo de las ciencias naturales y a nivel institucional un mejor trabajo en donde todas las partes que componen el acto educativo se encuentren vinculadas a los procesos.

El objetivo particular de este proceso investigativo es que los niños, a través de la Huerta escolar dentro del contexto rural, logren reconocer las características del Territorio y de esta manera apropien uno de los espacio en donde establecen sus relaciones e identidades, la escuela.

Esta investigación se desarrolló en el CED Mochuelo Alto, ubicado en la zona rural de la Localidad Ciudad Bolívar, dentro de la Ciudad de Bogotá, institución que cuenta con estudiantes de educación básica primaria. El proceso se llevó a cabo con estudiantes de los grados cuartos en su primera etapa, en la siguiente etapa se fueron involucrando otros estudiantes de la institución. Para ello este se plantearon dos fases, en la primera se realizó una indagación a los estudiantes en relación a las comprensiones acerca de territorio, de su territorio particular y su importancia, lo que conllevó a una segunda fase en donde se desarrolló una intervención en el territorio escolar a través de actividades de Huerta, lugar en donde los estudiantes también interactuaron con la comunidad y con otros docentes.

Este proyecto se desarrolló desde la investigación social de corte cualitativo, orientada a partir de la perspectiva interpretativa, ya que a través de ésta fue posible hacer un análisis del entorno escolar a partir de su realidad, específicamente en torno a sus comprensiones relacionadas al Territorio y cómo éstas influyen en sus procesos de socialización, convivencia y aprendizaje, especialmente en cuanto a los conocimientos biológicos que hacen parte del proceso de la huerta.

Para ello la metodología de investigación se divide en tres fases. La primera consiste en la definición de la situación problema, donde se realizó una exploración de la situación determinando las características del problema, el tipo de abordaje, los ejes de investigación y las dimensiones de la realidad. Dentro de esta fase se realizó la propuesta en la que se delimitaron los objetivos, las estrategias, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos, así como los referentes teóricos que sustentan el análisis. Una segunda fase corresponde a la recolección de información a través de las técnicas e instrumentos propuestos en el diseño, además se incluyen las reflexiones realizadas a través de las clases, en donde se exponen las estrategias utilizadas para el desarrollo del tema de territorio y huerta, así como las ideas aportadas por los estudiantes en las respuestas dadas en las entrevistas aplicadas. De igual forma, en este momento de la investigación se realizó una organización de esta información para luego ser analizada, a través de la técnica de Análisis de contenido. Finalmente en la tercera fase se pretende establecer las relaciones entre la indagación y la intervención en el territorio escolar, por tanto se presenta el análisis de los resultados obtenidos y la discusión como aporte pedagógico desde la Enseñanza de las ciencias a la formación integral de los estudiantes y los maestros.

Algunos hallazgos de esta investigación muestran que los estudiantes comprenden el territorio como una relación entre los vínculos afectivos y el espacio geográfico en el que se encuentran, es decir la relación existente entre el espacio y la acción humana, de igual manera identifican al ser humano como parte de él, quien es el que construye una relación simbólica con estos lugares conformando la identidad, de igual manera el territorio en situaciones puntuales, se comprende como la descripción de las dinámicas de los ecosistemas al igual que la posesión o dominio de algo. Lo que se observa es que aunque los estudiantes no conocían la definición puntual del territorio, si lo identifican. De igual forma a través de la indagación de los diferentes espacios de

interacción, se pueden propiciar situaciones para el Reconocimiento del Territorio, específicamente en el contexto rural.

Con ello también se encuentra que la Estrategia de la Huerta escolar en el contexto rural permite que los estudiantes accedan a diferentes tipos de conocimiento (biológico, cultural, social) lo que les posibilita reconocer de esta manera las características del Territorio.

Finalmente La Huerta escolar despierta el interés no solo de los estudiantes, también de los diferentes actores de la comunidad educativa como docentes y padres de familia, que retroalimentaron el proceso. Lo que a su vez contribuyó a que se fortalecieran relaciones de tipo interinstitucional al interior de la escuela, debido a sus aportes, participación y socialización de los avances al interior del trabajo desarrollado, que aportaron a la institución en la reorientación del proyecto educativo institucional, logrando que se mejoraran algunas actitudes en los estudiantes en relación a la convivencia, el trabajo en equipo y mancomunado con los docentes y que los padres de familia se acercaran como comunidad a interactuar en ella.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para esta propuesta investigativa se toman como referencia diversos aspectos relacionados a la formación docente y el propio contexto donde éste se desenvuelve, por ello inicialmente se tiene en cuenta el objetivo que se traza la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, que consiste en formar investigadores en educación y pedagogía con capacidades para vincularse a comunidades orientadas, por un lado, a la producción de conocimiento y nuevos saberes alrededor de la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje; y por otro, a la transformación de culturas educativas. (Universidad Pedagógica Nacional, 2015), lo que conlleva a entender la investigación al interior del aula como una herramienta que puede en algún sentido brindar respuestas a las problemáticas sociales y establecer algunos parámetros que permitan atender a las situaciones que se originan en relación a las dinámicas propias de la enseñanza, por tanto, el docente como investigador no solo está en contacto directo con la realidad sino que también logra intervenir en el contexto donde se desarrolla la investigación, ya que así como lo afirman Sánchez y Espinosa, 2012 “La investigación da respuesta a las exigencias sociales”.

En respuesta a la Línea de investigación del Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias, que propende por la producción de conocimiento a partir de la reflexión, caracterización del saber y conocimiento que identifica al docente de ciencias naturales, con el fin de integrar y transformar los saberes que confluyen en los procesos de la enseñanza de las ciencias (Presentación línea de investigación, UPN, 2015), la propuesta apunta a adelantar acciones investigativas, formativas y de proyección social, que desde la reflexión docente y los aportes de

la comunidad educativa en relación al trabajo de la huerta escolar, logren un reconocimiento y la apropiación del territorio.

Desde estos fundamentos, en este ejercicio investigativo se propone realizar el reconocimiento del territorio en el contexto rural desde la escuela primaria buscando con ello que poco a poco esto permita una apropiación de los espacios y de esta manera contribuir desde la enseñanza de las Ciencias Naturales a aportar con posibles alternativas de solución de las diversas problemáticas de tipo convivencial, social y ambiental que se evidencian en las instituciones educativas que se encuentran en este tipo de entornos, dado principalmente a que las poblaciones que se suman a este tipo de educación en su gran mayoría no pertenecen al entorno rural, tal y como lo afirma el estudio realizado en el año 2014 por la Secretaria de Educación Distrital desde la Dirección de participación y relaciones interinstitucionales y el equipo Territorial de ciudadanía y convivencia de la Zona rural distrital.

De ahí que sea importante que los niños y niñas que se encuentran en medio de la escuela rural visibilicen este espacio como parte de su propio entorno y que además reconociendo las características propias de éste desde diferentes aspectos, como el natural, el social y el cultural no solo afiancen sus aprendizajes sino que también sean quienes aporten en los diferentes procesos al interior del territorio rural.

Por tanto y teniendo en cuenta dichas connotaciones surge como pregunta para la investigación:

¿Cómo reconocer el territorio utilizando como estrategia la huerta escolar en la escuela rural con los estudiantes de grado cuarto del CED Mochuelo Alto?

2. JUSTIFICACION

Hablar de la escuela rural es contar una historia en la que muchos actores han participado pero que en diferentes momentos no han sido los artífices de su propio entorno, en razón a que “desde sus inicios no se pensó en ella como una posibilidad para comprender la propia idiosincrasia del campo” (Boix, 2013), sino que se originó para que el campo pudiera estar a la “altura” del crecimiento de la población cubriendo las necesidades alimentarias de la ciudad, desconociendo en alguna medida lo importante de conocer el territorio, no solo como un espacio geográfico sino desde su propio significado, es decir desde todas las características que lo contienen; ya que es importante destacar que su desconocimiento ha conllevado a una falta de apropiación real de este tipo de contextos, en donde también hay una interacción constante de los individuos.

A partir de estudios anteriores se ha confirmado que se requiere comprender el territorio dado que “es un componente fundamental en la configuración de la identidad de quienes se encuentran en él” (Méndez, 2012, p.31). Por esta razón se hace pertinente comprenderlo como un espacio físico en donde se establecen las relaciones sociales, y así mismo entender la forma en que se reconocen las diferentes dinámicas de la sociedad y las interacciones que se dan entre hombre y el entorno. (Méndez, 2012, p. 33)

Por ello, desde la escuela se debe llegar a la comprensión de la importancia del Territorio que de por sí y tal como lo afirmó Roser Boix (2013) “Se caracteriza justamente porque tiene identidad propia. Sus habitantes forman parte de un colectivo social con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes (gastronomía, artesanía, agroturismo, experiencias musicales, etc.) y comportamientos basados en las interacciones multifacéticas de

sus miembros. Existe una conciencia de ciudadanía entendida como aquella a través de la cual el individuo se reconoce y es a su vez reconocido como parte integrante de la comunidad y acepta los derechos que como tal le corresponden, asumiendo, por supuesto sus responsabilidades”(p. 43). Y esto se hace mucho más elemental desde el inicio de la formación, ya que son los niños desde cada una de sus etapas de desarrollo cognitivo y social, quienes hacen una exploración de su entorno inmediato y en donde se debe generar una apropiación y un sentido de identidad, no solo del lugar sino de todas las características que lo rodean que hacen parte de su integralidad como individuos, su ser cultural, social, político, natural, e incluso personal que lo van a llevar a sentirse parte de él.

De allí que sea de igual manera importante resaltar dentro de este proyecto el papel de la escuela, pero en particular debido al contexto donde se desarrolla el proceso investigativo, el de la escuela rural, y desde ésta llegar al reconocimiento del territorio partiendo inicialmente de las diversas comprensiones acerca de este concepto, pasando por la experiencia de estar en la interacción de los estudiantes con éste y llevando a hacer partícipe a la comunidad de la importancia de sentirse parte de este lugar y de esta manera apropiarse de lo que se encuentra allí, teniendo como base los aportes de la educación que se diferencia en cuanto a la enseñanza rural.

Esta experiencia también reflejada desde el propio ejercicio de la docencia, en especial en la enseñanza de las ciencias en este contexto, que parece ofrecer todo los elementos para facilitar el contacto del hombre con la naturaleza, pero que “sorpresivamente en muchos casos muestra un desconocimiento por parte de quienes están en contacto directo con el entorno un desconocimiento del territorio en donde se encuentran”. (Boix, 2013, p. 38).

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Reconocer las características del territorio en la escuela rural utilizando como estrategia la huerta escolar, con los estudiantes de grado cuarto del CED Mochuelo Alto.

3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Caracterizar los aspectos con los que los estudiantes de grado 4° del CED rural Mochuelo Alto relacionan el Territorio.
2. Propiciar situaciones que permitan el reconocimiento del territorio por parte de los estudiantes a través del trabajo en la huerta escolar.
3. Analizar el tipo de relaciones que se fortalecen al trabajar en la huerta escolar.

4. ANTECEDENTES

En aras de establecer investigaciones realizadas alrededor del Reconocimiento del Territorio a nivel nacional e internacional, se han encontrado diversos trabajos, que por su variedad temática, se han agrupado en cuatro líneas: Territorio, Escuela Rural, Territorio en Escuela Rural y Huerta Escolar.

4.1. Territorio

Son diversos los estudios que se han realizado en torno al territorio, es por ello que al hacer una revisión de esta temática, se encuentran que algunos desde sus construcciones aportan a este proyecto investigativo. (Ver figura 1)

El territorio como objeto de estudio desde las diversas áreas del conocimiento ha sido ampliamente trabajado, sin embargo como parte de este proceso de investigación se tomaron en cuenta aspectos relacionados con la comprensión del término y su vínculo con la escuela, por ejemplo a nivel internacional se encuentran:

4.1.1. El trabajo denominado *“Territorio y enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales”* realizado por Sergio Schneider e Iván G. Peyré Tartaruga en el año 2005. Aquí se hace un estudio en relación a las dinámicas territoriales dentro del desarrollo rural enfocadas a la agricultura familiar en las poblaciones del Sur del Brasil.

En este trabajo se muestra cómo desde el contexto el enfoque territorial ya deja de existir una sola preocupación en relación a la parte instrumental y normativa del concepto territorio, sino que por el contrario se amplía la visión en relación a éste y se analiza su apropiación desde la geografía como parte de la realidad social. Este artículo se organiza en 5 secciones, en la inicial se aborda la reaparición y el desarrollo del debate sobre el concepto de territorio en la disciplina de la Geografía. En la segunda sección se discuten las posibilidades del uso del territorio como concepto de análisis de la realidad social. La tercera sección propone una definición del concepto territorio, a la luz de los propósitos de este texto, que utiliza, de forma conjunta, el concepto geográfico de lugar. Luego, en la cuarta, se indican las principales razones que produjeron la noción de enfoque territorial de los procesos de desarrollo. En la quinta sección se analiza la incorporación del territorio en el enfoque del desarrollo rural, destacando su carácter instrumental, además de eso, se discuten las posibles contribuciones del concepto geográfico de territorio al debate del desarrollo territorial rural, en cuanto a la participación social de los actores en los procesos de cambio social y el papel de la agricultura familiar. En la última sección, se presentan algunos lineamientos metodológicos y prácticos elaborados a partir de las investigaciones sobre las dinámicas territoriales de transformación de la agricultura familiar y del desarrollo rural en el Sur de Brasil, y, también, los obstáculos para la realización de acciones en el ámbito de la perspectiva territorial. Encontrándose que este proyecto da una mirada amplia en relación a lo que es el territorio especialmente en el contexto rural, sobre todo en lo que aporta en las comunidades presentes, así como las contribuciones que desde su visión geográfica y de participación social permiten no solo su apropiación sino una transformación social, en especial en relación a la forma de vida que se da al interior. Lo que permite que en el desarrollo de esta

propuesta se logren retomar aspectos relacionados con la apropiación del territorio y el manejo de la ubicación en relación al contexto rural.

4.1.2. El proyecto “*Escuela, Educación y Territorio. La organización de la Escuela en torno al Territorio*”, de los autores Longás Jodi y Maria Civis en el año 2008 dieron una percepción clara en relación a la importancia del Territorio en torno a la escuela y cómo desde su comprensión se puede organizar la dinámica al interior de las instituciones educativas, enfatizando en la importancia de las prácticas de la escuela que favorezcan el sentido de apropiación de los entornos escolares. Aportando a este proyecto en la medida que se busca lograr en los estudiantes una apropiación de su territorio y en particular de la escuela.

4.1.3. En el año 2012 en el desarrollo del proyecto investigativo “*Territorio como construcción social: una pregunta que importa*”, la autora Cintia Analía Barrionuevo, en la Universidad Nacional de la Plata, en su facultad de Ciencias de la Educación de la ciudad de Argentina. Se describe el proceso de construcción social del territorio de Rincón de Las Perlas con base en la aplicación y revisión crítica del Método Territorio, que consiste en una mirada a los diferentes tipos de investigación relacionadas con el Reconocimiento Territorio. Así mismo se propone dentro del proyecto caracterizar los procesos sociales asociados a los territorios reales, vividos, legales, pensados, así como Identificar y describir las problemáticas socio-territoriales (relación Estado- Propietarios- Tenedores precarios de la tierra; falta de servicios e infraestructura; identidad y pertenencia en disputa; debate por la autonomía político-administrativa; etc.) concomitantes al proceso de construcción social para finalmente, a partir de los hallazgos de la investigación, explorar algunas potencialidades y limitaciones de la metodología utilizada.

Siendo pertinente a este proceso investigativo dado que dentro de éste existen elementos que permiten identificar los componentes de las comunidades en relación a la apropiación del territorio desde sus realidades y cotidianidades, lo que fue el inicio de esta propuesta con los estudiantes.

4.1.4. En el 2006 el trabajo desarrollado por Gerardo Ardila denominado “*Cultura y desarrollo territorial*”, se explica la importancia de conocer acerca del concepto Territorio desde la cultura y sus diferentes dinámicas, haciendo énfasis en la construcción de dicho concepto desde las diferentes actividades humanas, entre ellas su relación con la naturaleza. Permitiendo llegar a la comprensión de las diferentes dinámicas encontradas en las poblaciones en relación a lo que el autor denomina “Desarrollo Territorial”. Ello permite que dentro de esta propuesta se tenga una visión acerca de la relación del hombre con la naturaleza y cómo ésta influye en la comprensión del Territorio, que en este caso hace parte de un espacio geográfico que algunos determinan rural, pero que pertenece al límite del perímetro urbano.

4.1.5. Desde la visión Antropológica, el autor Arturo Escobar en el año 2010 en su documento “*Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vidas, redes*” muestra diferentes perspectivas para llegar a la comprensión del Territorio y cómo esto permite en un espacio determinado lograr la apropiación de éste por parte de una población que cuenta con unas características propias y unas formas de sentirse parte de él. Así mismo plantea la manera como esto conlleva a una dominación de unos espacios geográficos determinados. Habla así mismo de diferentes aspectos sociales, culturales, políticos y biológicos que se encuentran interrelacionados dentro de un espacio geográfico en la región pacífica colombiana que establecen un territorio particular y una

estructura social determinada para este contexto. Lo que permite visualizar que el Territorio es una construcción dentro de unas características propias y por ello comprender dentro de esta propuesta las condiciones de la población con la que se desarrolla, dadas sus condiciones en los diferentes aspectos social, político, cultural y biológico.

4.1.6. El trabajo desarrollado por German Felipe Rodríguez Moreno en el año 2015 denominado *“Orientaciones pedagógicas para la apropiación del territorio en estudiantes de los grados tercero a quinto de la institución educativa Luis López de Mesa a partir del reconocimiento del ecosistema de manglar de Ciudad Mutis (Bahía Solano)”* hace una contextualización acerca del concepto territorio desde varias ópticas y tomando como referencia la revisión de varias posturas de diferentes autores, sobre todo en relación a la comprensión del Territorio social propio de la escuela en donde el estudiante interactúa no solo con el conocimiento sino con el contexto dentro y fuera de ella. Lo que contribuye en la investigación en tanto que permite establecer la relación que tiene el Territorio social al interior de la escuela y cómo desde ella se puede lograr su apropiación.

INTERNACIONAL

Territorio y enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales” SERGIO SCHNEIDER E IVÁN G. PEYRÉ TARTARUGA 2005. Quienes estudian la importancia del conocimiento del contexto rural y las diferentes dinámicas territoriales al interior de las poblaciones.,enfocandola investigación en relación al Territorio.

Territorio como construcción social: una pregunta que importa. CINTIA ANALÍA BARRIONUEVO. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. ARGENTINA.2012. Muestra como desde la construcción e identificación del Territorio social, se logran crear alternativas de solución al interior de las problemáticas de la escuela.

Escuela, educación y territorio. “la organización de la escuela en torno al “territorio” .LONGÁS JODI, MIRIA CIVIS.2008.Enfatizan en relación a la importancia del Territorio en torno a la escuela y sus implicaciones.

NACIONAL

Cultura y desarrollo territorial. GERARDO ARDILA. 2006. Se explica la importancia de conocer acerca del concepto Territorio desde la cultura y sus diferentes dinámica. Permitiendo que dentro de esta propuesta se tenga una visión acerca de la relación del hombre con la naturaleza

Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vidas, redes. ARTURO ESCOBAR. DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. 2010. Muestra diferentes perspectivas para llegar a la comprensión del Territorio y cómo esto permite en un espacio determinado lograr la apropiación de éste por parte de una población

LOCAL

Orientaciones pedagógicas para la apropiación del territorio en estudiantes de los grados tercero a quinto de la institución educativa Luis López de mesa a partir del reconocimiento del ecosistema de manglar de ciudad mutis (bahía solano), Chocó. GERMÁN FELIPE RODRÍGUEZ MORENO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL . 2015. Realiza una contextualización acerca del concepto territorio desde varias ópticas y tomando como referencia la revisión de varias posturas de diferentes autores, sobre todo en relación a la comprensión del Territorio social propio de la escuela

Mi páramo, mi territorio: una mirada desde la fotografía con los niños y las niñas de la IED “el Carmen” sede san Francisco , Guasca Cundinamarca. JAVIER FELIPE DIAZ DUARTE. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. 2016.. En donde muestra como estrategia la Fotografía para generar apropiación del Territorio en los estudiantes de la institución en mención.

Figura 1. Antecedentes de Territorio.
Fuente. Diseño propio.

4.2. Escuela Rural

En cuanto a la escuela rural, los proyectos desarrollados a nivel general están relacionados en su mayoría con la importancia del currículo especial para este tipo de educación, teniendo en cuenta la población que allí se encuentra, sin embargo muchos de estos estudios aportan a esta investigación debido a que el conocimiento del Territorio es elemental para el conocimiento de la población y sus características. (Ver figura 2)

4.2.1. En el documento *“Estado del arte sobre escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad”* del autor Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda en el año 2005, desarrollado en España; se hace un recuento sobre cómo en las “últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI las comunidades rurales colombianas se han visto sometidas a un proceso continuo de transformación socio-cultural como consecuencia del capitalismo neoliberal en tanto modelo hegemónico de desarrollo y de la racionalidad moderna establecida como patrón cultural”. Así mismo hace una mirada a la manera como en el aspecto pedagógico se ha atravesado por unas “tensiones” en donde existe “una suplantación de la escuela rural por una escuela moderna/urbana inserta en la geografía rural y otra que proyecta la contribución de la escuela rural al empoderamiento de las comunidades en la autogestión de proyectos de desarrollo local dentro de marcos de emancipación cultural y construcción de democracia”. Lo que permite enfocar este proyecto desde la perspectiva de la educación rural para la ruralidad en donde se pretende a través del reconocimiento del territorio apuntar a la construcción de estrategias que permitan una educación desde las ciencias naturales propia para el contexto en donde se encuentra la escuela.

4.2.2. En el trabajo denominado *“El impacto del territorio en la educación, el caso de la escuela rural en Francia”* de Pierre Champollion. Realizado en el año 2011, se hace una descripción del proceso desarrollado en un tiempo de diez años en Francia en relación a la importancia de la “dimensión territorial” y su influencia en la educación, en especial en el contexto rural. Ya que para el autor el impacto del territorio en la escuela es el factor que determina los resultados escolares, la pedagógica, la didáctica, así como la organización de los centros escolares. Da una visión clara acerca de la importancia de conocer el territorio en el contexto rural sobre todo en la dinámica educativa para obtener no solo una apropiación de este contexto sino también para la formulación de unas dinámicas propias para este tipo de centros educativos.

4.2.3. La publicación *“¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado”*. De Roser Boix de la Universidad de Barcelona del año 2011. Presenta una reflexión acerca de las prácticas pedagógicas en la escuela rural y cómo deben diferenciarse de la escuela urbana debido a las dinámicas de los territorios en donde éstas se encuentran, sobre todo en relación a la diversidad que se convierte, según el autor, en “potencial pedagógico” dentro del territorio rural.

4.2.4. *“La formación docente y las prácticas pedagógicas en la escuela rural multigrado”*. De Betty Liseth Molina. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia publicado en el año 2013. Muestra cómo para el trabajo desde la escuela rural, especialmente la Multigrado, es importante la formación docente determinada en el tipo de contexto y población particular, dadas las condiciones encontradas en este tipo de educación, que si es diferente y que en muchos lugares es manejada de la misma forma que la educación urbana

y centralizada. Ya que parte de las problemáticas de la escuela rural radica en que “los profesores no conocen el contexto”.

4.2.5. En el trabajo *“Educación ambiental en el medio rural: una estrategia de recuperación de la inteligencia social”* de David Hernández Montesinos publicado en el 2010, se resalta la importancia de comprender el territorio desde la “dimensión socioeconómica”, desde la relación entre la cultura y la naturaleza, en donde se “introduzcan tareas de aprendizaje colectivo que conduzcan a las gentes del campo a reocupar el espacio que por naturaleza les corresponde; programar actividades de continuidad empezando desde la escuela, superando las acciones efímeras; interpretar la propia cultura, antes de introducir miméticamente hábitos ajenos de extensión o difusión cultural” permitiendo de esta forma tener una visión de la dinámica territorial en el sector rural, contexto donde se desarrolla esta propuesta.

4.2.6. Así mismo para efectos de esta investigación, el proyecto investigativo *“La escuela rural Francisco José de Caldas: bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo”* de Martha Puente Sinesterra, con el que obtuvo su título de magister de Educación en la Universidad del Valle, Cali en el año 2014, aporta a la investigación desde el énfasis que hace en relación a la necesidad de articular los saberes de la comunidad con los saberes académicos, “de modo que ésta responda a las particularidades socioculturales de la zona y cobre sentido para el contexto donde se encuentra la escuela”, debido a que en esta investigación existe la intencionalidad de hacer partícipe a la comunidad en cuanto a la apropiación de territorio desde la institución educativa.

4.2.7. *“El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado”*. Irma Yaneth Forero Quiroga. Maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2013. Es un documento que presenta de manera general un panorama relacionado con la

Educación Rural en nuestro país, en especial en el departamento de Cundinamarca, prestando atención a la dinámica de estos procesos educativos desde lo que se ha denominado “Ruralidad”, que se explica a partir de las Ciencias Sociales, desde lo que significa el contexto y cómo la población influye en este sistema educativo. Así mismo deja planteada la discusión sobre la importancia de la formación docente y la estructuración curricular diferente a la urbana, sobre todo en aquellas instituciones con modalidad de rural Multigrado.

4.2.8. La investigación “*Proyecto pedagógico: ciencia, escuela rural y comunidad*” de Camilo Andrés Ayala Cortes de la Universidad Pedagógica Nacional, publicada en Bogotá en el 2015, surge de la experiencia adquirida con la práctica pedagógica realizada en 2014, en una escuela rural ubicada en una comunidad rural en el municipio de Mosquera (situado 48 km de la ciudad de Bogotá, la capital de la República de Colombia), con el acompañamiento de línea de profundización: aprendizaje de la ciencia, los enfoques didácticos del Departamento de física de la Universidad Pedagógica Nacional. Donde, a través de la observación participante y la participación de la comunidad, fue posible identificar los aspectos que constituyeron la problemática de este ejercicio investigativo. Los principales factores que afectan la dinámica de la escuela y la comunidad son de tipo ambiental. Esta propuesta precisa esclarecer que este escenario es vulnerable, ambiental y socialmente, y que la responsabilidad de ofrecer soluciones para transformar dichos problemas es del Estado, pero: ¿Cuál sería la función de la escuela de frente a esta realidad si se entiende la función de la escuela como centrada en la formación de ciudadanos y en la construcción de conocimiento? A partir de esta perspectiva, el objetivo central de esta investigación se centró en desarrollar un proyecto pedagógico, desde la enseñanza de las ciencias naturales, con los miembros de la comunidad y la escuela rural Los Puentes, que contribuya en la comprensión de las problemáticas de tipo ambiental que los afectan.

INTERNACIONAL

Estado del arte sobre escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda. Universidad de Salamanca España, 2015. Permite enfocar este proyecto desde la perspectiva de la educación rural para la ruralidad en donde se pretende a través del reconocimiento del territorio apuntar a la construcción de estrategias que permitan una educación desde las ciencias naturales propia para el contexto en donde se encuentra la escuela.

El impacto del territorio en la educación. “el caso de la escuela rural en Francia” Pierre Champollion. 2011. La investigación tienen relación a la importancia de la “dimensión territorial” y su influencia en la educación, en especial en el contexto rural.

¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Universidad de Barcelona. 2011. Presenta una reflexión acerca de las prácticas pedagógicas en la escuela rural y cómo deben diferenciarse de la escuela urbana debido a las dinámicas de los territorios en donde éstas se encuentran.

NACIONAL

La formación docente y las prácticas pedagógicas en la escuela rural multigrado. Betty Liseth Molina. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. 2013. Muestra cómo para el trabajo desde la escuela rural, especialmente la Multigrado, es importante la formación docente determinada en el tipo de contexto y población particular.

Educación ambiental en el medio rural: una estrategia de recuperación de la inteligencia social” David Hernández Montesinos, 2010. Se resalta la importancia de comprender el territorio desde la “dimensión socioeconómica”, desde la relación entre la cultura y la naturaleza, en donde se “ introduzcan tareas de aprendizaje colectivo que conduzcan a las gentes del campo a reocupar el espacio que por naturaleza les corresponde

La escuela rural Francisco José de Caldas: bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo. Martha Puente Sinesterra. Maestría de Educación. Universidad del Valle, Cali, 2014. Hace en relación a la necesidad de articular los saberes de la comunidad con los saberes académicos, “de modo que ésta responda a las particularidades socioculturales de la zona y cobre sentido para el contexto donde se encuentra la escuela

LOCAL

El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado. Irma Yaneth forero Quiroga. maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2013. Planteada la discusión sobre la importancia de la formación docente y la estructuración curricular diferente a la urbana, sobre todo en aquellas instituciones con modalidad de rural Multigrado **Proyecto pedagógico: ciencia, escuela rural y comunidad.** Camilo Andrés Ayala Cortes. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2015. El objetivo central de esta investigación se centró en desarrollar un proyecto pedagógico, desde la enseñanza de las ciencias naturales, con los miembros de la comunidad y la escuela rural Los Puentes, que contribuya en la comprensión de las problemáticas de tipo ambiental que los afectan.

Figura 2. Antecedentes de Escuela Rural.
Fuente. Diseño propio.

4.3. Territorio en la Escuela Rural

Ya de manera específica también se han hecho diversos estudios enfocados en la importancia del territorio en la escuela, en particular desde la escuela rural, que aportan de manera importante a este proyecto. (Ver figura 3)

4.3.1. En el artículo *“Educación y territorio en el so misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural”*. Ana Padawer, Julieta Greco de la Universidad de Buenos Aires de Argentina, publicado en el año 2013, se hace un análisis de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, sobre todo en los contextos rurales, y sus características particulares, en especial en las posibilidades de acceso, la selección de la institución educativa y la articulación con el trabajo rural desde las proyecciones políticas del trabajo urbano de adultos y jóvenes. Permitiendo de esta manera comprender las percepciones de la comunidad en relación a lo educativo y cómo la escuela rural en Latinoamérica ha sido un determinante para la acción del trabajo en nuestros países, siendo importante para este proyecto en la medida que permite visualizar las diferencias entre educación rural y urbana y la forma en que debe orientarse teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla.

4.3.2. Es importante también para la contextualización de la escuela rural conocer qué cambios pueden suscitarse en ella a partir de las dinámicas poblacionales, por ello el documento *“Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local”* de Roser Boix, elaborado en la Universidad de Barcelona, España en el año 2003, hace un análisis acerca de cómo entender la proximidad entre lo rural y lo urbano, determinante en este proceso investigativo debido a que el contexto donde se desarrolla se encuentra ubicado geográficamente en lo que se ha denominado

perímetro periurbano, ya que su límite con el contexto urbano es cada vez menos claro, a pesar de sus condiciones culturales y naturales.

4.3.3. En el artículo *“La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?”*

Monsalud Gallardo Gil. de Universidad de Málaga, España publicado en el año 2011, se hace un breve análisis de las condiciones socio-culturales que caracterizan a la sociedad rural en la actualidad, permitiendo de esta forma una mejor comprensión de este contexto con el fin de establecer pautas para lograr mayor reconocimiento de este entorno desde sus diferentes componentes.

4.3.4. Daniel Lozano Flórez en el texto *“Contribuciones de la educación rural y el territorio en Colombia”*,

publicado en la Universidad de la Salle en el año 2012, presenta una reflexión sobre la importancia de la Educación Rural en los procesos de desarrollo rural y local “teniendo como base conceptos propios la sociología rural clásica, tales como *economía campesina*, *racionalidad campesina* y *educación rural*. Asimismo, retoma los conceptos de la nueva ruralidad en la época de la globalización, y del desarrollo local y rural como referentes del contexto actual donde transcurre la vida campesina y sus dinámicas, con énfasis en elementos de la perspectiva del desarrollo endógeno y del desarrollo humano integral y sustentable, los cuales redefinen los roles y funciones que debe desempeñar la educación en la sociedad, así como los objetivos y metas de desarrollo históricamente fijados por las políticas públicas de desarrollo rural y de fomento del sector agropecuario”. De igual forma expone de manera breve los modelos de educación rural aplicados en la actualidad en Colombia para la educación básica y media, aportando en acciones pedagógicas y metodológicas para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto rural.

4.3.5. El documento *“La práctica pedagógica en las escuelas rurales y el territorio de la provincia de Sumapaz”* elaborado por Andrés Javier Páez Díaz de la Universidad de Cundinamarca en el año 2010, es la síntesis de un ejercicio pedagógico que se realizó durante el proceso académico como docentes en formación, en relación a las reflexiones a partir de las experiencias vividas y el sentir del proceso pedagógico en el territorio, con el fin de aportar a la construcción de nuevas formas de percibir y ejercer los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto escolar, en los territorios rurales a partir de las dinámicas del mismo, en especial en la zona rural de la provincia de Sumapaz.

4.3.6. El proyecto de Páramos y sistemas de vida denominado *“Gente que construye territorio, páramo y sistemas de vida”*. Instituto Alexander Von Humboldt. 2011, busca ampliar el conocimiento sobre la relación entre los sistemas de vida de la gente y el páramo y analizar los impactos sobre este ecosistema. El objetivo general es generar recomendaciones de manejo y buen uso de los recursos del páramo, las estrategias para el reconocimiento del territorio, en los aspectos culturales, sociales, así como la idiosincrasia en el contexto rural, en especial en el ecosistema páramo, desde la base de que “Los sistemas de vida son entendidos como las estrategias utilizadas por las personas, familias, empresas rurales y otros grupos sociales para suplir sus necesidades y alcanzar sus objetivos”.

INTERNACIONAL

Educación y territorio en el so misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. Ana Padawer, Julieta Greco. Universidad de Buenos Aires, Argentina. 2013. Permite comprender las percepciones de la comunidad en relación a lo educativo y cómo la escuela rural en Latinoamérica ha sido un determinante para la acción del trabajo en nuestros países.

Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. Roser Boix. Universidad de Barcelona, España, 2003. Hace un análisis acerca de cómo entender la proximidad entre lo rural y lo urbano, determinante en este proceso investigativo debido a que el contexto donde se desarrolla se encuentra ubicado geográficamente en lo que se ha denominado perímetro periurbano, ya que su límite con el contexto urbano es cada vez menos claro, a pesar de sus condiciones culturales y naturales.

La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? Monsalud Gallardo Gil. Universidad de Málaga, España. 2011. Hace un breve análisis de las condiciones socio-culturales que caracterizan a la sociedad rural en la actualidad, permitiendo de esta forma una mejor comprensión de este contexto con el fin de establecer pautas para lograr mayor reconocimiento de este entorno desde sus diferentes componentes.

NACIONAL

Contribuciones de la educación rural y el territorio en Colombia. Daniel Lozano Flórez. Universidad de la Salle. 2012. Presenta una reflexión sobre la importancia de la Educación Rural en los procesos de desarrollo rural y local “teniendo como base conceptos propios la sociología rural clásica

La práctica pedagógica en las escuelas rurales y el territorio de la provincia de Sumapaz. Andrés Javier Páez Díaz. Universidad de Cundinamarca. 2010. Muestra una serie de reflexiones a partir de las experiencias vividas y el sentir del proceso pedagógico en el territorio, con el fin de aportar a la construcción de nuevas formas de percibir y ejercer los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto escolar, en los territorios rurales a partir de las dinámicas del mismo, en especial en la zona rural de la provincia de Sumapaz.

Gente que construye territorio. páramo y sistemas de vida. Instituto Alexander Von Humboldt. 2011. El objetivo general es generar recomendaciones de manejo y buen uso de los recursos del páramo, las estrategias para el reconocimiento del territorio, en los aspectos culturales, sociales, así como la idiosincrasia en el contexto rural.

LOCAL

Territorio, memoria y acción colectiva de los campesinos de la vereda Pasquillita, un proyecto de aula para la formación política. Yeimy Useche Triana. Universidad Pedagógica Nacional. 2009.

Apropiación del territorio en la escuela rural. Juan Diego Bastidas Gutiérrez. Universidad Pedagógica Nacional. 2013.

Una mirada viva del territorio: propuesta educativa para el fortalecimiento del territorio desde la enseñanza de la Biología. Erika Hazen Púlido Montealegre. Universidad Pedagógica Nacional. 2014.

Las tres experiencias permiten identificar desde el reconocimiento del Territorio en diferentes ámbitos, permiten encontrar estrategias de apropiación y de adquisición de conocimiento.

Figura 3. Antecedentes de Territorio en la Escuela Rural.
Fuente. Diseño propio.

4.4. Huerta Escolar Rural

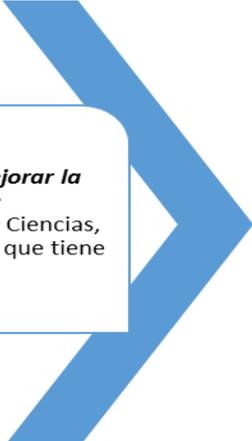
Para el desarrollo de este proyecto es pertinente conocer acerca de las diferentes estrategias relacionadas con el manejo de la huerta al interior de la escuela, aporta en la medida en que es ésta la que se establece como estrategia para el reconocimiento del Territorio rural desde este proceso investigativo, por tanto algunos de los trabajos que aportan a este son (Ver figura 4):

4.4.1. El trabajo realizado por María Alejandra Yaguara titulado *“La Huerta escolar como estrategia para mejorar la percepción nutricional y lograr aprendizaje significativo en los estudiantes de primaria”*, realizado en la Universidad Nacional de Colombia, en la Facultad de Ciencias, en el año 2012; muestra cómo la huerta escolar se convierte en una estrategia que tiene como finalidad mejorar el aprendizaje de los estudiantes que han presentado diversas dificultades a causa de los problemas nutricionales que presentan varios de sus estudiantes. Ésta permite no solo que como estrategia pedagógica los estudiantes afiancen su conocimiento sino que desde la producción, se inicie un proceso de nutrición balanceada.

4.4.2. El ensayo publicado en la Revista colombiana de Educación, en Bogotá en el año 1998, denominado *“Elementos pedagógicos para la Educación primaria en áreas rurales”* escrito por María Cristina Salazar, describe cómo desde la legislación colombiana, la educación rural no ha sido tomada en cuenta desde la propia realidad de la población y sus características sociales, económicas y culturales, tampoco desde el reconocimiento del contexto, por ello propone que a través de la aplicación de técnicas implementadas desde la huerta escolar se puede lograr una

identidad en medio de los estudiantes que se encuentran inmersos dentro de este tipo de población.

COMO ESTRATEGÍA PEDAGÓGICA



María Alejandra Yaguara titulado *“La Huerta escolar como estrategia para mejorar la percepción nutricional y lograr aprendizaje significativo en los estudiantes de primaria”*, realizado en la Universidad Nacional de Colombia, en la Facultad de Ciencias, en el año 2012; muestra cómo la huerta escolar se convierte en una estrategia que tiene como finalidad mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

DESDE LA IMPORTANCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ÁREA RURAL



Revista colombiana de Educación, Bogotá, 1998. *“Elementos pedagógicos para la Educación primaria en áreas rurales”* escrito por María Cristina Salazar, describe cómo desde la legislación colombiana, la educación rural no ha sido tomada en cuenta desde la propia realidad de la población y sus características sociales, económicas y culturales, tampoco desde el reconocimiento del contexto, por ello propone que a través de la aplicación de técnicas implementadas desde la huerta escolar se puede lograr una identidad en medio de los estudiantes que allí se encuentran

Figura 4. Antecedentes de Huerta Escolar Rural.
Fuente. Diseño propio.

5. MARCO CONCEPTUAL

En esta parte del documento se hace un recuento en relación a los conceptos básicos desde donde se desarrolla esta investigación, tales como son el Territorio, la Escuela Rural, el Territorio en la Escuela Rural y la Huerta Escolar.

5.1. Territorio.

Conocer qué es Territorio permite que se tenga comprensión del lugar en el que se desarrollan las características del individuo, del lugar donde se establecen los vínculos, donde se logra la gran mayoría de los aprendizajes y donde se interactúa no solo con el otro, sino con todo lo que nos rodea (Acevedo, 2012, p 46.), los rasgos de nuestra personalidad, nuestros comportamientos y en el caso de la escuela, nuestros aprendizajes. Poder comprender qué es el Territorio, cómo interactuamos con él, porqué hace parte de nuestras vidas y cómo reconocerlo y apropiarse de él es importante, no solo para nuestra identidad individual, sino para la construcción y fortalecimiento de las características colectivas de nuestro entorno. Por ello es necesaria la comprensión y el estudio de este concepto desde diversas dimensiones, sobre todo en el campo educativo en donde los proceso de aprendizaje van de la mano con las realidades particulares de los estudiantes y de todo aquello que los rodea.

Por tanto se convierte en algo trascendental comprender desde sus orígenes cómo ha ido desarrollándose el concepto y cómo desde las diferentes comprensiones se pueden llegar a resignificar las prácticas al interior del aula, haciendo un reconocimiento al contexto propio de los estudiantes.

5.1.1. Conceptualizando El Territorio

Acerca de la palabra territorio se encuentran diversos significados y definiciones, para comprender desde qué mirada debe abarcarse en miras del propósito de este proyecto investigativo, se hace una descripción de algunas de sus definiciones, que pueden variar desde su estructura semántica, hasta el contexto en el que se aplique.

Por ello esta conceptualización inicial desde su definición etimológica, en donde se encuentra que palabra “Territorio” viene del latín *Territorium* y significa “extensión de Tierra dividida políticamente”, compuesta por la raíz *terra* (Tierra), y el sufijo *orio* (pertenencia o lugar). (Diccionario Etimológico, 2016). De igual forma, según la definición dada por La Real Academia de la Lengua Española en el año 2016, esta palabra cuenta con varios significados de donde se destacan para este proyecto: 1. Porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, terreno o campo de acción y 2. Terreno o lugar concreto, como una cueva, un árbol o un hormiguero donde vive un determinado animal, o grupo de animales relacionados por vínculos de familia, y que es defendido frente a la invasión de otros congéneres. Dado que desde su significado tanto etimológico, como lingüístico la palabra Territorio presenta diversas connotaciones, este término en diferentes contextos se apropia así mismo de manera distinta. Por tanto es necesario ir a la contextualización de la palabra y enfocarlo desde la visión propia del contexto que en este caso es la escuela rural.

Teniendo en cuenta a Lozano (2009), es fundamental comprender de dónde parte el concepto, razón por la cual el autor se refiere a establecer una estrategia pedagógica que permita conocer

las diferencias entre cuatro categorías conceptuales: *tierra*, *terreno*, *territorio*, *terruño*, que están relacionadas con las diferentes comprensiones del Territorio. (Ver figura 5). Por ello define a la “*Terra (geos)*, como el conjunto de componentes bióticos y abióticos que se encuentran y conforman el planeta, El *Terreno*, como el campo de acción, como escenario de los actos humanos y de la vida, es decir el *oikos* (Ecología), como una casa; El *Territorio* como la interacción de poder ubicarla geoestratégicamente, espacial y temporalmente y por último el *Terruño* como el espacio con el cual se guarda una especial relación de carácter afectivo y simbólico que implica un sentido de pertenencia o de lazo de carácter social ligado a un espacio o lugar”

Es así que al referirnos al Territorio teniendo en cuenta la categoría conceptual *Tierra*, estamos acercándonos a la comprensión de “ecosistema complejo y abierto inmerso en una dinámica de reproducción vital generalmente denominada Evolución.”(Lozano, 2009, p. 86). Es decir que a este concepto le atribuimos el concepto de biodiversidad biológica y dinámicas geográficas y físicas del planeta. Por ello su estudio trata de “la descripción y caracterización de los diferentes componentes del sistema geos” (Lozano, 2009, p. 86).

En relación al término *Terreno*, el autor afirma que éste hace alusión al “espacio geográfico entendido como escenario, lugar de acción” (Lozano, 2009, p. 32). Es decir que en este espacio se puede hablar de la construcción social de territorios, ya que es a partir de esta categoría que el Territorio se comprende como la organización de unas dinámicas sociales, relacionadas con el manejo de los recursos, así como la distribución de los mismos, por tanto es aquí en donde hablamos de la territorialidad.

Comprender el Territorio a partir de la tercer categoría es comprenderlo “desde la misma construcción semántica del concepto, es decir como objeto de posesión, dominio o jurisdicción

de un individuo o colectivo” (Lozano, 2009, p. 16), Por ello a partir de esta significación, la dinámica del Territorio se entendería como la relación entre los seres humanos y las fronteras establecidas entre unos y otros, en lo que se denomina “Dominio Territorial” (Medina, 2009, p.23).

El término *Terruño* recoge “una parte del sentido simbólico del territorio y por otra, lo que algunos han llamado los territorios simbólicos” (Lozano, 2009, p. 21), en donde el ser humano es visto como parte del territorio en donde existe un vínculo simbólico que está relacionado con la identidad, teniendo en cuenta que en estos espacios se establecen relaciones sociales.

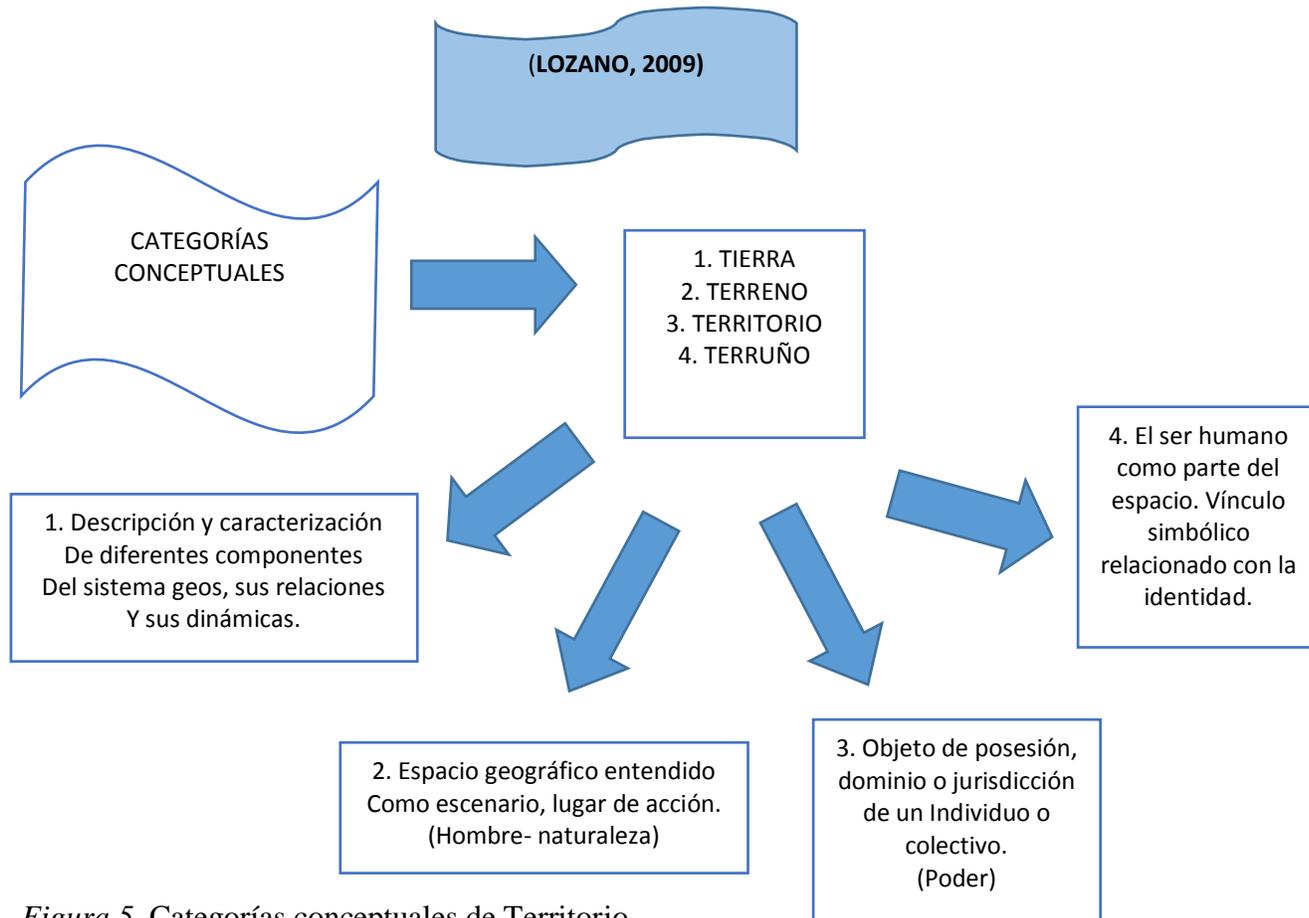


Figura 5. Categorías conceptuales de Territorio
Fuente. Diseño propio.

5.1.2. Desarrollo Histórico Del Concepto Territorio

A través de la historia el concepto territorio ha tenido diversas transformaciones, sobre todo en relación al aspecto geográfico y político en donde se inician las referencias a este campo de estudio, sin embargo este concepto debe entenderse a partir de diversos enfoques, desde el contexto histórico, geográfico, social, cultural y natural; teniendo en cuenta sus implicaciones y delimitaciones, así como el tipo de caracterización que se quiere encontrar. Inicialmente los estudios desarrollados dentro de éste permitieron sus principales comprensiones, “así como ocurrió en Alemania con el geógrafo Friedrich Ratzel que en 1871 estableció el territorio dentro de las referencias de la época relacionadas con la comprensión del Estado, específicamente en Alemania y que lo definen así, como “una parcela de la superficie terrestre apropiada por un grupo humano, que tendría una necesidad imperativa de un lugar con recursos naturales suficientes para su poblamiento, los cuales serían utilizados a partir de las capacidades existentes”. Sin embargo en contraposición a estas ideas, el Francés Paul Vidal de La Blache, perteneciente a la escuela francesa de geografía conocida como posibilismo a finales del siglo IX y comienzo del siglo XX, establece que la noción de Región está por encima de la comprensión de Territorio, es decir el concepto de región tuvo una primacía frente a otros conceptos espaciales, lo que acabó decretando el descrédito del territorio como concepto explicativo de la realidad”. Schneider et al (2006).

“En 1970 con su publicación *El significado del Territorio* el geógrafo norteamericano Jean Gottmann, centra su discusión frente al significado del territorio desde tres ámbitos, el aspecto geográfico, el aspecto político y el económico, dentro de la connotación de la cultura occidental. El territorio para los geógrafos es una parte del espacio definida por límites (líneas), que posee

un sistema de leyes y una unidad de gobierno, a partir de lo cual la respectiva localización y características internas son descritas y explicadas, y que, por lo tanto, define la división territorial del mundo (partitioning) dentro de la historia de la humanidad”. (Schneider y Tartaruga, 2006, p. 45).

La obra de Gottmann finaliza analizando la realidad mundial hasta 1970, por tanto en este momento para este autor el territorio “significa una parte del espacio caracterizada por la accesibilidad o no, en medio de la fluidez moderna que está determinada sobre todo, por los grandes avances tecnológicos del siglo XX, aumentando, en alto grado, las posibilidades de circulación no sólo de las personas sino también de los objetos (productos, mercancías) a todos los lugares del planeta”. (Schneider y Tartaruga, 2006, P. 46). Esto conllevó a identificar el Territorio desde la comprensión de la realidad, incluyendo así mismo los aspectos culturales, económicos y políticos haciendo énfasis en la geopolítica.

Sin embargo, el reconocimiento de la importancia del espacio no solamente se ha establecido en el contexto geográfico, ya que, según Lozano (2012) “La configuración del territorio se entiende a partir de su condición de marco de posibilidad concreta en el proceso de cambio de los grupos humanos”, así mismo “también es el resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico” (Lozano, 2012, P. 14). Por tanto la intervención humana modifica la relación entre la naturaleza y la sociedad, así como las propias dinámicas de los ecosistemas naturales y los procesos evolutivos en la biósfera pueden determinar cambios en la sociedad. En ese sentido, el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica

(relieve, condiciones ambientales, biodiversidad); es, sobre todo, un espacio construido natural y socialmente desde lo histórico, lo económico, lo social y lo político.

Según Lozano (2012), para lograr entender el territorio es importante destacar que el componente biofísico del territorio es cambiante, no solamente por su propio carácter sino por la relación que el ser humano y otros seres vivos entabla con éste. Es aquí donde adquiere importancia hablar de lo geográfico y lo ecológico, pues ambos aspectos se refieren a la biodiversidad, es decir, a la variedad de elementos y relaciones físicas, genéticas, de especies y ecosistemas que forman parte de un territorio determinado; biodiversidad no solamente pensada como diversidad de la naturaleza sino también como diversidad sociocultural con la cual interacciona, transformándose mutuamente. “En ese sentido, el ambiente es ese complejo diverso con sucesivas transformaciones espaciales, naturales y artificiales; es naturaleza transformada por el ser humano, con lo cual ésta adquiere un carácter producto de la apropiación y transformación histórica, (Ver figura 6) desde una valorización y prácticas pasadas y presentes y sus sinergias convertidas en tendencias”.(Velásquez, 2012, P. 51).

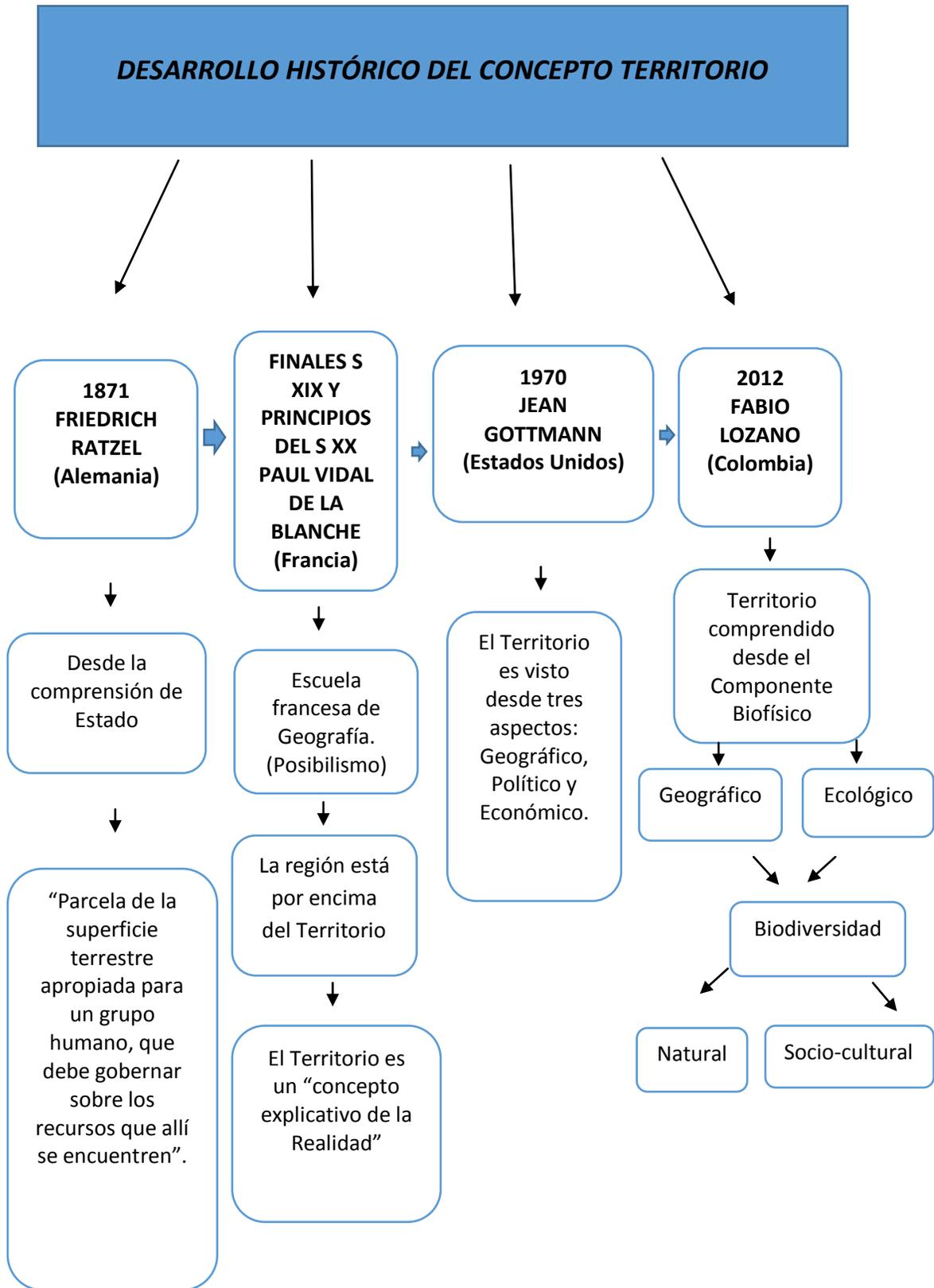


Figura 6. Desarrollo histórico del concepto Territorio.

Fuente. Diseño propio

5.1.3. El Territorio en la Actualidad

El interés por el tema del territorio inicia en el último cuarto del siglo XX (Montañez, 1985, P. 23) y se continúa al mismo tiempo en todo el planeta, debido a la intensificación de los problemas ambientales, económicos, culturales y sociales que se generaron en sus diversas tendencias, lo que conllevó a que se establecieran diferencias en este concepto, especialmente por comprender el lugar en donde se originaban dichas transformaciones. Por ello es importante hablar de lo que significa en algunos casos el *Espacio Geográfico* que según Sacik, (1997) “Recuerda que los seres humanos son seres geográficos, es decir, que los seres humanos transforman la tierra para convertirla en su casa, pero al hacerlo se transforman ellos mismos” y esta transformación no solamente es ocasionada en la tierra en la que habitan sino que también transforman la especie y la sociedad humana.

Por ello para varios autores la relación entre espacio geográfico y territorio es estrecha, según Correa, (1997) la Palabra “*Territorio*” es un concepto relacional ya que en si sus raíces latinas “*terra*” y *Torium*” que conjuntamente significan Tierra, significa la tierra que pertenece a alguien. Por tanto establece dominio de poder, de pertenencia o apropiación entre una porción o la totalidad de un espacio geográfico por un determinado sujeto o colectivo de individuos. Es por esta razón que cuando se habla de territorio se asume de manera implícita la existencia de un espacio geográfico y de un sujeto que ejerce sobre él cierto dominio.

Desde el punto de vista ambiental, la idea de territorio generalmente se reemplaza por las palabras región, localidad, ecosistema, ecorregión, sin embargo estos otros conceptos no incluyen necesariamente las características del concepto original de territorio especialmente su limitación política y su posesión. (Carrizosa, 2001, P. 83)

Es así que se han establecido diferentes categorías de Territorio en donde se intenta hacer un estudio particular de la dinámica en su interior, como es el caso del territorio natural, el cultural, el Territorio Político y el Territorio social. (Ver Figura 7)

Para esta investigación y teniendo en cuenta que uno de los objetivos es reconocer el Territorio desde la escuela, sabiendo que son las dinámicas a su interior las que permitirán ese reconocimiento y a partir de ésta una apropiación, la postura en la que se enmarca es la del Territorio Social.

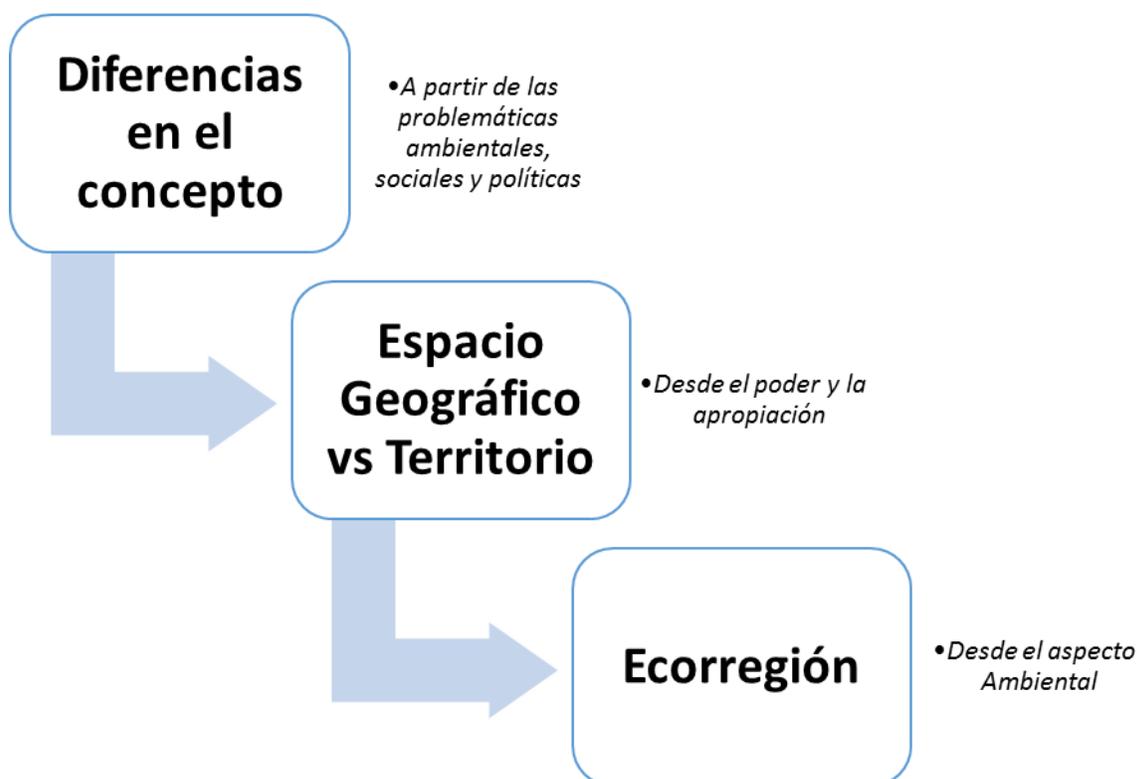


Figura 7. Elementos del Territorio en la actualidad.
Fuente. Diseño propio

5.1.4. El Territorio Social

Si el propósito es identificar el territorio, pero además de ello lograr que el individuo lo reconozca y se reconozca como parte de éste, la postura para hablar de territorio es la denominada *territorio social*, en donde “El territorio es un espacio socialmente construido y como tal es un producto en el cual el individuo se reconoce a sí mismo como parte de su transformación” (Domínguez, 1993), lo que implica la utilización de la categoría de “construcción social” (Martínez, 2009), en donde los diferentes actores sociales que están inmersos en el territorio deben no solo sentirse parte, sino que también deben identificarlo, reconocerlo y generar apropiación de él. Por medio de este concepto se permite” visualizar las estrategias de los actores y conflictos desde el espacio donde éste se encuentran para desarrollar estrategias que permiten la construcción social del territorio” (Martínez, 2009), propio de la dinámica al interior de la escuela, cuya finalidad se persigue en esta investigación.

5.2. Escuela Rural

Para caracterizar el significado de la escuela rural y la importancia de reconocerla como parte fundamental del sistema educativo, no solo a nivel nacional sino también a nivel internacional. Es necesario comprender que ésta se ha desarrollado de diversas maneras, de acuerdo al lugar geográfico en el que se ha establecido.

En el caso de Colombia, este concepto surge, según Fernández (2008), a principios del siglo XX “lo rural como categoría, entra al ámbito de la Educación cuando se establecen dos sistemas escolares: educación urbana y la educación rural” En este momento “las escuelas urbanas

contaban con un número superior de años de escolaridad, en relación a las rurales, lo que conllevó a que en este tipo de escuelas, se dividiera el tiempo de asistencia para hombres y para mujeres en días distintos”(Fernández, 2008, p. 14). Sin embargo este término no abarcaba las condiciones geográficas ni sociales de este tipo de entornos, por ello “actualmente, la categoría de lo rural se concibe como una construcción social, al ser un término empleado bajo criterios geográficos, políticos, demográficos, administrativos, económicos, con el fin de diferenciar territorios que no se encuentran ubicados dentro de cabeceras municipales o ciudades” (Molina, 2013, p. 3).

Para Molina, (2013) al hablar de la categoría rural se empieza a hacer una mirada en relación al contexto del campo, lo que permite la construcción de “Educación rural” que se refiere a aquella educación que se otorga en los contextos escolares que se encuentran ubicados en las zonas rurales, lo que implica que la categoría de lo “rural” en la educación se conciba con base en la ubicación espacial de la escuela en un espacio definido como zona rural.

Es desde ese entonces que se genera una “dicotomía urbano – rural que tiene un sentido excluyente” (Molina, 2013, p. 5), ya que se ignora la diversidad de lugares, su cercanía y la influencia que tienen de los pueblos o zonas cercanas urbanas.

Es desde allí que entidades como El Departamento Nacional de Estadística (DANE) y el MEN (Ministerio de Educación Nacional), establecen que en nuestro país se encuentran las escuelas urbanas y las escuelas rurales con unas características específicas, por ello se propone entonces que la educación rural sea definida desde diferentes perspectivas; “la primera hace relación a que la educación rural es la que se ofrece en veredas o corregimientos, en donde participan unos maestros y unos estudiantes, la segunda perspectiva se refiere a que la educación rural se define a partir del establecimiento de unos modelos educativos o programas que se han ofrecido en

escuelas ubicadas en zonas rurales” (Molina, 2013, p. 21). A partir de esto también se establece una reglamentación contenida en decretos y leyes que conforman el marco legal de educación rural. (Ver Tabla 1). En el siguiente cuadro se mencionan algunas de las que rigen actualmente en Colombia y en Bogotá:

NORMA	FECHA	DESCRIPCIÓN
<i>Ley 29</i>	27 febrero de 1990	Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias.
<i>Decreto 1860</i>	3 agosto de 1994	Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
<i>Ley 115</i>	8 febrero de 1994	Por la cual se expide la Ley General de Educación
	junio de 2001	INFORME NACIONAL SOBRE EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA
<i>Ley 715</i>	21-dic-01	Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos
	27-ago-03	ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL EN COLOMBIA preparado por Mauricio Perfetti
<i>Decreto 230</i>	11 de febrero de 2002	Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional
<i>Decreto 1290</i>	16 abril de 2009	Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
	2009	PLAN DE GESTIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL SOSTENIBLE – PGDR
		DOCUMENTO TÉCNICO SOPORTE
	2009	PROYECTO DE EDUCACION RURAL –PER
	2006	EQUIDAD DE GÉNERO Y REFORMAS EDUCATIVAS (ARGENTINA-CHILE-COLOMBIA-PERU)

	2012	ATLAS MUNDIAL DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN
	sept-12	ALTA CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA EQUIDAD DE LA MUJER- LINEAMIENTO DE LA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE EQUIDAD DE GÉNERO PARA LAS MUJERES
		GRUPO DE INVESTIGACIÓN SERVICIO EDUCATIVO RURAL-SER-Universidad Católica de Oriente- Facultad de Educación
	feb-13	Derechos de las Mujeres- Principales instrumentos y normas internacionales y nacionales
<i>Aprobación para la discusión</i>		EDUCACIÓN RURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
	2015- Ministerio de Educación	COLOMBIA territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo

Tabla 1. Marco legal de Educación Rural a nivel nacional y distrital.
Fuente: Mesa Rural Distrital, Bogotá, 2016

5.3. Territorio en Escuela Rural

Ya al entrar en la Escuela rural, y más aún en las dinámicas que se generan a su interior, poder hablar de Territorio implica un conocimiento del contexto, así como de la importancia de este término en las dinámicas que se desarrollan en su interior, debido a que según Pulgarin (2002) “existe una relación entre la dimensión geográfica y social importante dentro de la escuela rural”, que permite comprender las dinámicas que surgen al interior del Territorio y que son reflejadas al interior de la escuela, y que se afianzan o no por medio de los aprendizajes tanto cognitivos, como sociales que se generen. Sin embargo es importante anotar lo que afirma Pulgarin (2002), que “la comprensión de los procesos y eventos geográficos originados en la dinámica espacial, no es necesariamente una tarea que se emprenda en la cotidianidad del proceso de enseñanza”, ni

“tampoco se da un cuestionamiento acerca de los fenómenos y eventos socio-geográficos que tienen lugar en los territorios y en los contextos escolares de tipo rural”. Por ello es necesario generar estrategias que permitan esta comprensión logrando de esta manera que los individuos que pertenecen a este tipo de entornos se vinculen con las dinámicas que surgen a su interior y apropien de manera más acertada el lugar en donde ellas se desarrollan. Es aquí donde el docente debe involucrarse en la realidad, como lo describe en esta perspectiva, Pulgarin, R (2002) afirmando que:

“El rol del docente es muy importante ya que abandona su antiguo papel de repetidor de saberes, generalmente pautado por los manuales y se convierte en el organizador y conductor de las situaciones de aprendizaje, donde el espacio escolar y el vivido se unen y se enriquecen mutuamente “(p. 8.)

Por esto es necesario generar espacios en el aula en donde se relacionen los sistemas de enseñanza con la realidad cultural de los sujetos teniendo en cuenta el contexto. En el caso de las instituciones educativas, a pesar de estar establecido de manera teórica, en la práctica se convierte en una dificultad para abordarse en el interior del aula de clase. Es importante ocuparse de otros aspectos dentro del proceso pedagógico, que involucren al sujeto y que permitan contribuir a la comprensión de las propias problemáticas educativas, especialmente las que se suscitan en torno a la formación y a la diversidad cultural, como es el caso del Reconocimiento del Territorio. Es así que al ejercer la labor pedagógica es necesario tener en cuenta que se hace en beneficio de la sociedad y por ello “se deben establecer estrategias basadas en propuestas, críticas y alternativas que permitan la construcción colectiva del conocimiento y propio de un contexto específico” (Castaño, 2011, p. 10).

De tal manera que para esta propuesta se hace una introducción a lo que para los estudiantes significa el concepto Territorio y luego desde su propia realidad generar una estrategia que les permitan reconocerlo y reconocerse como parte de él, para generar posteriormente una apropiación del mismo, teniendo en cuenta su contexto, que en el caso de esta investigación se enmarca en la escuela rural, así como lo afirma Pulgarin, M (2010):

“El estudio del territorio es una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente, donde los estudiantes interpreten y comprendan las realidades -físicas y sociales- que les rodea, y para que asuman un papel activo, crítico y cooperativo frente a ellas. En la lectura del territorio con fines didácticos, este se convierte en medio dinamizador de la comprensión del accionar humano, es decir no es solo un concepto a aprender sino un recurso que otorga pertinencia a los contenidos geográficos que se enseñan y que facilita relacionar la teoría con la cotidianidad. ” (p. 8).

Además de que permite que se proyecte desde la escuela a la comunidad, que puede también hacerse participe de los procesos al interior del aula.

En este aspecto es importante destacar que la escuela debe ser capaz de promover la participación de la comunidad en el desarrollo de los diferentes aspectos que se desarrollan en su interior, ya que la labor educativa es compartida entre esta y la familia, razón por la cual este vínculo es el que permite que existan diversas transformaciones sociales que posibilitan o no el fortalecimiento de valores, apropiación de la cultura, identidad con el territorio además de la valoración del conocimiento académico en razón del contexto.

5.4. Huerta Escolar Rural

Al establecer una estrategia para el reconocimiento del Territorio en el contexto rural y teniendo en cuenta el proceso de indagación realizado con los estudiantes, la huerta escolar se convierte en un espacio que permite el desarrollo de dinámicas en donde existe la interacción con saberes propios, conocimientos de tipo biológico y ecosistémico, así como en el que se logra que se vincule la totalidad de los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje (Estudiantes, docentes, comunidad). Por ello es necesario comprender qué es una huerta y cuál es el principal objetivo que tiene como herramienta en el contexto educativo.

5.4.1. El Surgimiento De La Huerta

A través de la historia, se han realizado los cultivos de hortaliza y verduras utilizando cualquier pequeño espacio disponible. Hoy en día este espacio se denomina “huerto”. “Un huerto escolar es un terreno el cual puede tener diferentes dimensiones, en el que los alumnos siembran, cultivan y recogen hortalizas y verduras” (Caerols, 2013, p. 8). En este espacio además de obtener los frutos de la tierra, los estudiantes se involucran en una actividad de sensibilización y conocimiento de la agricultura, el proceso de abastecimiento de distintas materias y su transformación hasta la conversión en residuos. Todo ello se refuerza con la inculcación de valores tales como el consumo responsable de productos y la sostenibilidad. “Otro aspecto positivo de los huertos escolares es que contribuye a reforzar los conocimientos impartidos en las aulas, tales como la composición del suelo, el ciclo de lluvias o el proceso de obtención de alimento por parte de las plantas”(Caerols, 2013, p.8).

En el momento actual la “huerta escolar” se ha convertido en una estrategia que permite aplicar la figura del aprender haciendo, en donde la experiencia se convierte en un tipo de aprendizaje que a su vez transforma los ambientes físicos y sociales, logrando establecer vínculos entre los docentes, los docentes y la comunidad mostrando que así como lo afirma Dewey, J (1938): *“toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia”*. (p. 52), logrando con esto que este aprendizaje genere cambios en el individuo y en su entorno, por ello a través de esta estrategia se busca que el estudiante “desarrolle sus capacidades reflexivas y su pensamiento, así como el deseo de seguir aprendiendo en el marco de los ideales democrático y humanitario. La aplicación del aprendizaje se conoce como el enfoque de “aprender haciendo”, o “aprender por la experiencia” (Dewey, 1938, p. 34).

Es en este momento que la interacción con todos aquellos que forman parte de este proceso permita una articulación de los conocimientos, desde la interdisciplinariedad, en donde se logran aprendizajes y fortalecen el trabajo en equipo y los vínculos con el espacio en donde se desarrolla., intentando así, ser un elemento dinamizador y estimulador que propicie el desarrollo de actitudes profesionales relacionadas con la mejora de la práctica de la etapa de educación primaria.

6. METODOLOGÍA

6.1. Enfoque Metodológico: Investigación Cualitativa- Interpretativa

6.1.1. Perspectiva Cualitativa

En este proyecto el diseño metodológico que orientó el proceso está basado en la perspectiva cualitativa, en donde se tiene como objetivo “la descripción de las cualidades de un fenómeno social, en donde lo que se persigue no es medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en el fenómeno estudiado, sino en descubrir tantas características como sea posible, es decir, se pretende estudiar los atributos de un fenómeno en particular centrandolo su análisis en la descripción, comprensión e interpretación de los mismos” (Cerde, 2005, p. 47). Partiendo de ello y basado así mismo en los autores como Bonilla y Rodríguez, 2005, Vasilachis, 2006, a continuación se enumeran las siguientes características:

- Este tipo de investigación no es rígida, por lo que permite el desarrollo de conceptos e intelecciones más allá de los modelos planteados.
- Permite el estudio desde el interés del autor permitiéndole la interpretación de fenómenos desde la significación de los actores de la investigación, que no pueden ser captados plenamente por la estadística o matemáticas.
- Utiliza elementos como la inferencia inductiva y análisis diacrónico de la información.
- No demanda el establecimiento de un número de sujetos determinados en el estudio, para justificar muestras representativas, por lo que se centra más en estudiar singularidades que generalidades.

- Permite que el investigador se involucre dentro de la investigación, cuando expresa sus ideas en las descripciones e interpretaciones que permiten dar sustento a la construcción de la teoría sobre la que funda su propuesta.

Así mismo es importante destacar que desde esta perspectiva se permite tener un acercamiento a los comportamientos sociales y a sus proyecciones a partir del análisis de su realidad, ya sea o para efectos de la misma sociedad o para mejorarlas propias políticas dentro de estas dinámicas.

Taylor y Bogdan (1986: 20) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Otros autores llegan a señalar las siguientes características propias de la investigación cualitativa: 1. Es inductiva. 2. El investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. 3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. 4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. 5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. 6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. 7. Los métodos cualitativos son humanistas. 8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. 9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. 10. La investigación cualitativa es un arte.

6.1.2. Enfoque interpretativo

El enfoque es la perspectiva o el horizonte de sentido desde el que se observa la realidad. Por lo tanto en éste cuentan los intereses, las intencionalidades y los conocimientos con los que el investigador percibe, categoriza y conceptualiza los fenómenos estudiados, en el caso particular de esta investigación el enfoque es el interpretativo debido a que no se busca una explicación sino una interpretación de la realidad que, en este caso, se da en la escuela. Por ello este proyecto se enmarca en la investigación social de corte cualitativo, que orienta el proceso a partir del enfoque interpretativo, específicamente desde la observación participante, técnica que permite percibir lo que sucede alrededor utilizando los sentidos de manera sistemática, esto con el fin de obtener los datos que se necesitan para la investigación. Como perspectiva cualitativa se preocupa más por la descripción y explicación que por la medición y la cuantificación; es por esta razón que el observador participante necesita usar todos los sentidos para captar el ambiente y los actores. Dentro de sus ventajas se encuentran; que no hayan intermediarios entre el observador y el hecho social, el que la información llegue directamente de la fuente misma. (Cerde, 2002)

Por ello esta investigación cualitativa tendrá entonces un enfoque que se caracteriza porque no presenta medición, es interpretativa porque se interesa por describir y comprender los fenómenos sociales, es naturalista debido a que aborda situaciones naturales y no artificiales como las creadas en un laboratorio, examina contextos y procesos donde se presentan problemas humanos o sociales, utiliza la estrategia inductiva porque llega a conclusiones generales a partir de hechos particulares, no está basada en un concepto teórico y metodológico único, y es interactiva ya que se establecen relaciones entre el investigador y los participantes.

6.2. Fases Del Proceso De Investigación

El presente proyecto investigativo se fundamenta en tres fases organizadas en momentos de investigación (Ver figura 8), en donde se toman como base a las autoras Bonilla y Rodríguez (1997); al autor Valles (2003) y a Sandoval (1996). A continuación se expone cada una de ellas:

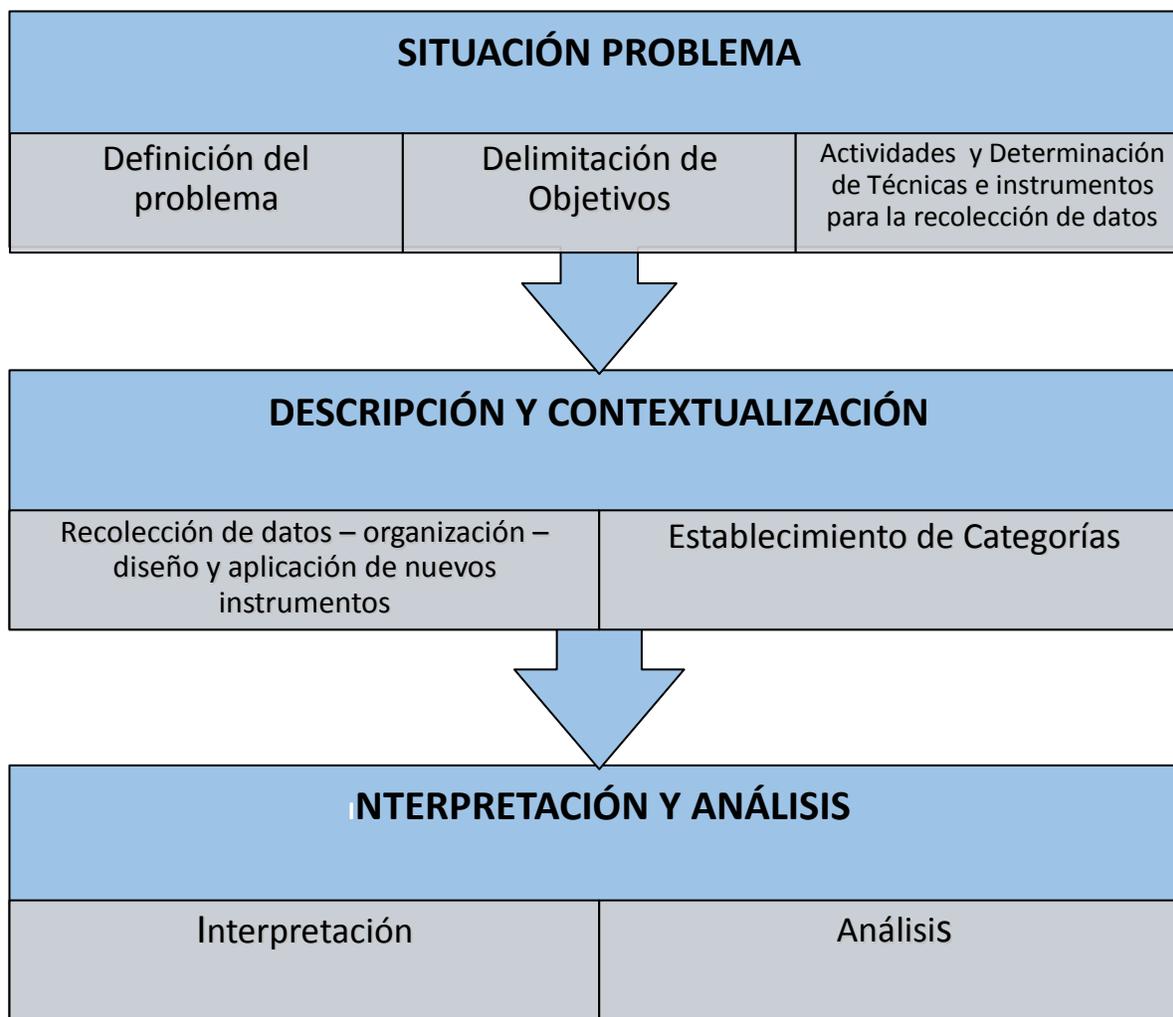


Figura 8. Fases de Investigación
Fuente: Diseño propio

6.2.1. Definición Situación Problema

Este momento consiste en la definición de la situación problema donde se realiza una exploración determinando las características del problema, el tipo de abordaje, los ejes de investigación y las dimensiones de la realidad. Dentro de esta fase se realiza la propuesta en la que se delimitaron los objetivos, las estrategias, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos, así como los referentes teóricos que sustentan el análisis. Para ello inicialmente se tiene en cuenta que desde mi labor docente se encuentra la necesidad de indagar acerca del Territorio, debido a que se observó que los estudiantes de la institución a través de actitudes vistas en el colegio y en el aula en particular evidencian falta de apropiación por estos lugares, no hay cuidado de los recursos y espacios y al indagárseles acerca del entorno que rodea al colegio no dan respuesta con facilidad, ya que muchos de ellos no pertenecen a este, así mismo se realiza una revisión de la literatura existente en relación a éste, al igual que la revisión de la documentación existente sobre la institución y la realidad específica de los estudiantes permitiendo el conocimiento acerca de cómo este aspecto podría trabajarse para plantear alternativas de solución a la problemática. Por último en esta fase se determinan las técnicas e instrumentos a utilizar durante el proceso investigativo. Para ello se tuvo en cuenta el enfoque desde el cual se plantea la investigación, el tipo de información que se recogerá, las características de las fuentes de información y finalmente, el tiempo que se dispone para todo el proceso.

6.2.2. Descripción y Contextualización

En esta etapa, que se desarrolló durante el segundo semestre del año 2015, se realizó teniendo en cuenta dos Fases: una fase de Indagación y otra de Exploración del Territorio.

En la primera Fase inicialmente para tener un conocimiento de la realidad de los estudiantes al interior de la institución, se hace una revisión de los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, en donde se encuentra plasmada la Filosofía Institucional y del Proyecto Ambiental Escolar, en donde se encuentra reflejada la caracterización de la población de la institución y del contexto rural en donde se ubica. A continuación se desarrollan una serie de actividades (Ver tabla 2.) en donde, a través de la entrevista y el dibujo, se intenta indagar a mayor profundidad no solo acerca de las comprensiones del Territorio, sino también en relación a su importancia, su lugar de vivienda, los vínculos que se establecen en lugares específicos de su vivienda con el contexto familiar y más específicamente, lo que encierra el contexto escolar a través de la indagación relacionada con el colegio, los sitios favoritos dentro de éste y los lugares que poco conoce a su interior.

ACTIVIDAD	PROPOSITO	CONTENIDO	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO UTILIZADO	RESPUESTAS ENCONTRADAS
CARACTERIZA NDO MI TERRITORIO	Identificar qué conocen los estudiantes acerca de la palabra territorio.	¿Para mí que es Territorio? ¿Crees que es importante conocer el Territorio? ¿Por qué?	Presentación de la actividad a los estudiantes, indagación a través de encuesta escrita individual acerca de las características del territorio, así como la comprensión de su significado.	Encuesta	Relacionar el Territorio con un lugar propio en el que establecen vínculos con los otros.
¿CÚAL ES MI TERRITORIO?	Identificar en los estudiantes a través del dibujo qué consideran como su territorio.	Dibujo libre en dónde cada uno de los niños exprese ¿cuál cree que es su territorio?	Al grupo de estudiantes se les explica la actividad en donde se quiere que cada uno responda el interrogante ¿cuál cree que es su territorio? a través de un dibujo libre. Para ello utilizaran la técnica de la tempera en Cartón paja.	Dibujo	Comprender que para los estudiantes los lugares más representativos son el colegio y la casa, sobre todo por los vínculos establecidos en aquellos lugares, ya sea con su familia o sus compañeros y docentes.
MI TERRITORIO, EL LUGAR DÓNDE VIVO	Puntualizar desde su gusto ¿qué es considerado como territorio?	¿Cuál es la parte que más te gusta de tu casa? ¿Por qué?	Teniendo en cuenta los dibujos construidos en la actividad anterior se realiza la indagación de éstos a través de una encuesta escrita individual.	Encuesta	Conocer con exactitud aquellos lugares que para los estudiantes al interior de su vivienda son los más significativos y por qué.
MI TERRITORIO, LUGAR DÓNDE VIVO PARTE II	Especificar dentro de lo que los estudiantes consideran como territorio el lugar específico a través del dibujo.	Parte de la casa que más te gusta.	Se profundiza en relación al lugar en donde se vive, aunque de manera particular en los lugares más representativos de la casa, que han expresado en las anteriores actividades como su Territorio.	Dibujo	Tener claridad acerca de los detalles de los lugares más representativos dentro de su vivienda.
CÓMO ES MI TERRITORIO ESCOLAR	Identificar dentro del colegio los lugares más representativos y el porqué de su significado para los estudiantes.	¿Cuál es el lugar que más me gusta del colegio?	Teniendo en cuenta las respuestas dadas en relación al Territorio, se indaga a través de una encuesta individual y escrita los lugares representativos del colegio.	Encuesta	A través de las respuestas de los niños, conocer los lugares más representativos de su colegio y las razones de ello.

CÓMO ES MI TERRITORIO ESCOLAR PARTE II	Identificar dentro del colegio los lugares más representativos y el porqué de su significado para los estudiantes.	¿Qué lugares de tu colegio no conoces? ¿Por qué?	Con el fin de profundizar en el Territorio escolar, se realiza una encuesta con los niños con el fin de identificar los lugares más conocidos por ellos, así como los motivos que conllevan a que unos espacios sean más identificados por ellos en relación a otros.	Dibujo	Tener claridad acerca de los detalles de los lugares más representativos dentro de su colegio.
---	--	---	---	--------	--

Tabla 2. Descripción Fase I. Indagación.

Fuente: Diseño Propio

Con la segunda fase de exploración del Territorio, se realizan actividades que buscan el reconocimiento del territorio rural, escolar y la apropiación de éste a través del trabajo desde la huerta escolar (Ver tabla 3).

En primer lugar se desarrolla una salida de campo en donde los estudiantes conocen el contexto rural, sus características ecosistémicas. Después se organizaron los datos recolectados en categorías a partir de las preguntas formuladas, el número de estudiantes y las respuestas dadas, que partían de sus concepciones acerca de los aspectos relacionados con la fauna, la flora y la comunidad que habita en el sector, actividad que fue registrada a través de la fotografía, y que se describe en el diario de campo, donde también se plasman las expresiones de estudiantes, docentes y comunidad que intervino en ésta.

A partir de ello se realiza una exploración del entorno escolar, que se registra a través de la fotografía y de igual forma en el diario de campo, donde se describen las principales expresiones de los estudiantes frente a los lugares más representativos, los vínculos establecidos en su

colegio, los lugares de diversión, de aprendizaje y aquellos en donde hay expectativa debido a que no se conocen, como el caso de la huerta escolar.

ACTIVIDAD	PROPOSITO	CONTENIDO	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO UTILIZADO	RESPUESTAS ENCONTRADAS
IDENTIFICANDO NUESTRO TERRITORIO RURAL	Realizar un recorrido por el entorno rural que rodea la institución e identificar los conocimientos de los estudiantes en relación a éste, teniendo en cuenta la fauna, flora y características de la zona.	Características ecosistémicas, biológicas, humanas y culturales del Territorio Rural de la Vereda Mochuelo Alto	Inicialmente descripción de las características del lugar a través de la indagación en la comunidad, a continuación a través de la consulta bibliográfica, explicación de las características ecosistémicas, biológicas y culturales de la zona. DE esta forma se organiza un recorrido por el sector den compañía de otras dos docentes, en donde se registra en una ficha de observación las características observadas, desde la que se realiza una socialización.	Ficha de Observación Fotografía Diario de Campo	Los estudiantes en su mayoría no conocían el sector, debido a que muchos de ellos no viven en él, lo que permitió comprender la importancia del reconocimiento de este entorno en el que se encuentra la institución ubicada. De igual forma esta actividad permitió que se iniciara un trabajo conjunto con otras dos docentes que participaron y aportaron en la propuesta.
IDENTIFICANDO NUESTRO TERRITORIO ESCOLAR	Realizar un recorrido al interior de la institución con el fin de identificar con claridad los lugares más representativos y aquellos de poco reconocimiento por parte de los estudiantes.	Características del Colegio, lugares representativos.	Recorrido al interior del colegio en donde se van realizando estaciones inducidas por las experiencias relatadas por los estudiantes, identificando cuales son los más representativos teniendo en cuenta sus características.	Diario de Campo Fotografía	Conocer los lugares que los estudiantes no conocen a pesar de ser una institución pequeña, además a través de la actividad se evidenció el interés de la gran mayoría de estudiantes por conocer y desarrollar actividades al interior de la huerta escolar.
SOMOS PARTE DE NUESTRO TERRITORIO ESCOLAR (TRABAJO EN LA HUERTA)	Generar en los estudiantes el reconocimiento y apropiación del territorio escolar, a través del trabajo en la huerta escolar como estrategia.	Huerta Escolar Rural y su relación con el Territorio rural y escolar	Trabajo desarrollado durante 5 meses distribuido en varias sesiones de una hora (aprox). Inicialmente se realiza una contextualización del lugar que se	Video Fotografía	Se permitió a través de esta estrategia la adquisición de conocimiento desde varios aspectos, ya que además del biológico en relación a las plantas, se

			<p>adecuada para tal fin, se desarrolla una documentación bibliográfica que se complementa con los conocimientos empíricos de vecinos del sector que contribuyen con su construcción así como el de algunos estudiantes que viven en la zona. Luego de la adecuación del espacio, las sesiones seguidas se realizan la construcción de semilleros, la siembra de semillas (Acelga, lechuga y cilantro), Trasplante y cuidado, así como las actividades propias de mantenimiento.</p>		<p>vinculó la comunidad a través de los padres de familia que desde su saber rural aportaron al trabajo desarrollado, al igual que se contó con el liderazgo de algunos estudiantes rurales que también contribuyeron y retroalimentaron el proceso en el que a su vez participaron docentes</p>
<p>LA LOMBRIZ DE TIERRA EN EL TERRITORIO ESCOLAR</p>	<p>Lograr el establecimiento del vínculo con la huerta escolar a través del cuidado de la lombriz de tierra como parte del proceso.</p>	<p>Importancia de la Lombriz de Tierra en la Huerta Escolar Rural.</p> <p>Cuidados y características de la Lombriz Roja Californiana.</p>	<p>A partir de las actividades de la huerta en busca de la producción de humus se inicia teniendo en cuenta los aportes de las personas de la comunidad, docentes acompañantes y estudiantes de la vereda, la construcción de una cama de compostaje y un lombricultivo. Se desarrollan varias sesiones de explicación teórica en relación al cuidado y mantenimiento de estos espacios, así como de la lombriz de Tierra.</p>	<p>Video Fotografía</p>	<p>La sensibilización por parte de los estudiantes en relación al cuidado de los seres vivos, contribuyendo al cuidado y mantenimiento de la huerta y de la lombriz de tierra por parte de ellos de manera autónoma. Lo que evidenció una mayor apropiación de este lugar y mayor interés por desarrollar actividades al interior del colegio.</p>

CONOCER MI TERRITORIO	Evaluar y proyectar la propuesta teniendo en cuenta los aportes de los docentes y estudiantes que participaron del proceso.	Evaluación acerca de la importancia del reconocimiento del Territorio Rural desde la Escuela.	Teniendo en cuenta las respuestas dadas en relación al Territorio, se indaga a través de una encuesta individual y escrita los lugares representativos del colegio.	Encuesta	La confirmación de la importancia del reconocimiento del territorio escolar para generar una apropiación de éste, además del conocimiento que permitió avances en cuanto a lo conceptual y práctico en relación a la huerta, y que así mismo contribuyó al mejoramiento en cuanto a las actitudes de los niños y el establecimiento de mejores relaciones y vínculos entre quienes desarrollaron el proceso.

Tabla 3. Descripción Fase II. Exploración del Territorio.
Fuente: Diseño Propio

Teniendo en cuenta estas expresiones de los niños, se inicia el proceso de intervención directamente en la huerta escolar, en donde los estudiantes no solo interactúan con el espacio, sino también tienen la posibilidad de hacerlo de manera más directa con la comunidad que de manera voluntaria entra a intervenir y a aportar en cuanto a los conocimientos relacionados con la técnica de cultivos, propia de la zona; de igual forma, dos docentes de la institución aportan desde sus conocimientos en medio del desarrollo de la huerta escolar, permitiendo que los estudiantes propios de contexto rural aporten y retroalimenten el trabajo desarrollado en su interior, con sus compañeros y con la comunidad en general. Todo ello registrado a través de la fotografía y el video que dan cuenta de esta parte de la investigación. Por último se realiza un ejercicio que permite fortalecer los conocimientos que se han ido adquiriendo en la huerta y lo desarrollado dentro de ésta, en este caso el conocimiento y manejo de la lombriz de tierra. Proceso en el que los estudiantes son capacitados y que permite una mayor interacción de las partes que participan en él. Esta parte también es registrada a través de la Fotografía.

Luego de lo realizado en las dos fases mencionadas se establecieron agrupaciones, que conformaron categorías de análisis en relación al Territorio y el contexto escolar. Estas categorías a su vez determinaron subcategorías de análisis que permitieron guiar este proyecto investigativo ya que cada una de ellas permitió evidenciar lo relacionado al Reconocimiento del Territorio y la importancia de la huerta como estrategia para lograrlo.

6.2.3. Interpretación y Análisis

En este momento se realizó el análisis e interpretación de los datos, como producto del proceso de recolección de información, seguido de una sistematización en la cual se hizo necesario hacer uso de la documentación existente ya organizada y clasificada según las categorías de análisis utilizando la técnica de análisis de contenido que se explicará en la sección 6.4.4.2.

6.3. Población

El C.E.D. Mochuelo Alto se encuentra ubicado en la localidad 19 del distrito capital en la vereda que lleva el mismo nombre (*ver figura 9*), donde se observan varias situaciones ambientales, como una economía basada en la agricultura, la ganadería, la industria de lácteos y el comercio; existen zonas de protección como la Encenillada de Mochuelo y varias quebradas de gran importancia, entre ellas “La Porquera” afluente del río Tunjuelo; cuenta con un acueducto veredal que viene de la montaña sin ningún tipo de tratamiento; las viviendas presentan servicio de luz y agua, pero algunas cuentan con servicio de gas natural y teléfono; se encuentra el relleno sanitario de “Doña Juana” causante de la proliferación de moscas, enfermedades e infecciones y contaminación atmosférica e hídrica; su población es en su gran mayoría de origen campesino, además en esta zona no hay parques para la recreación de la población.

De las situaciones ambientales antes mencionadas, se observan algunos problemas ambientales generados, como la deficiencia de buenas prácticas ambientales, entre ellas, no hay cultura del reciclaje, hay desconocimiento de normas y leyes que rigen el buen uso de los recursos naturales, se hace poco uso de abonos orgánicos, no hay una cultura en seguridad alimentaria y en el aprovechamiento de espacios para la creación de huertas caseras; hay degradación del suelo, contaminación atmosférica y contaminación de las fuentes de agua, tanto por el relleno, como por la utilización de pesticidas y abonos químicos; se le da mal manejo a los residuos sólidos;

hay deficiencia en la prevención de enfermedades e infecciones generadas por el ambiente y hay poca integración y participación entre la comunidad y la escuela, según lo afirma el documento del Proyecto Ambiental Escolar de la institución del año 2014.



Figura 9. Mapa de Ubicación Vereda Mochuelo Alto. Zona Rural. Localidad Ciudad Bolívar.
Fuente: Universidad de Cundinamarca. Año 2008.

Los estudiantes del Colegio Rural Mochuelo Alto son niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 5 y 13 años, distribuidos en los niveles de escolaridad de preescolar a quinto de primaria; pertenecientes a los estratos uno, dos y tres, con familias monoparentales. Por tanto para efectos de esta investigación, el trabajo estuvo dirigido a una población de 9 estudiantes con edades desde los 9 años hasta los 11 años, y que en el momento están cursando el grado cuarto, siendo éste el curso donde se originó el trabajo sobre medio ambiente dentro de la institución.

El grado cuarto cuenta con dos grupos (4 A y 4 B), con una totalidad de 36 estudiantes en cada curso. Los grupos en mención presentan a nivel general las siguientes características: Son estudiantes con edades que comprenden los 8, 9, 10 y 11 años de edad. A nivel de convivencia, son colaboradores, respetuosos y establecen buenas relaciones con los otros y con la docente.

Por otra parte, aunque en su mayoría son poco conflictivos, necesitan afianzar algunos hábitos relacionados con el uso del uniforme, manejo de espacios y comportamientos adecuados en el aula. En cuanto al aspecto académico, la mayoría de los estudiantes son comprometidos con sus procesos académicos y muestran grandes habilidades a nivel artístico.

Para el desarrollo de la investigación participan inicialmente 35 estudiantes del curso 4B de la jornada mañana, única en la institución, que en su gran mayoría llevan entre cuatro a cinco años en la institución, algunos pertenecientes al contexto rural y otros, que son la gran mayoría, al contexto urbano de los barrios que limitan la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar. Sin embargo a causa de la movilidad de estudiantes dentro de la zona, debido a las condiciones de vivienda para este proceso, se toma un grupo de 9 estudiantes para este estudio. (Ver tabla 4).

Estudiante	Tiempo en la institución (años)	Urbano	Rural
E1	5	X	
E2	3	X	
E3	2	X	
E4	3		X
E5	2	X	
E6	5	X	
E7	5	X	
E8	6	X	
E9	5		X

Tabla 4. Población.

Fuente: Diseño propio.

6.4. Desarrollo de las Etapas De Investigación

6.4.1. Identificación del Problema de Estudio.

El problema de estudio surge de la preocupación en relación a la falta de identidad institucional por parte de los estudiantes, evidenciado en el uso de los espacios, cuidado de los recursos naturales presentes y desconocimiento del entorno; tomando como referencia prácticas, diálogos y actitudes de los niños al interior de su colegio, teniendo en cuenta que la mayoría de estudiantes que pertenecen a ella no viven en el contexto rural y los que si viven en este contexto han adoptado muchas de las actitudes de los que vienen a integrar este tipo de lugar, es así que muchos de ellos no valoran el entorno e incluso no hay cuidado de su institución. Al hacer indagaciones acerca de esta problemática se pudo encontrar que en general esta dificultad se relaciona igualmente con el espacio en donde interactúan con sus familias. Por ello se decide indagar acerca de la comprensión acerca de Territorio, con el fin de identificar sus características, para luego hacer un reconocimiento de éste y que trabajo contribuya a su apropiación.

6.4.2. Diseño

El diseño de este proyecto parte de la necesidad de conocer qué comprenden los estudiantes acerca del Territorio para luego hacer una intervención en este entorno que permita el reconocimiento de sus características dentro de la escuela Rural, en donde finalmente la huerta se convierte en la estrategia para llegar a ello. Para esto se establecen dos etapas para su desarrollo:

En una primera parte denominada *Fase de Indagación*, se realiza un acercamiento a la comprensión que tienen los estudiantes con relación al Territorio. Esta parte consta de dos etapas:

1. Exploración de Entornos: Aquí además de la comprensión e importancia del Territorio se explora en relación a los entornos significativos de los estudiantes, los vínculos encontrados y sus características en cuanto a su construcción de identidad, así como los entornos significativos de los estudiantes.

2. Entorno colegio: A partir de la etapa anterior se llega a la exploración específica del Colegio como parte del Territorio identificado por los estudiantes, en donde se indaga acerca de los lugares más representativos, las experiencias vividas dentro de ellas y los lugares que no han sido explorados por ellos.

Para el desarrollo de esta fase, se realiza una revisión y análisis documental, también se aplican entrevistas y dibujos como instrumentos de recolección de información.

En una segunda parte denominada *Fase De Exploración del Territorio*, en la que se lleva a cabo un reconocimiento del entorno, también a través de dos etapas:

1. Reconocimiento del entorno Rural: etapa donde se identifican las características del entorno correspondiente a los alrededores de la institución, y que se encuentran ubicados en la vereda de Mochuelo alto.
2. Reconocimiento del colegio: La cual se desarrolla en los lugares al interior de la institución, sus características, hechos representativos para los estudiantes, y espacios en los que ellos desean hacer intervención, dentro de los cuales se destaca la Huerta Escolar.

Esta fase tiene en cuenta para su ejecución la utilización de instrumentos de recolección de información (Ver figura 10) como: la entrevista, el diario de campo, la ficha de observación y el registro a través de la fotografía y el video.

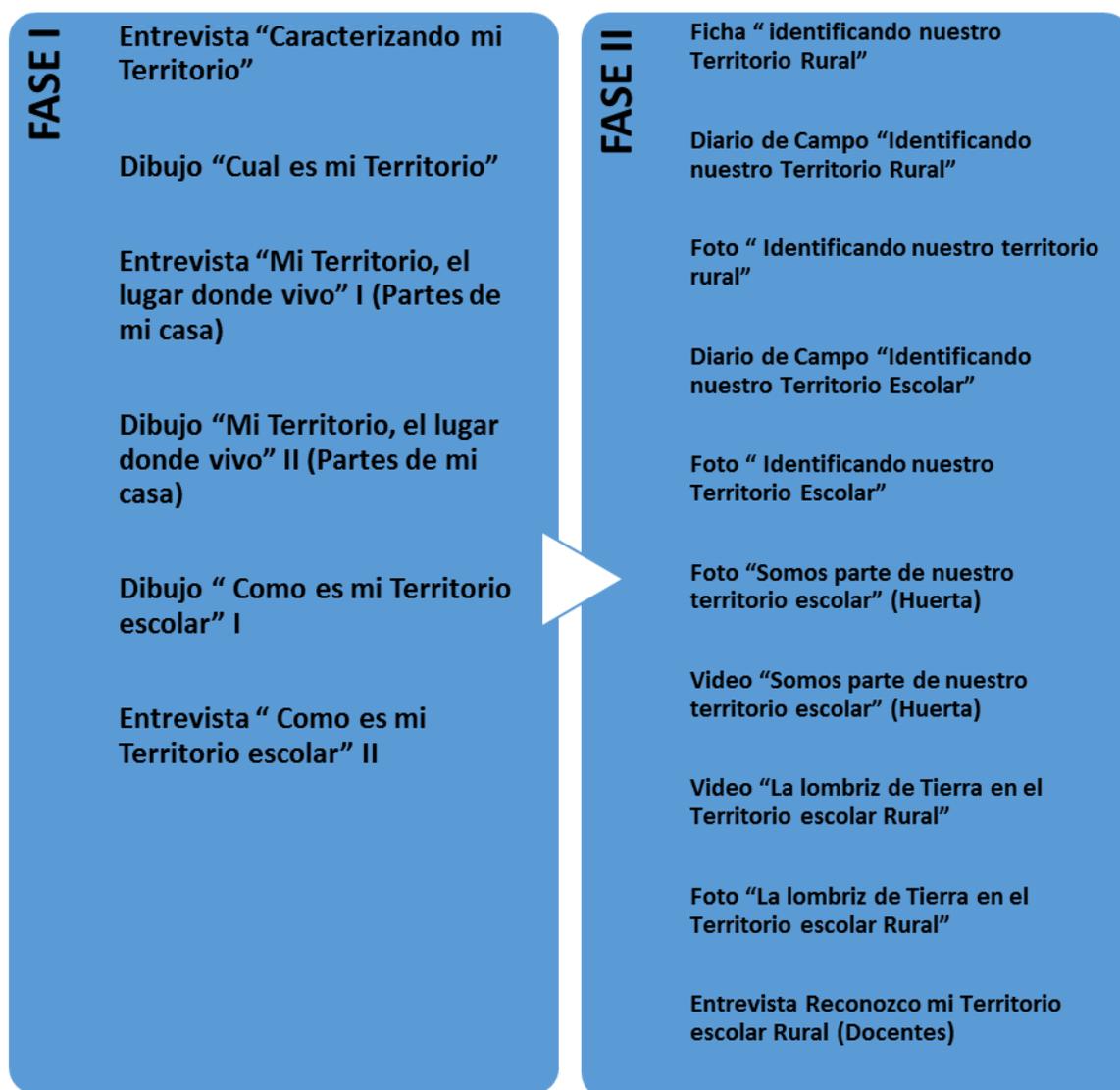


Figura 10. Instrumentos de Recolección de Información Fase I y II
Fuente: Diseño Propio

6.4.3. Recolección de Datos

Se refiere al uso de una diversidad de técnicas e instrumentos que pueden ser utilizadas por el analista para desarrollar los sistemas de información, los cuales pueden ser entrevistas, la observación, el dibujo y el registro a través del video, la fotografía.

Para esta investigación las herramientas utilizadas fueron:

1. ENCUESTA

La encuesta es una técnica que permite explorar cuestiones y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas, así por ejemplo: Permite explorar la opinión pública y los valores vigentes de una sociedad, temas de significación científica y de importancia en las sociedades democráticas (Grasso, 2006, p.13)

Al respecto, Mayntz et al., (1976, p. 133) citados por Díaz de Rada (2001, p.13), describen la encuesta como instrumento como la búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados.

Gómez (2003), adicionalmente señala las distintas formas en que puede administrarse o aplicarse un cuestionario: auto administrado o respondido por los entrevistados; por entrevista personal (el entrevistador anota las respuestas); por entrevista telefónica; por correo postal o electrónico.

La técnica de la encuesta se utiliza en este trabajo de investigación, en especial desde la pregunta abierta en donde se indaga acerca de las comprensiones de Territorio, su importancia para los niños, los espacios representativos en su casa y en el colegio, esto en la fase de indagación. (Ver tabla 5).

PREGUNTAS DE ENCUESTAS	INTENCIONALIDAD
<i>Para mí ¿qué es Territorio?</i>	Conocer las comprensiones de los niños en relación a esta palabra.
<i>¿Crees que es importante conocer el territorio?</i>	Identificar si para los niños es importante el conocer acerca del territorio.
<i>¿Cuál es mi territorio?"</i>	Identificar los espacios significativos de los niños y cuáles de estos son identificados como territorio para ellos.
<i>¿Cuál es la parte que más te gusta de tu casa? ¿Por qué?</i>	Conocer de manera detallada dentro de la vivienda aquellos espacios que representan el territorio para los niños y las razones de ello.
<i>“¿Cuál es el lugar que más me gusta del colegio?"</i>	Conocer de manera detallada dentro del colegio aquellos espacios que representan el territorio para los niños y las razones de ello.
<i>¿Qué lugares de tu colegio no conoces? ¿Por qué?</i>	Identificar aquellos espacios que son desconocidos para los niños al interior del colegio, así como las causas para ello.

Tabla 5. Tipos de preguntas Entrevista. Fase I. Indagación.
Fuente: Diseño propio.

En la fase de Exploración del Territorio se vuelve a retomar este instrumento en donde se indaga acerca de los aprendizajes alcanzados frente a la estrategia de huerta para el reconocimiento del Territorio, tanto en estudiantes como en los docentes participantes.

2. DIBUJO

Este instrumento permite que se evidencien las representaciones de quien expresa. En ella se pueden distinguir tres etapas principales para el momento de la recolección de datos: a) la producción de un dibujo (o de una serie de dibujos), b) la verbalización de las personas a partir de esos dibujos, c) un análisis de los elementos constituyentes de la producción gráfica. El interés de este análisis es, además de poner en evidencia elementos constitutivos de la representación, penetrar con cierta facilidad en los elementos organizadores de la producción, es decir en la significación central de la representación producida.

Efectivamente, en la mayoría de los casos, los dibujos no son, por supuesto, una yuxtaposición de elementos, sino un conjunto estructurado y organizado alrededor de elementos o significaciones centrales que permiten identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación. Esta técnica, según Abric (1994), se fundamenta, en primera medida, en la elaboración de dibujos sobre el elemento de la representación social, en segunda instancia en verbalizar dicho soporte gráfico con el fin de propiciar un escenario cómodo para el análisis de los elementos presentes en dicha producción.

Este instrumento se utiliza en este trabajo de investigación con el fin de indagar a detalle en relación a cuál es el territorio de los niños y sus espacios representativos, tanto en su casa como en el colegio; esto en la fase de indagación. (Ver tabla 6)

PREGUNTAS DE DIBUJOS	INTENCIONALIDAD
<i>¿Cuál es mi territorio?”</i>	Identificar los espacios significativos de los niños y cuáles de estos son identificados como territorio para ellos, relacionándolos con las respuestas dadas en la entrevista.
<i>¿Cuál es la parte que más te gusta de tu casa? ¿Por qué?</i>	Conocer de manera detallada dentro de la vivienda aquellos espacios que representan el territorio para los niños y las razones de ello, relacionándolos con las respuestas dadas en la entrevista.
<i>“¿Cuál es el lugar que más me gusta del colegio</i>	Conocer de manera detallada dentro del colegio aquellos espacios que representan el territorio para los niños y las razones de ello, relacionándolos con las respuestas dadas en la entrevista.

Tabla 6. Tipos de preguntas Dibujo. Fase I. Indagación.

Fuente: Diseño propio.

3. OBSERVACIÓN

Dentro de la investigación cualitativa la observación es una técnica que permite acceder a la información directamente desde la población de estudio y su contexto, y que según Bonilla (2005):

“Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (p. 87)

Como instrumento para registrar la información se emplean dos diarios de campo para observar el proceso de reconocimiento del territorio rural y escolar. Teniendo en cuenta que esta técnica permite al investigador “un monitoreo permanente del proceso de observación” (Bonilla, 2005,

p. 93). Es útil en la medida en que en él se toma nota de aspectos que se consideren importantes para organizar, analizar e interpretar la información que se está recogiendo. “El diario de campo permite enriquecer la relación teoría-práctica”. Por ello dentro del primer instrumento se utiliza la ficha de observación, en donde se registra por parte de los estudiantes lo observado en relación al territorio rural durante la salida de campo de reconocimiento del lugar, de igual forma se usa el diario de campo en donde el investigador hace el registro de lo que se observa del recorrido realizado por los estudiantes en compañía de tres docentes de la institución en el territorio rural de la Vereda Mochuelo Alto, en esta actividad se establece un acercamiento con la comunidad que les permite relacionar lo visto con el contexto en el cual desarrollan sus actividades cotidianas. Posteriormente se hace uso de un segundo diario de campo en donde se describen las características principales del entorno escolar, a través de un recorrido interno a las instalaciones y espacios del colegio así como las experiencias más representativas, los lugares que más llaman la atención y aquellos en donde no se ha hecho una intervención directa como es el caso de la huerta escolar.

4. REGISTROS (FOTOGRAFIA Y VIDEO)

Como instrumentos dentro del proceso investigativo el registro de fotografías y video permite la recolección de información que sea el respaldo o apoyo de la información existente, (Salazar, 1997, p.34) En el caso de esta investigación el registro fotográfico y fílmico estuvo encaminado a evidenciar el proceso en diferentes momentos dentro de la segunda etapa del diseño metodológico, que se encaminó a la Exploración del Territorio en el contexto rural y en el contexto escolar.

6.4.4. Organización de la Información

6.4.4.1. Organización

Para los instrumentos aplicados y la información obtenida se diseñan cuadros que contienen el registro de las observaciones y que permite clasificar los datos. (Ver tablas 7,8 y 9) En el caso de las entrevistas y los dibujos de la fase de Indagación estos cuadros, contienen el instrumento utilizado, nombre de la actividad que se desarrolló, el estudiante con un código que fue asignado y el espacio para la ubicación de las respuestas en el caso de la entrevista o la descripción de lo encontrado en el caso de los dibujos.

ESTUDIANTE (Código)	INSTRUMENTO 1 “Caracterizando mi Territorio” Encuesta escrita individual. Pregunta abierta		INSTRUMENTO 2 “¿Cuál es mi territorio?” Dibujo individual (Lápiz, tempera, cartón paja)	INSTRUMENTO 3 PARTE I “Mi Territorio, el lugar donde vivo” Encuesta preguntas abiertas y dibujo individual
	¿Para mí que es Territorio?	¿Crees que es importante conocer el territorio?	Dibujo	¿Cuál es la parte que más te gusta de tu casa? ¿Por qué?

Tabla 7. Organización de información instrumentos 1, 2, 3 (parte I) Fase indagación.
Fuente: Diseño propio.

ESTUDIANTE (Código)	INSTRUMENTO 3 PARTE II “ Mi Territorio, el lugar donde vivo” Dibujo individual decorado con plastilina y lápiz de colores en cartón paja	INSTRUMENTO 4 PARTE I “Como es mi Territorio Escolar” “¿Cuál es el lugar que más me gusta del colegio?” Dibujo libre individual
	Dibujo “Parte de la Casa que más me gusta”	Dibujo

Tabla 8. Organización de información instrumentos 3 (parte II), 4 (Parte I) Fase indagación.
Fuente: Diseño propio.

ESTUDIANTE (Código)	ACTIVIDAD 4 PARTE II “¿Cómo es mi territorio Escolar?” <i>Encuesta escrita individual</i>		
		¿Qué lugares de tu colegio no conoces? ¿Por qué?	¿Qué no te gusta del colegio? ¿Por qué?

Tabla 9. Organización de información instrumento 4 (Parte II) Fase indagación.
Fuente: Diseño propio.

En relación a la fase De Exploración del Territorio, la información es organizada de igual manera en tablas que permiten la identificación del instrumento, la actividad y la descripción de la información encontrada. (Ver tablas 10, 11, 12 y 13)

ESTUDIANTE (Código)	ACTIVIDAD 1 “Identificando nuestro territorio rural” Recorrido Ficha de Observación	
		Objetos, animales y plantas observados durante el recorrido

Tabla 10. Organización de la información. Ficha de Observación. Fase Exploración.
Fuente: Diseño propio.

FOTOGRAFIA (Código)	ACTIVIDAD 1 “Identificando nuestro territorio rural” Recorrido Fotografía	

Tabla 11. Organización de la información. Fotografía. Fase Exploración.
Fuente: Diseño propio.

VIDEO 1 (Etapas por segundos)	ACTIVIDAD 3 “Somos parte de nuestro territorio Escolar” Trabajo en la Huerta Escolar Descripción

Tabla 12. Organización de la información. Video. Fase Exploración.

Fuente: Diseño propio

ACTIVIDAD 1 “Identificando nuestro territorio rural” Recorrido Diario de Campo	
Fecha	
Lugar	
Población	
Descripción	
Expresiones de los Estudiantes	
Expresiones de los Docentes	
Expresiones de la Comunidad	

Tabla 13. Organización de la información. Diario de Campo. Fase Exploración.

Fuente: Diseño propio

6.4.4.2. Análisis de la Información

En esta etapa se realiza el análisis de la información recolectada y organizada, para ello se utiliza como método El Análisis de Contenido, que tiene por objetivo hacer una indagación del significado de un mensaje que se encuentra en una información y que según lo cita Mendoza (2000)

“Consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades” (p. 23)

Este método presenta como principales características:

1. Es una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos solo a través de los documentos por medio de los cuales se puede extraer la información.
2. Estas producciones pueden ser de diferentes formas: escrita, oral, imagen o audiovisual.
3. Las informaciones se presentan bajo la forma de expresiones verbales
4. Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa de la información.

Dentro de las etapas de este método se tienen en cuenta los mencionados por Mendoza (2000) y que se sintetizan de la siguiente manera:

Tabla 14. Etapas del Análisis de Contenido.

NOMBRE DE LA ETAPA	DESCRIPCIÓN
1. Análisis previo a la lectura de documentos	Lectura atenta y en varias ocasiones de los documentos a estudiar
2. Preparación del material	Los documentos deben ser desglosados en unidades de significación, que son luego clasificadas en categorías bien definidas. Se agruparán en estas categorías las unidades de información que se han extraído de los documentos.
3. Selección de la unidad de análisis	<p>La unidad de análisis refiere al espacio y el tiempo en los cuales se retendrá la recurrencia de los elementos de investigación. Se trata del número de apariciones por página o por texto, por párrafo o por línea, por unidad de tiempo.</p> <p>Para esta definición de las unidades de análisis, se puede realizar teniendo en cuenta tres métodos: «1) de manera inductiva a partir de las similitudes de sentido del material de análisis; 2) de manera deductiva derivándolas de una teoría existente; 3) finalmente, siguiendo una fórmula mixta en donde una parte de las categorías es derivada de una teoría mientras que la otra parte es inducida en el curso del análisis» (Landry, 1998, p.348).</p> <p>Por otro lado, la determinación de las reglas de enumeración remite a la manera de contar las palabras, las frases, los temas, etc.</p>
4. La explotación de los resultados (análisis cuantitativo y/o análisis cualitativo).	La fase de análisis es la administración sistemática de las decisiones tomadas. Esta fase consiste en operaciones de codificación, descuento o enumeración en función de las instrucciones previamente formuladas. Codificar. La codificación corresponde a un tratamiento de los datos brutos del texto, lo que permite llegar a una representación del contenido.

Fuente: Diseño propio, tomado de Mendoza (2000)

Estas etapas encontradas en la revisión bibliográfica en relación a este método de análisis, son descritas para la esta investigación en la tabla 15.

Tabla 15. Etapas del Análisis de Contenido en la investigación.

NOMBRE DE LA ETAPA	DESCRIPCIÓN
1. Análisis previo a la lectura de documentos	Se realiza la lectura en varias ocasiones de los diferentes instrumentos aplicados, desde la etapa de indagación hasta la etapa de exploración (Entrevistas, dibujos, Ficha de observación, Diario de Campo, Registro fotográfico, Registro Fílmico, Entrevista final de Docentes y estudiantes). Cuyas descripciones permitieron realizar posibles agrupaciones y adelantar el análisis.
2. Preparación del material	En este momento se establecen unas unidades de significación a partir de las ideas, expresiones y frases. Teniendo en cuenta cada uno de los instrumentos aplicados en cada una de las dos fases indagación y exploración del Territorio. Cada una de las unidades de significación tiene un código que es asignado para su análisis.
3. Selección de la unidad de análisis	Las unidades de análisis surgen de agrupaciones de unidades de significación, que tienen relación con una categoría determinada.
4. La explotación de los resultados (análisis cuantitativo y/o análisis cualitativo).	A partir de cada unidad de análisis que ha sido codificada, se realiza un relato general en el que se presentan las observaciones encontradas en ellas, para posteriormente realizar una interpretación o explicación de la información procedente de los instrumentos analizados.

Fuente: Diseño propio

A partir de ello se establece una codificación para la unidad de análisis. Los códigos se presentan en la columna izquierda de una tabla (ver tabla 16) que se diseña para presentar la organización y análisis de estas unidades de registro por categoría, a partir de un relato y una interpretación que se realiza para cada una de ellas. El orden de la unidad de registro inicia con el código del instrumento, el estudiante, y el número de la unidad de significación.

Tabla 16 Ejemplo para el análisis de cada unidad de Registro.

<i>Categoría 1 entorno próximo</i> <i>Subcategorías: vivienda</i>		
Unidad de registro	Relato	Interpretación
En1, E2, 3 En1, E3, 4 En1, E4, 5 En1, E5, 6 En1, E5, 8	<p>Los estudiantes explican lo que comprenden de Territorio, en relación a una casa, o a su propia casa, desde su estructura física, ya sea casa o edificio, de igual forma desde algunos componentes del paisaje natural, como las montañas, los árboles.</p> <p>En el caso de las casas o edificios establecen lugares de preferencia, relacionados especialmente con sus familias, como el caso de la cocina que para la mayoría es el lugar predilecto porque en su gran mayoría es el lugar de reunión familiar.</p>	<p>La comprensión de Territorio para los estudiantes, está relacionado con su lugar más próximo que es su casa.</p>

Fuente: Diseño propio.

6.4.4.3. Categorización

La organización de las ideas extraídas de la información recolectada, es un proceso que permite darle un significado a la investigación desarrollada, lo que determina el origen de categorías y subcategorías. Este proceso de categorización, según Straus y Corbin (2002):

“consiste en la asignación de conceptos a un nivel más abstracto... las categorías tiene un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. En el momento en el que el investigador

empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno” (p.34).

De igual forma, Cerda (2002) expresa que “las categorías son conceptos generales que reflejan las propiedades y facetas y relaciones más generales y esenciales de los fenómenos y la cognición (tiempo, espacio, cantidad y calidad, forma y contenido, posibilidad y realidad” (P. 123).

En este proceso el investigador a partir de la información recogida establece las categorías con base en el examen de los patrones y recurrencias presentes en ellos; claro está que la expresión “emergen” no deben asumirse como una segregación naturalista de la realidad, sino una decisión del investigador que procura respetar la especificidad propia del material recogido o la propia perspectiva de los actores involucrados. (Cerda, 2002. P 126)

Según Straus y Corbin (2002), la categorización no es arbitraria, está regida por principios y además, hay que tener en cuenta ciertos factores que influyen en la misma y presenta unos criterios que son: *Relevancia*. “El sistema de categorías debe contemplar las posibilidades o alternativas de variación. Por lo tanto, puede quedar excluido del sistema algunas y estas dependerán del diagnóstico y la realidad encontrada (p. 35). *Exclusividad* -“La mutua exclusión de los componentes del sistema categorial tienden a eliminar las redundancias y la desorientación a la hora de clasificar los datos” (p.35)

Este criterio señala que, en principio, las categorías son mutuamente excluyentes, es decir, que el mismo elemento no puede ubicarse en dos categorías a la vez. *Complementariedad*: “Es importante tener en cuenta que en el problema o fenómeno estudiado abre un abanico de categorías para su estudio que a su vez permiten complementarse con el objeto de profundizar o ahondar sobre cada categoría” (p.36). Además “se relaciona con la coherencia y busca establecer

una relación articulada de la realidad, en forma tal, que cada una de las categorías construida aporte de manera ordenada la información que no encierran las otras categorías” (Cerdea, 2002, p. 127), *Especificidad*: “Se especializa en un área específica concreta y delimitada “Cada categoría comporta un campo temático” (p.37). *Exhaustividad*: “Hace referencia a que se hace necesario en el proceso categorial el admitir la inclusión de información en una de las categorías” (p. 37) por fuera ninguna observación posible. Relacionar cada dato con el todo.

Según cerda (2002) “La construcción de sistemas categoriales permite establecer las relaciones lógicas entre todas las categorías y establecer los límites de cada una” (p.83).

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, inicialmente se realizó un proceso de codificación, se asignan números a las unidades de análisis durante la lectura que se haga a los resultados obtenidos en cada instrumento aplicado dentro de las fases. Esto con el fin de “darle sentido específico a las palabras para abordar su análisis (Mendoza, 2002, p.48) En el caso de los instrumentos, también se codifican para lograr identificarlos dentro del análisis. Así como se muestra en las tablas 17 y 18 a continuación:

Tabla 17. Codificación de técnicas e instrumentos Fase I. Indagación.

INSTRUMENTO	CÓDIGO
Entrevista “Caracterizando mi Territorio”	En1
Dibujo “Cual es mi Territorio”	Dib1
Entrevista “Mi Territorio, el lugar donde vivo” I (Partes de mi casa)	En2
Dibujo “Mi Territorio, el lugar donde vivo” II (Partes de mi casa)	Dib2
Dibujo “ Como es mi Territorio escolar” I	Dib3
Entrevista “ Como es mi Territorio escolar” II	En3

Fuente. Diseño propio.

Tabla 18. Codificación de técnicas e instrumentos Fase II. Exploración del Territorio.

INSTRUMENTO	CÓDIGO
Ficha “ identificando nuestro Territorio Rural”	Fic1
Diario de Campo “Identificando nuestro Territorio Rural”	Dc1
Foto “ Identificando nuestro territorio rural”	Fot1
Diario de Campo “Identificando nuestro Territorio Escolar”	Dc2
Foto “ Identificando nuestro Territorio Escolar”	Fot2
Foto “Somos parte de nuestro territorio escolar” (Huerta)	Fot3
Video “Somos parte de nuestro territorio escolar” (Huerta)	Vid1
Video “La lombriz de Tierra en el Territorio escolar Rural”	Vid2
Foto “La lombriz de Tierra en el Territorio escolar Rural”	Fot4
Entrevista Reconozco mi Territorio escolar Rural (Docentes)	En1
Entrevista Reconozco mi Territorio escolar Rural (Estudiantes)	En4

Fuente. Diseño propio.

A continuación y luego de realizar la lectura de los resultados obtenidos, constituir agrupaciones a partir de la lectura y los instrumentos aplicados, se estableció el sistema de categorías y subcategorías en cada una de las fases del diseño, que se muestra en las siguientes tablas (Ver tablas 19 y 20)

Tabla 19. Sistemas de categorías y subcategorías Fase I Indagación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Entorno próximo	Vivienda
	Colegio
2. Lugar de Relación con otros	Vínculos Familiares
	Vínculos de amistad
3. Lugar de Diversión	Casa
	Colegio
4. Lugar de conocimiento	Colegio
	Huerta Escolar

Fuente. Diseño propio.

Tabla 20. Sistemas de categorías y subcategorías Fase II Exploración del Territorio

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Lugar de Relación con otros	<i>Colegio</i>
2. Lugar de Diversión	<i>Colegio</i>

3. Lugar de conocimiento	<i>Comunidad</i>
	<i>Huerta Escolar</i>
	<i>Compañeros Rurales</i>

Fuente. Diseño propio

6.4.4.4. Definición de categorías y subcategorías

6.4.4.4.1. Fase Indagación

1. Entorno próximo

Hace referencia a aquellos espacios que rodean a los niños y donde permanecen la mayor parte del tiempo, por tanto adquieren significado para cada uno de ellos. Es en estos lugares donde establecen sus principales vínculos, se aprenden códigos culturales y tradiciones, por tanto permiten la construcción del sentido de identidad.

1.1. Vivienda

Lugar en donde existe interacción directa con la familia, generalmente para los estudiantes constituye un lugar físico que en algunos momentos está inmerso en un contexto.

1.2. Colegio

Espacio en el que se establecen los primeros espacios de interacción con otros que en ocasiones son iguales, pero que en otros casos permiten el afianzamiento de hábitos como es el caso de la relación dada por estudiante y docente.

2. Lugar de relación con otros

Son los espacios más específicos que están dentro del su entorno próximo, aquí existen interacciones con otros, en esta categoría se resalta el lugar como relevante en la medida que se afiance o no un vínculo.

2.1. Vínculos familiares

Aquellas relaciones que se establecen en lugares específicos, que generalmente se establecen al interior de la familia.

2.2. Vínculos de amistad

Aquellas relaciones que se establecen en lugares específicos, que generalmente se establecen al interior de las relaciones de amistad que comienzan a construir los niños.

3. Lugar de diversión

Estos espacios que generalmente constituyen momentos de juego, se caracterizan por ser específicos e importantes solo en la medida en que haya diversión y por ello se generan o se afianzan vínculos con otros.

3.1. Casa

Espacios específicos de las viviendas de los niños en donde de manera individual o con otros encuentran momentos de diversión, ya sea por el compartir con otros o por los objetos que de manera individual les permite hacerlo.

3.2. Colegio

Determinada por aquellos lugares específicos del colegio en donde los niños encuentran momentos de diversión en el momento que comparten con otros.

4. Lugar de conocimiento

Son aquellos espacios en donde la interacción con otros esta medida por los conocimientos y retroalimentaciones de los mismos. Solo se establecen en la medida en que existan momentos de aprendizaje, ya sea colectivo o individual.

4.1. Colegio

Son los espacios específicos dentro del colegio en donde los niños expresan pueden aprender, obtener diferentes tipos de conocimiento, ya sea de tipo académico o de otra índole.

4.2. Huerta Escolar

Es un espacio que para los niños es de conocimiento, aunque no lo conocen genera expectativa y consideran que el estar allí, les va permitir adquirir más conocimientos.

6.4.4.2. Fase Exploración del Territorio

1. Lugar de Relación con otros

Este espacio en particular menciona los diferentes vínculos que se establecen en diversos momentos, cómo éstos se afianzan y la manera como a través de ellos se permite la apropiación o no del entorno.

1.1. Colegio

Lugares específicos dentro de la institución en donde se establecen relaciones con otros.

2. Lugar de diversión

Espacios de juego en donde se establecen reglas y pautas para el afianzamiento de los vínculos con otros y con el entorno.

2.1. Colegio

Determinada por aquellos lugares específicos del colegio en donde los niños encuentran momentos de diversión en el momento que comparten con otros.

3. Lugar de conocimiento

Al igual que en la etapa de Indagación, estos espacios en donde la interacción con otros está medida por los conocimientos y retroalimentaciones de los mismos. Solo se establecen en la medida en que existan momentos de aprendizaje, ya sea colectivo o individual.

3.1. Comunidad

Aquí se encuentran los aportes de la comunidad que se viven alrededor de la institución, así como los docentes, y cómo sus aportes contribuyeron en el proceso investigativo, desde la perspectiva de los niños.

3.2. Huerta Escolar

Espacio en donde los niños tienen acceso al conocimiento desde diferentes aspectos, el escolar, el social al afianzar los vínculos y relaciones, el propio de la comunidad en relación al contexto y el relacionado directamente a la huerta.

3.3. Compañeros Rurales

Está determinada por el aporte que los estudiantes, que son parte del contexto rural, dieron a las diferentes actividades planteadas en la huerta, y cómo tanto estudiantes como docentes participantes pudieron retroalimentar sus conocimientos a partir de ellos.

7. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Esta parte del proceso investigativo muestra los resultados obtenidos luego de la aplicación de cada uno de los instrumentos en cada una de las fases en la que se diseñó la propuesta. Estos son presentados para cada categoría y sus respectivas subcategorías y las unidades de registro que contienen. Posteriormente se presenta el análisis de las interpretaciones con los ejemplos textuales de algunas unidades de significación, el análisis general de la subcategoría y el análisis final de la categoría.

FASE I. INDAGACIÓN

Categoría 1. Entorno Próximo

Tabla 21. Categoría 1 y subcategorías Fase I. Indagación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
1. Entorno próximo	1.1. Vivienda
	1.2. Colegio

Fuente: Diseño propio.

Tabla 22. Análisis de contenido subcategoría 1.1. Vivienda. Fase I.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
<p>En1, E2, 3 En1, E3, 4 En1, E4, 5 En1, E5, 6 En1, E5, 8 Dib1,E1,1 Dib1,E1,2 Dib1,E2,3 Dib1,E2,4 Dib1,E3,5 Dib1,E3,6 Dib1,E5,10 Dib1,E6,12 Dib1,E7,14 Dib1,E8,15 Dib1,E9,16</p>	<p>Los estudiantes explican lo que comprenden como Territorio, en relación a una casa, o a su propia casa, desde su estructura física, ya sea casa o edificio, de igual forma desde algunos componentes del paisaje natural, como las montañas, los árboles.</p> <p>En el caso de las casas o edificios establecen lugares de preferencia, relacionados especialmente con sus familias, como el caso de la cocina, que para la mayoría es el lugar predilecto porque en su gran mayoría es el lugar de reunión familiar.</p> <p>Lo expresado por los estudiantes es la comprensión de Territorio como un lugar que generalmente es una casa o un edificio, tanto en su parte interna, como externa, en donde se pueden destacar algunas características como las escaleras, los barrotes de las ventanas, los niveles de las casas, en algunos están las divisiones de los cuartos y en algunos los detalles al interior o exterior, como en el caso particular de uno de los estudiantes que plasmó en su dibujo una cuerda de ropa.</p>	<p>La comprensión de Territorio para los estudiantes, está relacionado con el lugar más próximo que es su casa.</p> <p>El Territorio entendido como un lugar físico que se siente como propio y en donde se encuentran ciertas características que son determinadas por los niños según su estructura física dependiendo en donde cada uno vive, así como casa, edificios de una o dos plantas, con ventanas, escaleras o barrotes, son las representadas en cada uno de los dibujos.</p>

En esta subcategoría se observa que a partir de los resultados de los diferentes instrumentos aplicados, que al indagarles a los niños acerca de que es el Territorio, ya sea de manera escrita por medio de la entrevista o a través del dibujo, que esta palabra la relacionan con el lugar donde viven. Muchos de los niños hacen referencia a su casa con sus diferentes características, que en algunos casos son edificios cerrados con ventanas, en otros lugares en donde su contacto

directo son espacios grandes en donde se interactúa con la naturaleza, o en casos muy particulares se encuentra el mundo en donde se ubica su casa. (Ver anexo 2. Instrumentos Fase I. Dibujo). En relación a las casas, en algunos dibujos se visualiza su organización interna, de manera particular muchos de los esquemas representan la cocina y su conformación, que para algunos, tanto en los dibujos como en las respuestas otorgadas en la entrevista escrita, se convierte en el lugar de preferencia, por ser en donde la mayor tiempo se reúne la familia, así como se representa en la *Foto 1*. Y como lo ratifican las siguientes expresiones:

En1, E3, 4. "Mi Territorio es mi tipo de ambiente donde todos se reúnen en mi casa"

En1, E4, 5 "Mi Territorio es mi casa"

En1, E5, 6 "Mi Territorio es mi casa que está en el mundo"

En1, E5, 8 "Para mi es el lugar donde vivo"



Foto 1. Dibujo estudiante curso 4B. Explorando mi Territorio. Casa.

Tabla 23. Análisis de contenido subcategoría 1.2. Colegio. Fase I.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
En1, E1, 1 En1, E6, 2 En1, E8, 7 En1, E9, 9 Dib1,E3,6 Dib1,E3,7 Dib1,E5,11 Dib1,E5,12	<p>Los estudiantes explican lo que comprenden de Territorio en relación al colegio, en donde diferencian ciertos lugares que están determinados por las actividades que realizan y por los vínculos de amistad que establecen con sus compañeros, como es el caso del parque infantil y la cancha de fútbol.</p> <p>Se evidencia en los dibujos que para algunos de los niños el territorio está relacionado con el colegio, en donde se dibujan interactuando con otros niños.</p>	<p>Otro de los lugares en donde los estudiantes se encuentran la mayor parte del tiempo es el colegio, por esta razón también es un lugar próximo para ellos por tanto lo relacionan también como Territorio.</p> <p>Es un lugar importante algunos de los niños, ya que es aquí donde se establecen vínculos de amistad con sus compañeros y pasan gran parte del tiempo en él.</p>

En esta subcategoría los estudiantes evidencian la importancia del establecimiento del Territorio a partir de los lugares que son reconocidos por ellos como próximos, como en este caso el colegio. A pesar de que no tienen el conocimiento acerca del significado de la palabra territorio, ésta es identificada en este primer momento como un lugar del que ellos hacen parte de alguna manera, en donde existe un vínculo de tipo simbólico con la identidad. En algunas de sus representaciones escriben la palabra colegio y se dibujan compartiendo en un espacio con otro (ver foto2). Mostrando así la comprensión de esta palabra en concordancia con sus relaciones. De igual manera en las respuestas dadas a la entrevista se evidencian expresiones como:

En1, E5, 6 “Territorio para mi es mi colegio, allí comparto con mis amigos”

En1, E8, 7”Mi territorio es el colegio, allí estoy siempre”



Foto 2. Dibujo estudiante curso 4B. Explorando mi Territorio. Colegio.

Se encuentra la categoría en general que la comprensión de la palabra Territorio para los niños está ligado a las relaciones establecidas en el lugar donde desarrollan sus actividades, donde la mayor cantidad de tiempo y construyen sus características ligadas a la identidad. Por ello estas respuestas se encuentran en mayor relación orientadas a establecer que el Territorio es su casa independientemente de las características físicas y sus entornos próximos, ya que también en momentos describen o representan avenidas o contextos cercanos, así como también lo es su colegio.

En la figura 11 se esquematizan la manera como las comprensiones de Territorio, así como su importancia para los niños, están directamente relacionadas con los vínculos que establecen en dos lugares principales: la casa y el colegio. En las respuestas dadas por los estudiantes, así como

en los dibujos, se hacen descripciones de estos lugares, que para muchos corresponden a la estructura física, sin embargo para algunos este lugar está inmerso en un paisaje que lo constituye, como plantas, montañas, o avenidas.

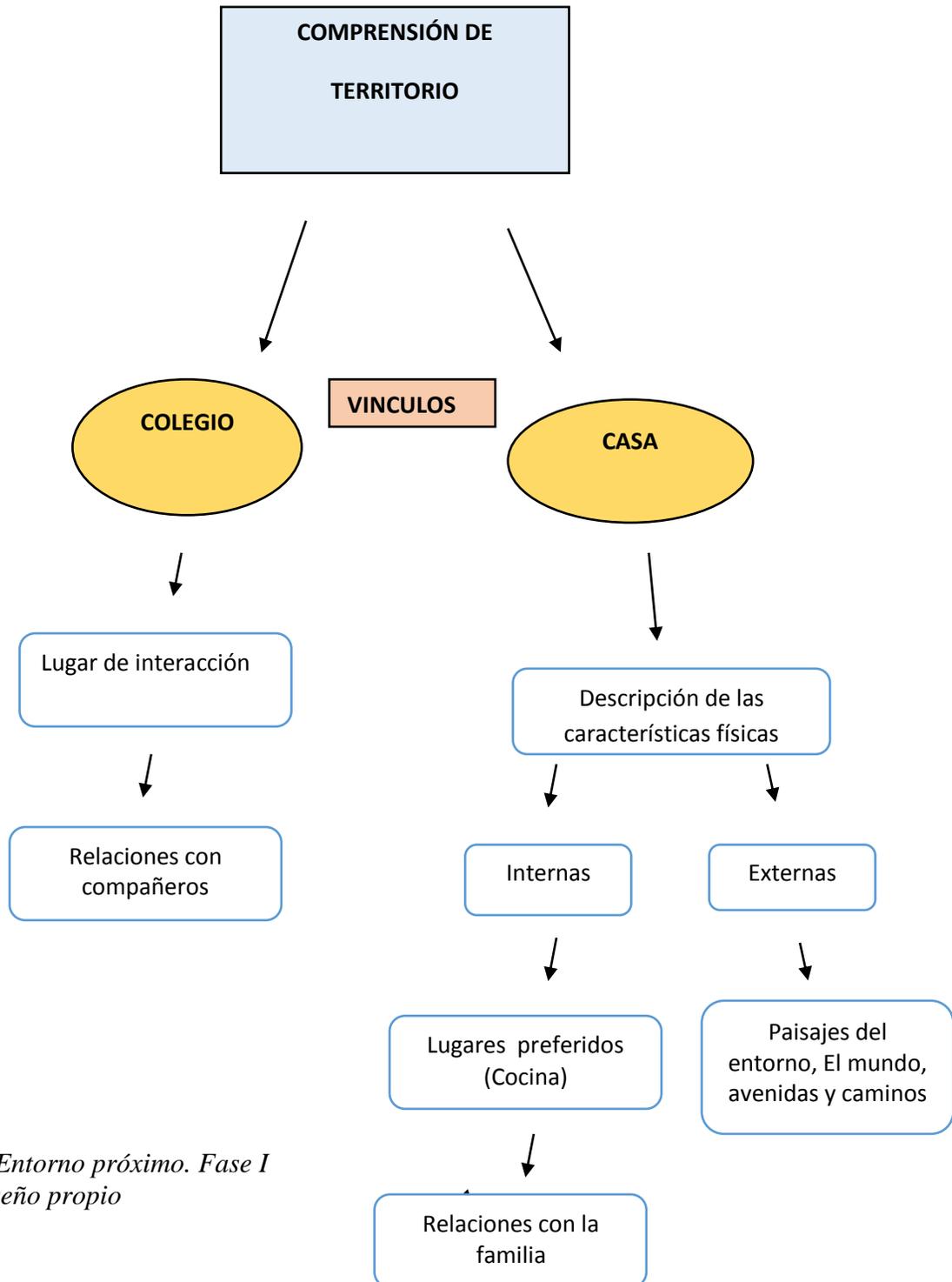


Figura 11. Entorno próximo. Fase I
Fuente: Diseño propio

Categoría 2. Lugar de Relación con otros

Tabla 24. Categoría 2 y subcategorías Fase I. Indagación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
2. Lugar de relación con otros	2.1. Vínculos Familiares
	2.2. Vínculos de amistad

Fuente: Diseño propio

Tabla 25. Análisis de contenido subcategoría 2.1. Vínculos Familiares. Fase I.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
En1,E1,2 En1,E5,6 En1,E6,10 En1,E7,11 En1,E8,12 En,E9,13	<p>Aquí los estudiantes muestran en sus respuestas cómo es comprendido el Territorio a partir de los vínculos con la familia, que se establecen en un lugar en particular. Es en este lugar en donde comparten con ellos y por este motivo esto es un factor importante para comprender el Territorio.</p>	<p>Dentro del entorno familiar los niños logran hacer sus principales construcciones de identidad, ya que es aquí donde se establecen las primeras relaciones de afectividad. Por ello en sus respuestas los niños hacen relación de este vínculo con el compartir en un lugar específico, por ello esto es importante en el conocimiento del Territorio.</p>

Esta subcategoría evidencia la importancia del territorio en relación a los vínculos que se establecen en ciertos lugares, en especial su casa con la familia. Motivo por el cual se construyen las identidades y se estrechan los vínculos al interior del núcleo familiar. De igual forma es allí

en donde se generan los principales hábitos, se reproducen los comportamientos y se aprenden las tradiciones, que son reflejadas por los niños en el exterior.

Prueba de ello se encuentran las expresiones dadas por ellos en la entrevista 1:

En1, E5, 9 ““La cocina es el lugar favorito de mi casa es mi territorio, donde todos se reúnen”

En1, E6, 10 “Me gusta estar en la cocina, ese es mi territorio”

En1, E7, 11 “En mi casa todos nos reunimos”

Tabla 26. Análisis de contenido subcategoría 2.2. Vínculos de amistad. Fase I.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
En1, E1, 7 En1, E5, 9 En1, E6, 14	Para los estudiantes el Territorio está relacionado con sus amigos y las actividades que realizan con ellos como jugar y estudiar con ellos.	Este vínculo se empieza a fortalecer con sus iguales, a través de los juegos y todas las actividades que realizan en un lugar determinado con ellos.

La importancia del territorio dentro de esta subcategoría está determinado por las relaciones de socialización de los niños al interior de su colegio, en donde los vínculos establecidos se originan inicialmente a través de los juegos y los momentos de interacción en medio del desarrollo de sus actividades académicas, en donde también se fortalecen los hábitos, se aprenden reglas y se fortalece la identidad por el lugar en donde se originan dichas relaciones de amistad. Esto se

observa en las diferentes respuestas dadas por los niños al preguntarles porqué es importante el Territorio, en donde algunos de ellos afirman:

En1, E1, 7 “Me gusta mi colegio porque allí puedo jugar con mis amigos”

En1, E5, 9 “Mi Territorio es mi colegio, allí todos aprendemos”

En1, E6, 14 “En mi colegio tengo amigos y me gusta estar”

En1, E6, 10. “Mi territorio es el colegio, porque allí juego con todos mis amigos”.

En general esta categoría de análisis permite comprender que para los niños, a pesar de no tener claridad acerca del concepto territorio, es importante conocer de él y establecen su relación a través de los vínculos que se originan en ese lugar en donde ellos realizan sus actividades, los tiempos de juego, los momentos de aprendizaje a través de las clases recibidas en su colegio, pero también desde las enseñanzas que reciben en sus casas. Por ello los vínculos en estos espacios fortalecen la identidad y generan un sentido de pertenencia. (Ver figura 12) Por ello el vínculo permite que el Territorio sea considerado como elemental desde esta perspectiva.

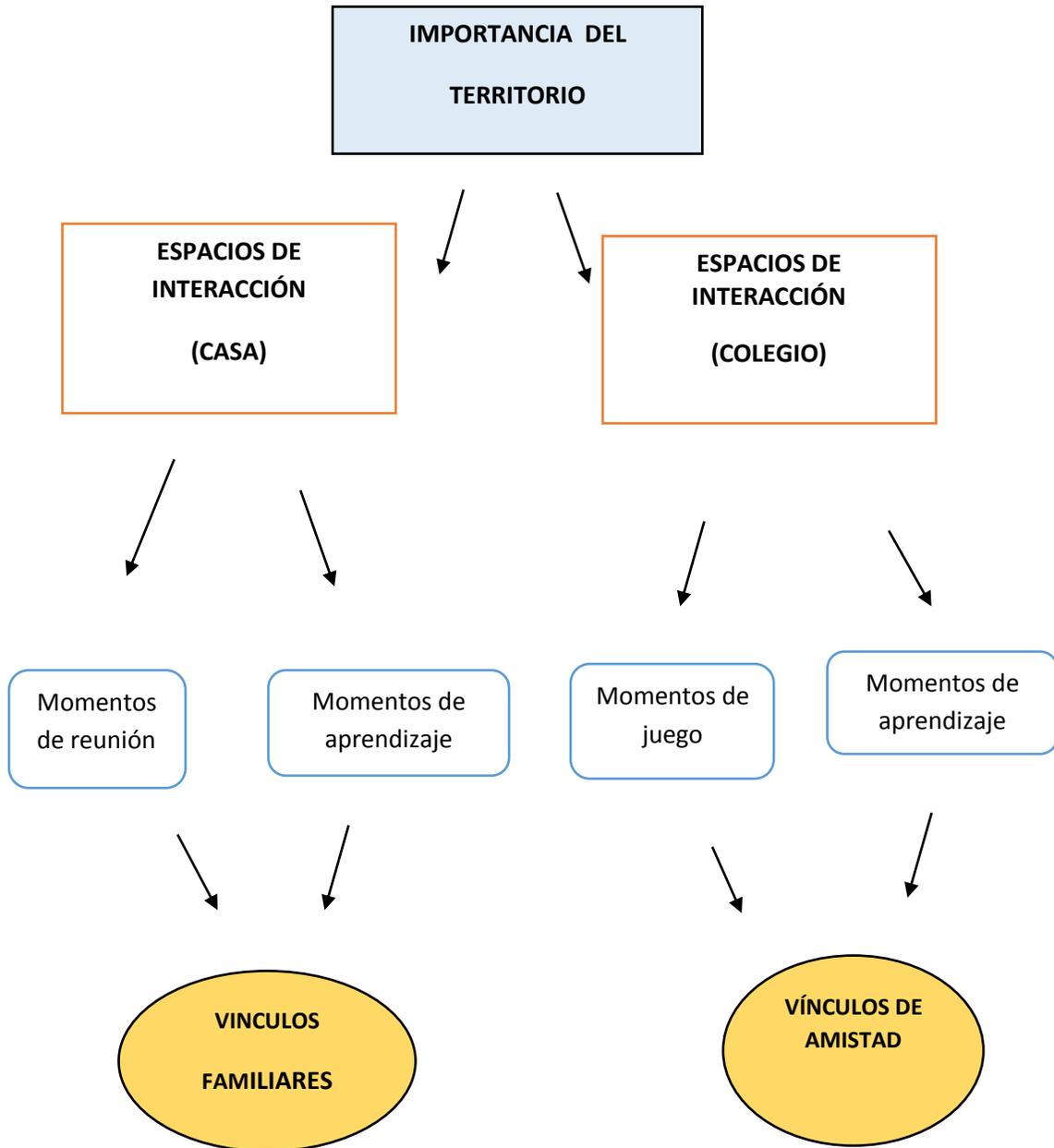


Figura 12. Lugar de Relación con otros. Fase I.
Fuente: Diseño propio.

Categoría 3. Lugar de Diversión

Tabla 27. Categoría 3 y subcategorías Fase I. Indagación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
3. Lugar de Diversión	3.1. Casa
	3.2. Colegio

Fuente: Diseño propio

Tabla 28. Análisis de contenido subcategoría 3.1. Casa. Fase I.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
En2,E4,7 En2,E6,9 En2,E6,10 En2,E9,14 En2,E9,15 En2,E1,1 En2,E5,8 En2,E8,14 En2,E8,15 Dib2,E3,5 Dib2,E4,8 Dib2,E6,31 Dib2,E6,32 Dib2,E8,38 Dib2,E9,52 Dib2,E8,38	<p>Los estudiantes afirman que ciertos espacios de la casa les gusta porque allí se encuentran objetos como el computador, el x-box, DVD y televisores, lo que les divierte.</p> <p>Afirman los estudiantes en sus respuestas que los lugares que más les gustan como su habitación o el patio, son los lugares en donde juegan dentro de su casa.</p>	<p>Para muchos de los estudiantes el lugar de su casa más agradable está relacionado con los elementos que se encuentran allí, como el caso del televisor, el DVD, el computador y el X-box, evidenciando que en estos espacios no hay una interacción, por el contrario ellos se encuentran buscando momentos de entretención a través de estos objetos. En estas respuestas se encuentran estudiantes que prefieren establecer vínculos con otros, por ello buscan espacios en donde puedan jugar ya sean abierto (como el patio) o cerrado (la habitación) en donde encuentra sus cosas para compartir con otros.</p>

Al indagárseles a los estudiantes acerca de la identificación del Territorio, como su casa, se profundizó en relación a los motivos por los cuales este lugar era significativo. Encontrándose que las respuestas de los niños están directamente relacionadas con las actividades que desarrollan en su interior y que están vinculadas con sus interés y /o gustos. Esto se representa en los resultados de esta subcategoría, en donde la mayor cantidad de respuestas de manera escrita, así como los dibujos presentan como característica una expresión en donde se refleje el juego o algunos artículos que puedan generar en ellos diversión, como es el caso del Televisor, el X-box, el computador, la Tablet o espacios como el patio o las mismas habitaciones en donde encuentran sus pertenencias con las que también juegan. Así como se representa en las fotos 3 y 4 y en las siguientes expresiones de los niños:

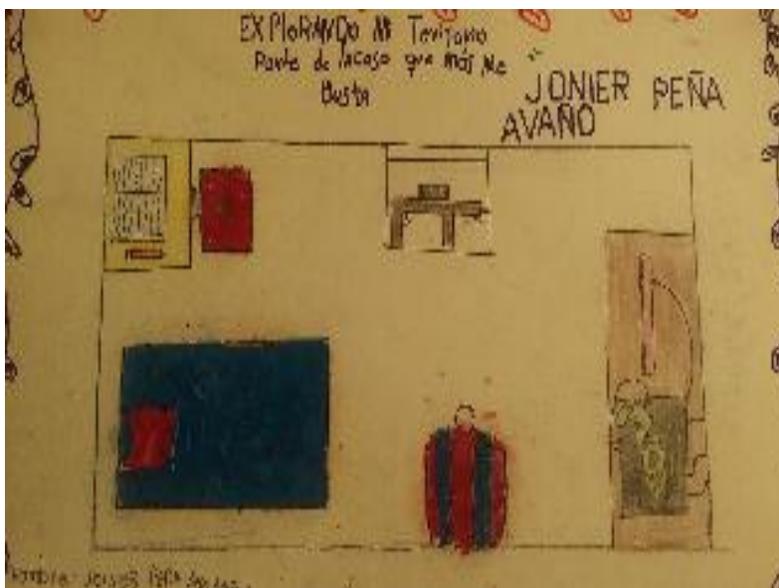


Foto 3. Dibujo estudiante grado 4B. Explorando mi Territorio. Lugar que más me gusta de mi casa.



Foto 4. Dibujo estudiante grado 4B. Explorando mi Territorio. Lugar que más me gusta de mi casa.

En2, E8, 14 “La parte de mi casa es el computador porque me gusta jugar con el computador”

En2, E8, 15 “Me gusta el patio porque es un lugar donde se divierte uno mucho”

Tabla 29. Análisis de contenido subcategoría 3.2. Colegio. Fase I.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
Dib1,E6,20 Dib1,E6,21 Dib1,E8,29 Dib1,E8,30	Se evidencia en los dibujos que para algunos de los niños el territorio está relacionado con el parque infantil, en donde se dibujan interactuando con otros niños.	Al igual que en el colegio, el parque infantil ayuda al establecimiento de los vínculos de amistad en los niños. Aquí el juego es una estrategia importante para lograr también el reconocimiento y manejo de reglas y normas.

Al igual que en la subcategoría anterior el juego genera en los niños un vínculo con el espacio que consideran territorio. En el caso del Colegio las representaciones están relacionadas con los espacios en donde ellos comparten cotidianamente dentro de la institución, como la cancha de futbol y el parque infantil. Así mismo es importante anotar que además de los juegos, es en estos lugares en donde se establecen los mayores vínculos. Se resalta de igual forma que los niños del curso presentan dos tipos de edades, unos entre los 8 y 9 años quienes juegan más y otros entre los 10 y 11 años quienes establecen otro tipo de vínculos, incluso sus juegos son diferentes. (Ver fotos 5 y 6)

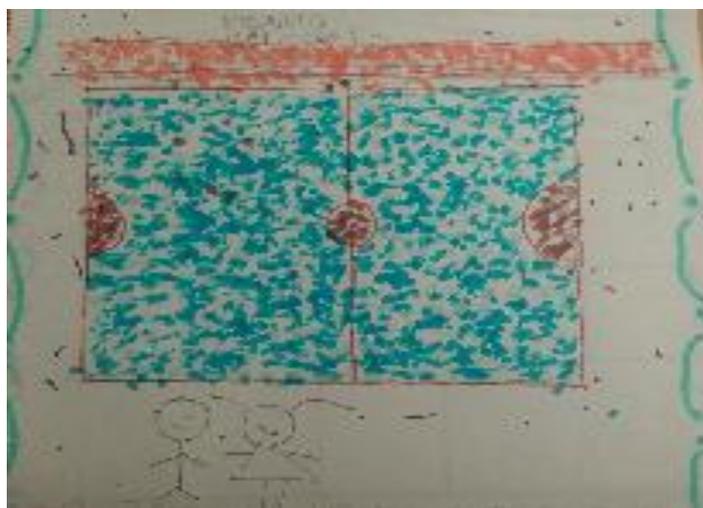


Foto 5. Dibujo estudiante grado 4B. Espacio del colegio que más le gusta. La Cancha de Futbol.



Foto 6. Tipo de juegos de los estudiantes de 4B en la cancha de futbol.

En general esta categoría permite comprender la importancia del juego en esta etapa de los niños en la medida que establecen parámetros, reglas y vínculos. (Ver figura 13). En muchos de los casos estos estudiantes permanecen solos, por ello los espacios en donde encuentran la posibilidad de jugar son importantes. Muchos de ellos lo hacen a través de los medios tecnológicos, lo que se evidencia en la mayoría de las respuestas y dibujos elaborados. Otros prefieren los espacios abiertos como la cancha de futbol en el caso del colegio, o el patio en el caso de la vivienda.

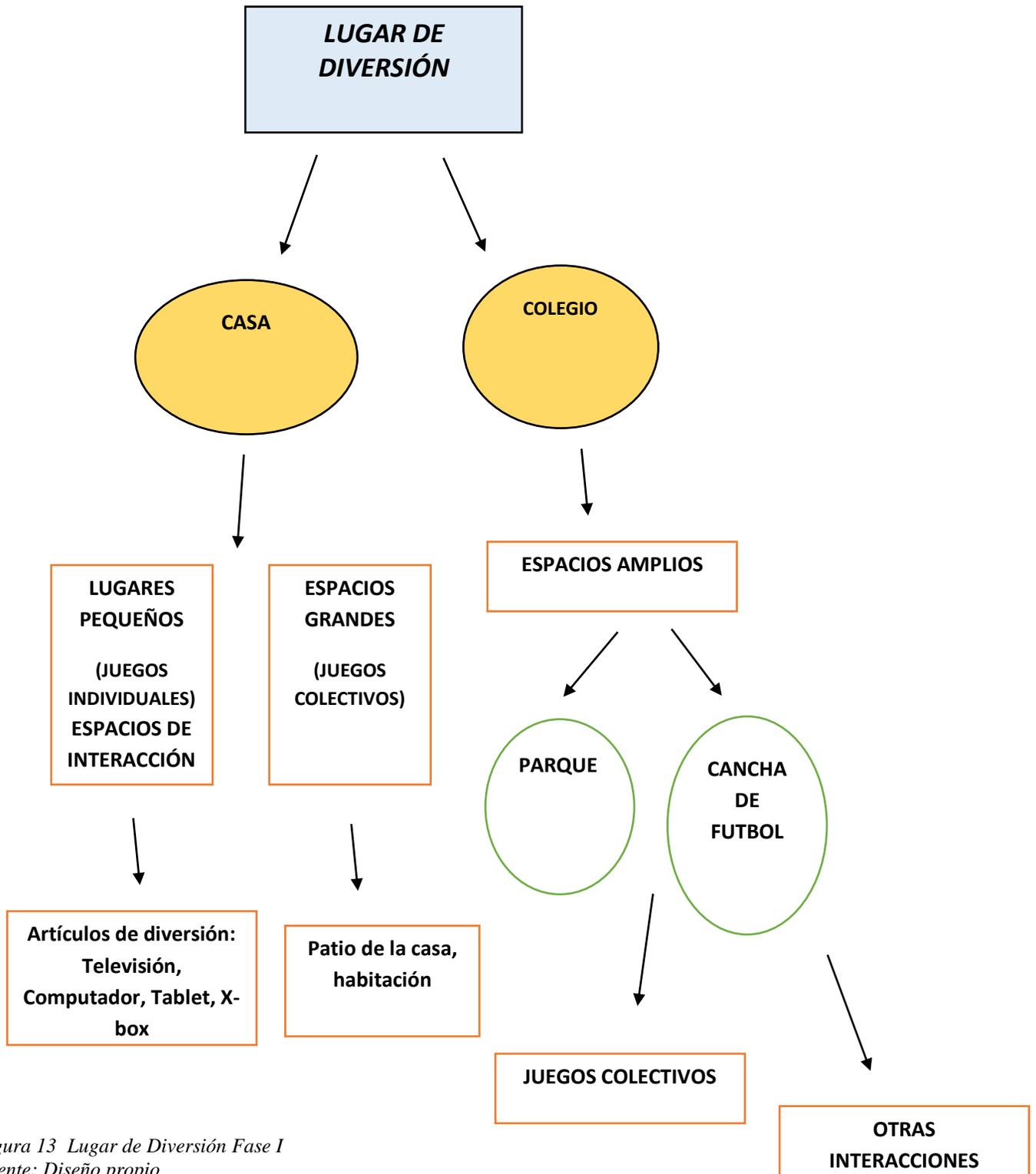


Figura 13 Lugar de Diversión Fase I
Fuente: Diseño propio

Categoría 4. Lugar de Conocimiento

Tabla 30. Categoría 4 y subcategorías Fase I. Indagación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
4. Lugar de Conocimiento	4.1. Colegio
	4.2. Huerta Escolar

Fuente: Diseño propio

Tabla 31. Análisis de contenido subcategoría 4.1. Colegio. Fase I.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
Dib3,E7,8 Dib3,E7,9 Dib3,E7,10 Dib3,E7,11 Dib3,E2,2	En el dibujo se evidencia un salón de clases con sillas y escribe “para que le enseñen a uno cosas”, aparece igualmente el tablero, las sillas y mesas de la docente y de los compañeros. Así mismo en alguno de los dibujos se ve el colegio en su totalidad con una leyenda que dice, lugar para aprender.	Para los niños el ambiente escolar representa un lugar propio de aprendizaje, en especial si éste tiene representación en el salón de clases, en donde ellos reciben las orientaciones de las áreas fundamentales.

Esta subcategoría muestra cómo para los estudiantes el colegio es un lugar en donde se adquiere conocimiento, esto relacionado en especial a las interacciones que se originan al interior del aula, en donde es el maestro quien orienta estos procesos, esto se evidencia en algunos de los dibujos en donde se representa el salón de clases, el docente dirigiendo y uno en donde se dibuja el

colegio desde el exterior con dos niños en donde se encuentra una frase que dice “Mi colegio, lugar para prender”, lo que se representa en las fotos 7, 8 y 9.



Foto 7. Dibujo de estudiante. El Colegio lugar para aprender.



Foto 8. Dibujo de estudiante. El Colegio lugar para aprender. Imagen de docente en clase.



Foto 9. Dibujo de estudiante. El Colegio lugar para aprender. Imagen del salón de clases.

Tabla 32. Análisis de contenido subcategoría 4.2. Huerta escolar. Fase I.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
Dib1,E6,20 Dib1,E6,21 Dib1,E8,29 Dib1,E8,30	Se ve en los dibujos lo que creen que es la huerta escolar y ellos, los niños interactuando con ella y con otros niños.	Los estudiantes en este momento del proceso no han hecho un trabajo en la huerta escolar, mucho manifiestan no conocerla. Los resultados parten del imaginario que tienen de ella

En relación a esta subcategoría los estudiantes hablan de la huerta escolar, debido a que saben que existe un espacio que en algún momento estuvo destinado a la huerta, pero que no se volvió a utilizar y quieren conocer. Algunos de los niños que están desde grado preescolar, recuerdan parte de algunas actividades que se realizaron allí y por eso la mencionan. En relación a los

dibujos en donde se indaga por los espacios del colegio, los niños muestran la huerta como uno de los representativos y afirman que es un espacio en donde se puede aprender a pesar de no conocerse. (Ver foto10)



Foto 10. Dibujo de estudiante. Huerta escolar como espacio para aprender.

En términos generales esta categoría permite conocer los espacios que son representativos para los niños dentro del colegio, como lugares que generan aprendizajes o propicios para la producción de conocimiento, sobre todo en relación al conocimiento escolar. En este momento la investigación se direcciona a partir de los resultados de los instrumentos anteriores a la indagación sobre el contexto escolar. Por ello dentro de las respuestas dadas por los niños y los dibujos realizados, estos espacios son considerados lugares de aprendizaje, en especial el salón

de clases. Sin embargo a partir de la expectativa que les genera la huerta escolar, también consideran que este lugar permite la generación de conocimiento.

Dib3, E7, 10 dibuja el Salón de clases y escribe “para que le enseñen a uno cosas”

Dibuja el tablero, las sillas y mesas de la docente y de los compañeros.

Dib1, E8, 29 dibuja la huerta y escribe “Lo que no conozco de mi colegio es la huerta, pero sé que allí puedo aprender”

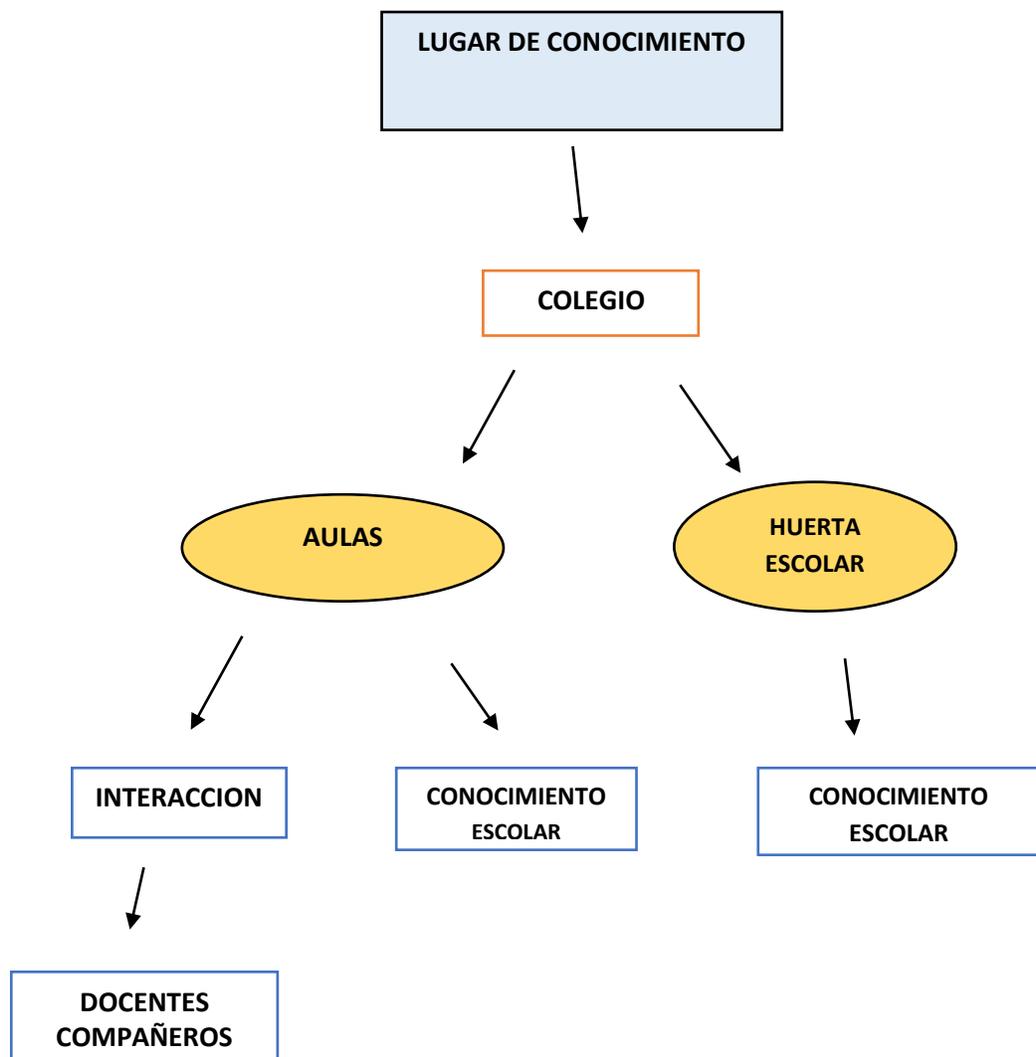


Figura 14. Lugar de Conocimiento. Fase I
Fuente: Diseño propio

Dentro de esta primera fase de indagación se resalta en los hallazgos encontrados que los niños a pesar de no tener un concepto claro acerca de lo que significa el Territorio, lo asocian con un lugar determinado en donde se desarrollan muchas de las características que están ligadas al núcleo familiar y los vínculos sociales, como es el caso de la casa y el colegio, en especial en los espacios en donde estos vínculos se fortalecen, ya sea los momentos de reunión como en el caso de la casa que generalmente se establecen en la cocina, o la cancha del colegio en donde se reúnen algunos a jugar, otros a estrechar sus relaciones y a establecer sus comportamientos sociales, desarrollando el sentido de identidad por estos espacios. De igual forma se destaca como importante dentro de este espacio de socialización dentro del Territorio el juego, importante no solo en el colegio, sino también al interior de sus viviendas representado en la descripción de espacios amplios para diversión como el patio, pero también encontrado en las múltiples representaciones de los niños en los objetos que permiten una distracción individual o grupal, como el caso del televisor, el computador, el x-box, la Tablet o todo aquello que es propio de los niños y que pueden compartir.

Importante destacar dentro de esta primera parte que el conocimiento emerge como una característica importante dentro del Territorio, principalmente el escolar, desde dos espacios principales, el aula de clases en donde se establecen relaciones con los compañeros y docentes y la huerta escolar que emerge como expectativa de los estudiantes que la quieren conocer e intervenir en ella.

FASE II. EXPLORACIÓN DEL TERRITORIO

Tabla 33. Categoría 1 y subcategorías Fase II. Exploración

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Lugar de Relación con otros	1.1. Colegio

Fuente: Diseño propio

Tabla 34. Análisis de contenido subcategoría 1.1. Colegio. Fase II.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
Dc2, E3, 4 Dc2, E4,16 Dc2, E6,18 Dc2,E8,19 Dc2,E8,20 Fot2,E4, 4 Fot2, E6,6 Fot2,E7,7 En2, E2,5 En2,E5,8 Dc2, E2, 4 Dc2, E7,16 Dc2, E8,18 Dc2,E9,19 Dc2,E9,21 Fot2,E4,5 Fot2,E4,7 Fot2,E4,8	<p>Los estudiantes identifican el colegio como un espacio en donde se pueden relacionar con los otros, expresando que en este lugar se han vivido cosas bonitas con los compañeros, se aprende de los profesores, algunos de esos momentos son de juego, también ha habido peleas, siempre están unidos.</p> <p>Los estudiantes identifican el salón como el lugar en donde tienen diversas vivencias, como sus primeras situaciones de alegría en grupo, el lugar en donde se crean amistades, los momentos vergonzosos e incluso las primeras enemistades por rivalidades. Pero además otro tipo de espacios en donde comparten, tales como es el caso del patio del colegio. Es especial la figura de cada uno de sus profesores y cómo estos acompañan sus procesos, les enseñan a leer, a sumar, a escribir e incluso a jugar mejor.</p>	<p>Al sentirse parte del colegio, los estudiantes destacan las experiencias significativas de este lugar en donde se encuentran la mayor parte del tiempo. Debido a esto las relaciones establecidas con los otros son comprendidas por ellos como el Territorio. El salón de clases es un espacio en donde existe una consolidación de grupo y allí es el lugar en el que se generan los principales vínculos dentro del colegio debido a su permanencia, que en el caso de esta institución, es casi de tiempo completo allí y con una misma docente en la gran mayoría de las asignaturas y actividades que se realizan. Por ello muchos de los momentos vividos por los estudiantes establecen esos vínculos y relaciones con el otro y con este espacio que es comprendido como su Territorio.</p>

En esta parte de la investigación los estudiantes hacen una exploración de su territorio escolar, en donde a través de un recorrido inicial hablan acerca de la importancia de su colegio, sus

vivencias y cómo algunos lugares están ahí presentes pero no han hecho parte de su proceso. Es por esto que esta subcategoría evidencia cómo se destacan las relaciones establecidas desde distintos momentos con la institución (ver fotos 11, 12), las personas en su interior, como los docentes, y con el propio entorno que es parte importante del Colegio.



Foto 11. Estudiantes en recorrido en el territorio escolar. Patio.



Foto 12. Estudiantes en recorrido en el territorio escolar. Cancha de Fútbol.

En el momento de hacer una exploración directa del territorio, los estudiantes se confrontan con las características de éste en diversos aspectos, el natural, el social y el cultural y lo relacionan con el espacio en el que desarrollan sus acciones en la cotidianidad. Lo que implica que este espacio continúe mediado por las relaciones que se establecen con los otros en los diferentes

contextos, (ver figura 15) así como a las personas que compartieron las actividades programadas, algunas de las expresiones de los niños son:

Dc2, E2, 4 “en este salón estuvimos jugando mientras la profe no estaba”

Dc2, E7, 15 “Yo me acuerdo de la profe de segundo que era muy brava, pero nos enseñó muchas cosas”

Dc2, E7, 16 “si profe acá cuando jugamos contra 5B, Johan me dio una patada y todos se metieron a defenderme porque todos son mis amigos”,

En2, E2, 5 “a mí por eso casi no me gusta estar mucho acá en el patio, es que pelean mucho”.

En2, E5, 8 “Espero que la profe nos lleve a conocer la huerta y jugar allá con todos”.

Muchas de estas expresiones son el producto del diario de campo que desarrolló la investigadora en el momento del recorrido por el territorio escolar en donde se contaron experiencias significativas de los estudiantes, así como de la entrevista aplicada.

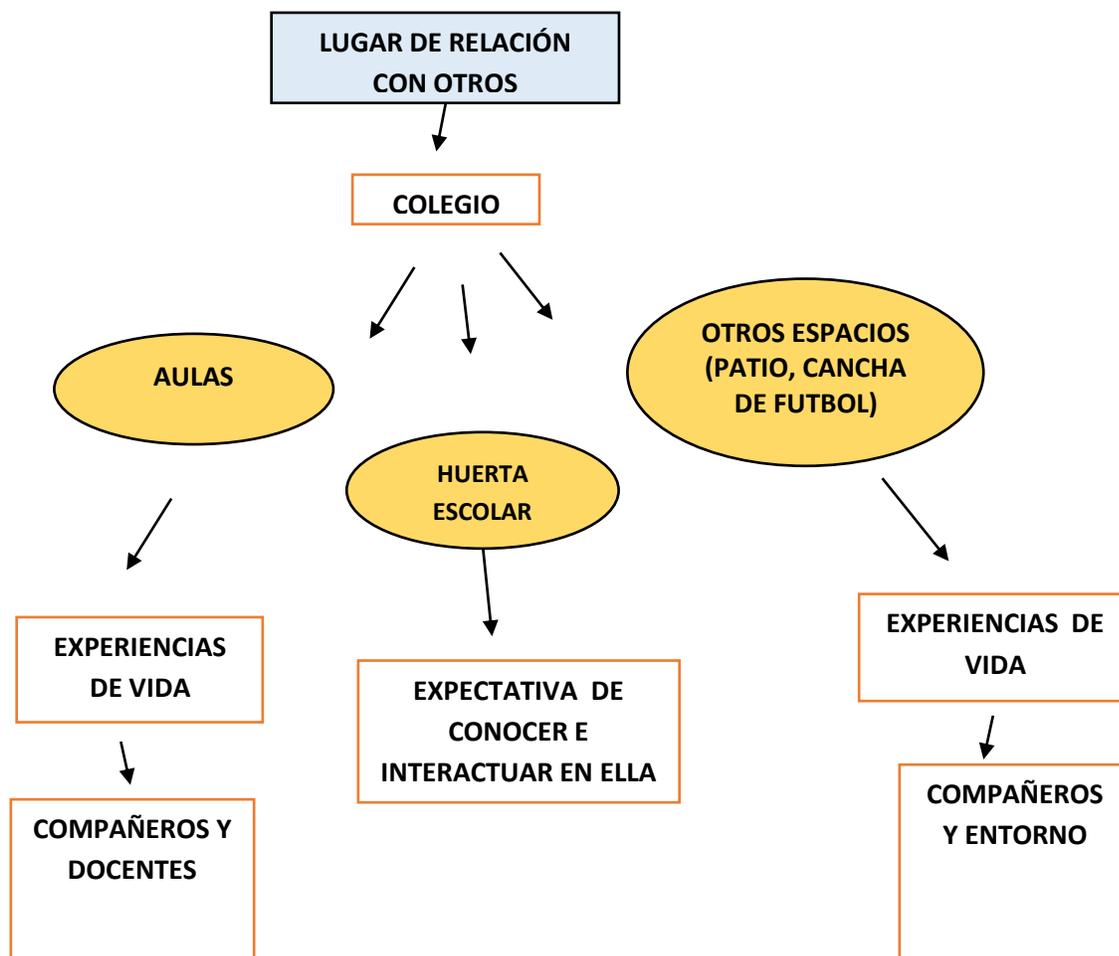


Figura 15. Lugar de Relación con los otros. Fase II
Fuente: Diseño propio.

Tabla 35. Categoría 2 y subcategorías Fase II. Exploración

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
2. Lugar de Diversión	2.1. Colegio

Fuente: Diseño propio

Tabla 36 Análisis de contenido subcategoría 2.1. Colegio. Fase II.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
Dc2, E3, 4 Dc2, E4,16 Dc2, E6,18 Dc2,E8,19 Dc2,E8,20 Fot2,E4, 4 Fot2, E6,6 Fot2,E7,7 En2, E2,5 En2,E5,8	Los estudiantes identifican el colegio como un espacio en donde se pueden relacionar con los otros, expresando que en este lugar se han vivido cosas bonitas con los compañeros, se aprende de los profesores, algunos de esos momentos son de juego, también ha habido peleas, siempre están unidos.	Al sentirse parte del colegio los estudiantes destacan las experiencias significativas de este lugar en donde se encuentran la mayor parte del tiempo. Por ello las relaciones establecidas con los otros, desde los espacios de juego son comprendidas por ellos como el Territorio.

En esta subcategoría, se muestra cómo el colegio en esta etapa de exploración sigue siendo un espacio de diversión, que está determinada por los vínculos que los niños establecen con sus compañeros a través de las actividades que realizan (Ver Figura 16), en espacios determinados, de acuerdo a sus edades, ya que el grupo presenta una división de edades en donde se evidencian sus intereses, los niños más pequeños prefieren más los juegos en espacios amplios, mientras que los más grandes prefieren divertirse generando actividades diferentes de interacción, lo que también hace parte de su territorio, porque son momentos en los que encuentran identidad con el lugar en donde se encuentran.

Dc2, E7,16 “si profe acá cuando jugamos contra 5B, Johan me dio un patada y todos se metieron a defenderme porque todos son mis amigos”,

Dc2, E8,18 “Si, pero cuando la profe no estaba jugábamos a lanzarnos el borrador, éramos todos muy amigos”,

Dc2, E7, 13 “Mis mejores amigos son de mi colegio, yo juego mucho con ellos y me hacen reír”,

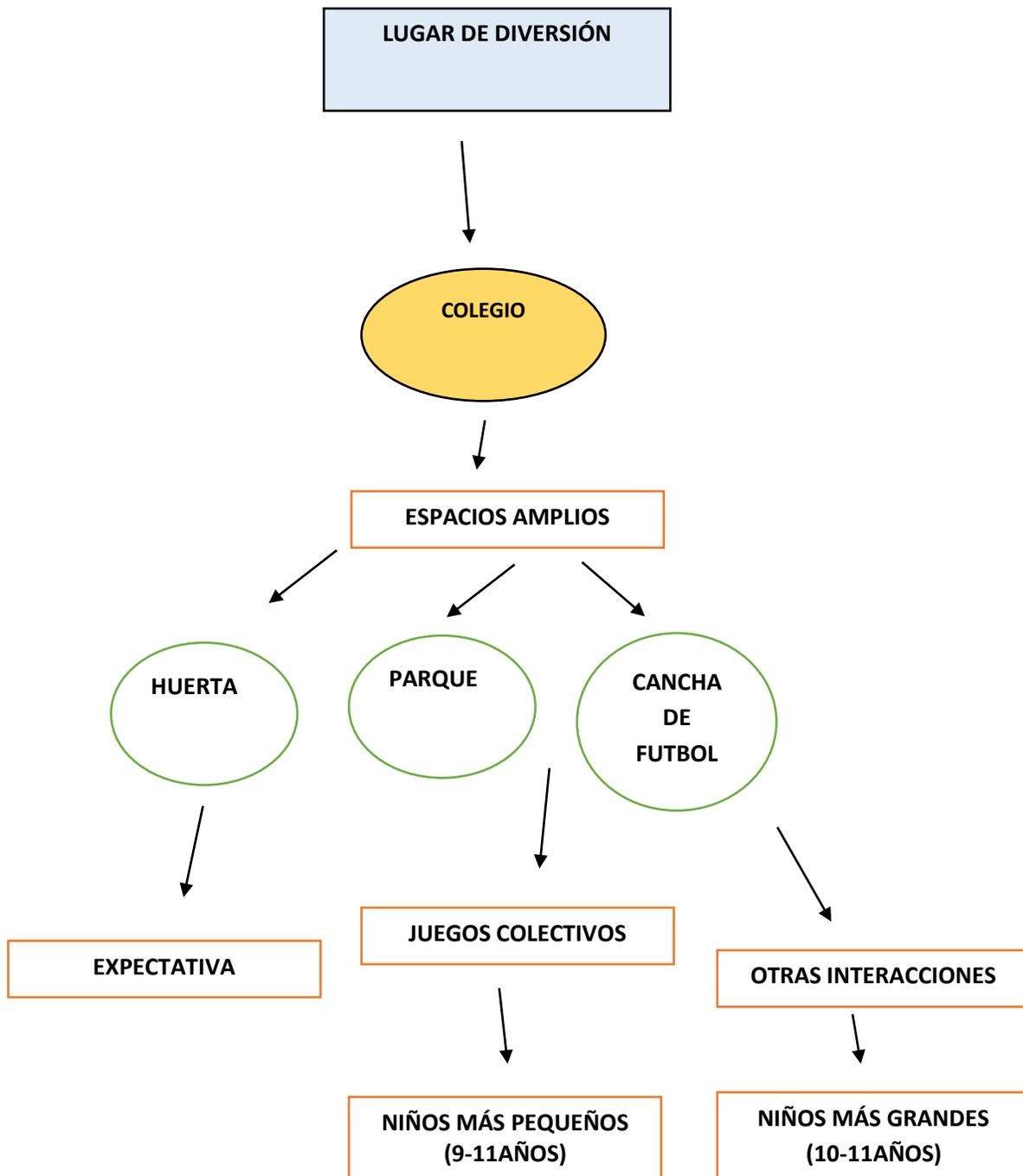


Figura 16. Lugar de Diversión. Fase II
Fuente: Diseño propio.

Tabla 37. Categoría 3 y subcategorías Fase II. Exploración

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
3. Lugar de Conocimiento	3.1 Comunidad
	3.2 Huerta Escolar
	3.3 Compañeros Rurales

Fuente: Diseño propio

Tabla 38. Análisis de contenido subcategoría 3.1. Comunidad. Fase II.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
Dc1, E2, 7 Dc1, E4,13 Dc1,E4,14 Fot2,E7,6 En4, E2,3 En4,E4,2	Para los estudiantes el aporte de algunas personas de la comunidad fue importante en la medida en que con sus conocimientos de la zona rural, ayudaron a comprender mejor sobre el lugar desde el recorrido al entorno del colegio, que es la zona rural de la vereda Mochuelo Alto, así como los aportes al interior del trabajo en la huerta escolar.	El aporte realizado en diferentes momentos por parte de algunas personas de la comunidad de la Vereda Mochuelo Alto en medio de las actividades permitió no solo la retroalimentación de los procesos sino también la interacción con los estudiantes frente a sus conocimientos empíricos y de la zona haciendo que los estudiantes valoraran y logaran identificar mejor con este espacio.

En esta subcategoría se muestra cómo en este momento del proceso los estudiantes contaron con los aportes de integrantes de la comunidad, tanto padres de familia del contexto rural, como docentes que participaron del proceso de manera voluntaria, con el ánimo de contribuir y aprender de las actividades que se desarrollaron. Inicialmente estos aportes se evidenciaron a través de un recorrido al entorno rural, en donde las docentes que acompañaron el proceso aportaron desde sus saberes en relación al tipo de recorrido a realizarse, el lugar por donde se

haría y qué tipos de preguntas podrían establecerse en la ficha de observación que se aplicó. En ese mismo momento la comunidad de la vereda al ver que los niños estaban haciendo su recorrido comenzó a interactuar con expresiones como:

Dc1, E2, 7 “profe que bonito que los niños conozcan, hace mucho que no los traían por acá”.

Dc1, E4, 13 “cuando se les ofrezca yo les enseño otro camino donde hay el nacimiento de una quebrada, es muy bonito por allá”.

Dc1, E4, 14 “Cuando quieran vamos al colegio y les contamos por donde pueden llevar a los niños, por acá hay mucho por conocer”.

Lo que permitió un primer acercamiento con la comunidad, ya que gracias a sus aportes se conoció otro recorrido y algunas de las características de la fauna y flora propias del lugar (ver foto 13).



Foto 13. Recorrido en el Territorio Rural. Estudiantes grado cuarto.

Durante el proceso investigativo y teniendo como resultados iniciales el interés de los estudiantes de intervenir en la huerta escolar, se realizó un primer acercamiento que fue evidente para la comunidad, dadas las condiciones físicas de la institución que permiten tener visibilidad de su interior.

Es por tal motivo que de manera voluntaria se acercan dos madres de familia pertenecientes a la vereda que aportan con sus conocimientos de manejo de cultivos propios de la zona, dando las indicaciones para que se pueda iniciar la construcción de la huerta, así como del mantenimiento y el tipo de plantas a sembrar. (Ver foto 14) Permitiendo que tanto los estudiantes del contexto urbano, como las docentes también aprendieran del proceso y se lograra retroalimentar en medio de las prácticas desarrolladas.



Foto 14. Trabajo en huerta escolar. Apoyo madre de familia comunidad rural Mochuelo Alto.

Tabla 39. Análisis de contenido subcategoría 3.2. Huerta escolar. Fase II.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
En4,E1,2 En4,E2,4 En4,E3,5 En4,E4,6 En4,E4,7 En4,E5,8 Fot3,E2,2 Fot3,E2,3 Fot3,E2,4 Vid1,E2,2 Vid1,E2,3 Vid2,E2,4 Vid2,E2,5	Para los estudiantes la huerta escolar es un espacio en donde se establecen relaciones con el otro por medio del trabajo en equipo, también por el aporte de los estudiantes rurales, debido a que ellos conocen del lugar. Esto permite que se pueda enseñar a otros sobre lo que se aprende allí, además también hay una relación con la naturaleza ya que es otra manera de interactuar con ella.	El empezar a trabajar en la huerta género en los estudiantes no solo apropiación por este espacio, sino que también lograron establecer vínculos de diferentes tipos con los compañeros que trabajaron con ellos en este lugar, vínculos de amistad, de trabajo en equipo y colaboración. Así mismo con aquellos que se acercaban a aprender ya que muchos de ellos, aportaron con sus aprendizajes en que muchos conocieran y comprendieran lo que allí se realiza.

En esta subcategoría se evidencia el proceso que los estudiantes realizaron en la huerta escolar, donde se pudo observar no solo los aprendizajes relacionados a la huerta, sino también el sentido de pertenencia que se generó por ese espacio y que trascendió al sentido de apropiación institucional, debido a que muchos de los niños se preocuparon por aprender, participar y socializar (Ver foto 15) a otros lo que se estaba desarrollando, estableciendo tiempos para el cuidado y mantenimiento de ésta.



Foto 15. Estudiantes trabajando en la huerta escolar.

Así mismo proponiendo más actividades para su fortalecimiento. Como es el caso del trabajo desarrollado con la lombriz de tierra, (Ver foto 16) que logró en los estudiantes mayor sensibilidad ante este tipo de seres vivos.



Foto 16. Estudiantes trabajando con lombriz de Tierra.

De igual forma se destacan otro tipo de aprendizajes tales como los aportados por la comunidad y por los estudiantes propios de la ruralidad, que contribuyeron, ya que fueron ellos los que lideraron varios de los procesos y quienes iniciaron la socialización con los diferentes estudiantes y otros docentes (Ver foto 17), llevando la propuesta a un trabajo interinstitucional en donde ya varios estudiantes, docentes y padres de familia pertenecientes a la vereda quisieron participar y aportar.



Foto 17. Estudiante rural. Socialización del proceso a estudiantes del colegio.

Según se muestra en los siguientes testimonios:

En4, E1, 2 “Acá vemos que el trabajo que se realizó hace un mes, muestra sus frutos”,

En4, E1, 4 “las semillas ya se transformaron en plántulas y por ello vienen a conocerlas”,

En4, E3, 5 “vienen a conocer el proceso en que se sembraron las plantas y también la lombriz de tierra”

Vid1, E2, 2 “primero se ablandó la tierra, primero se quitó todo el pasto para poder hacer las eras”

Vid1, E2, 3 “luego se quitó el pastó y se encontraron lombrices que se levantaron y se colocaron en el lombricultivo”

Vid2, E2, 5 “luego de hacer las eras se sembró cilantro, se sembró lechuga y se sembró apio”

Tabla 40. Análisis de contenido subcategoría 3.3. Compañeros rurales. Fase II.

Unidad de registro	Relato	Interpretación
Dc2, E3, 4 Dc2, E4,16 Dc2, E6,18 Dc2,E8,19 Dc2,E8,20 Fot2,E4, 4 Fot2, E6,6 Fot2,E7,7 En2, E2,5 En2,E5,8	Los estudiantes identifican el colegio como un espacio en donde se pueden relacionar con los otros, expresando que en este lugar se han vivido cosas bonitas con los compañeros, destacando los aprendizajes recibidos por parte de los compañero que viven en la zona rural y que retroalimentaron los conocimientos dados por las docentes.	Al sentirse parte del colegio, los estudiantes destacan las experiencias significativas de este lugar, así como los aportes que desde los conocimientos tradicionales otorgan los compañeros de la zona rural. Por ello las relaciones establecidas con los otros son comprendidas por ellos como el Territorio.

En esta subcategoría se resaltan los conocimientos que los estudiantes y docentes participantes del proceso adquirieron a través de los saberes que aportaron los estudiantes rurales, quienes retroalimentaron el proceso y lideraron varias de las etapas del desarrollo en la huerta, teniendo los conocimientos adquiridos en su entorno familiar, ya que en su mayoría son los encargados del cuidado de las fincas que se ubican alrededor de la institución, de esta forma también

contribuyeron con en el cuidado y mantenimiento de la lombriz de tierra, lo que se evidencia en los siguientes testimonios:

En2, E2, 5: “Si porque nos enseñaron a cuidar las plantas y sembrar cilantro y lechuga en la huerta”

En2, E5, 8: “Si porque ellos son unos expertos en la huerta.”

En1, D1, 3: Sin lugar a dudas, el aporte de los niños de la vereda fue importante, son ellos quienes con sus experiencias retroalimentan la labor en la huerta y en otros espacios rurales. Son ellos quienes hablan de los cultivos, las épocas en que se siembra, que favorece y que desfavorece al cultivo.

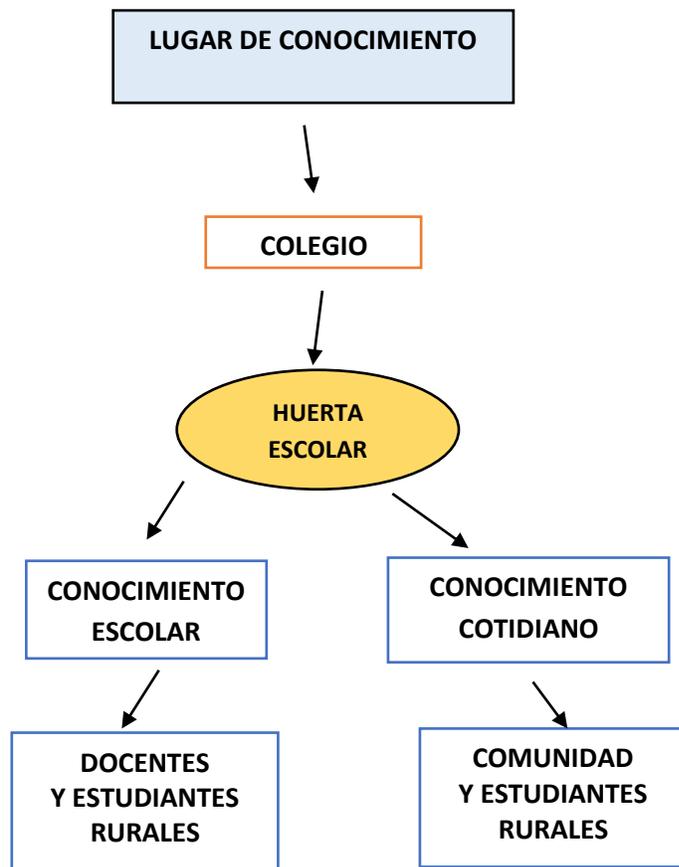
Dc2, E4, 16: “Lo niños de la vereda nos enseñaron a cuidar la huerta “

En general esta categoría evidencia en los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos que la actividad de campo relacionada con la huerta escolar amplió la visión que tenían los niños acerca del conocimiento escolar, ya que para ellos éste se encontraba solo en el salón de clases. (Ver figura 17) En el trabajo de la huerta encontraron diversas formas de conocimiento, desde el biológico, pasando por el cotidiano, que fue socializado por las personas de la comunidad que interactuaron con los niños en este proceso, hasta el de sus compañeros de la vereda que desde experiencias propias traídas de casa, contribuyeron y retroalimentaron el proceso en relación a la huerta escolar y el cultivo de la lombriz de Tierra, haciendo de esta manera que se construyera un sentido de identidad por este espacio del que los niños se sienten parte debido a que lo reconocen como su territorio al interior de la escuela.

En2, E2, 5 “yo se sembrar profe” mi mama siembra en la casa y le ayudo”.

En2, E5, 8 “Los estudiantes que son de la vereda nos enseñaron a cuidar las plantas y sembrar cilantro y lechuga en la huerta”.

En4, E1, 2 “Que el Territorio es como por ejemplo la casa, todas las partes del colegio y además el territorio en la huerta”



*Figura 17. Lugar de conocimiento. Fase II.
Fuente: Diseño propio.*

7.1 Análisis de resultados

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la investigación, apoyados en el marco teórico y los antecedentes revisados, con el fin de comprender y explicar los resultados y establecer las conclusiones que puedan responder al problema planteado en la investigación.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la Fase I de indagación, en relación a lo que se establece por los niños en la categoría de Entorno próximo se ve que los niños en sus respuestas en relación a su comprensión acerca de la palabra Territorio, hacen referencia al lugar próximo en donde pasan la mayor cantidad de tiempo y en donde establecen sus relaciones afectivas cercanas, como es el caso de la Vivienda (Familia) y el Colegio (Compañeros y docentes); dado que según Velásquez, 2009. “El Territorio permite que el ser humano sea parte del espacio, es decir que establezca un vínculo simbólico relacionado con la identidad” que inicialmente se construye en la familia y se fortalece desde las relaciones que se empiezan a construir en el colegio. Es importante tener en cuenta que dentro de esta categoría se ve con claridad la relación que existe entre el espacio geográfico y el lugar de acción del hombre en éste, lo que según Velásquez (2009) corresponde a la categoría de Terreno, en donde se encuentra establecido el vínculo directo entre el hombre y la naturaleza o el entorno próximo. Como se evidencia en esta primera fase de los resultados

En relación al Territorio como un lugar en donde “El individuo hace parte del espacio, generando un vínculo” Velásquez (2009), éste se puede describir como un lugar que se encuentra relacionado con la identidad, desde la categoría conceptual de Terruño. Es allí en donde se establecen las relaciones que son mediadas por los afectos, como en el caso del lugar de

vivienda, que constituye la señal del vínculo con la familia, así como el colegio en donde los vínculos se establecen con las relaciones con docentes y compañeros de clase.

Teniendo en cuenta que “Las diferencias de significación de lo que es Territorio obedecen a diferentes sensibilidades, percepciones, representaciones, sentidos de pertenencia e intereses” (Velásquez, 2009) El hecho que los estudiantes identifiquen el Territorio como el espacio o espacios propios para el juego, evidencia la importancia de los procesos de socialización en este tipo de contextos, así como sus diferencias en edades que influyen de igual manera con las percepciones de los niños en relación a este. Por tanto su sentido de pertenencia frente a un espacio en particular, estará influenciado por sus propios intereses. De ahí que ciertos espacios no se tengan en cuenta, por parte de los estudiantes.

El hablar del territorio como lugar de conocimiento se representa la categoría conceptual Terreno que menciona Velásquez (2009), ya que en ella, el Territorio es entendido como un escenario en donde el hombre realiza algún tipo de acción. En el caso particular de los niños este espacio está dentro del contexto escolar y permite la acción de aprender o adquirir algún tipo de conocimiento, lo que se evidencia en las respuestas dadas por los niños y los dibujos en donde el espacio característico para esta acción generalmente es el salón de clases.

Es importante destacar que al llegar a esta segunda fase del proceso investigativo, se hace una intervención directa en el contexto escolar, específicamente rural, con la finalidad de hacer un reconocimiento de las características del Territorio.

Por ello las relaciones con otros en este momento de la investigación presentan una connotación diferente. Aquí ya se ha hecho un trabajo de reconocimiento del contexto escolar, por ello las relaciones que se mencionan están vinculadas a la escuela dentro del proceso de la huerta escolar en donde intervienen personas de la comunidad pertenecientes al contexto rural y dos docentes

que se vinculan en el trabajo. Evidenciándose en este momento de la investigación que esta intervención permite que los estudiantes comiencen a hacer una construcción de su territorio y con ello un reconocimiento de sí mismo dentro de él, así como lo afirma Domínguez (1993) “El territorio es un espacio socialmente construido y como tal es un producto en el cual el individuo se reconoce a sí mismo como parte de su transformación”. Teniendo en cuenta que el desarrollo de las actividades al interior de la huerta están determinadas para que el estudiante asuma responsabilidades y establezca vínculos con el espacio. Especialmente en relación al cuidado y mantenimiento de los semilleros, plantas y posteriormente con la introducción de la lombriz de tierra en este trabajo. En donde no solo se estableció una relación directa con ellos, sino que también afianzó las relaciones entre las personas que aportaron en el proceso. Tales como los compañeros tanto urbanos como rurales que se retroalimentaron, los docentes y la comunidad de la vereda. Este tipo de vínculos generó en los niños de grado cuarto un interés por reconocer no solo su contexto personal, sino también el territorio escolar dentro del escenario rural que lo caracteriza, identificando en ellos un acercamiento a lo que afirma Lozano (2009) “el Territorio entendido desde la categoría de Terruño identifica al ser humano como parte del espacio, estableciendo un vínculo simbólico relacionado con la identidad”.(p.23), permitiendo de esta manera que a largo plazo exista una verdadera apropiación de este Territorio escolar y rural.

“Las diferencias de significación de lo que es Territorio obedecen a diferentes sensibilidades, percepciones, representaciones, sentidos de pertenencia e intereses” (Lozano, 2009). Sin embargo es importante anotar que estas representaciones en esta fase están directamente relacionadas con su permanencia y sus intereses en la escuela rural. Por ello el trabajo en la huerta escolar es la estrategia que permite en los niños lograr un reconocimiento de su entorno a partir de la sensibilidad en relación a la naturaleza, pero también en relación a los vínculos que

allí se establecen. Aunque al inicio de esta fase los estudiantes consideraban que este espacio era solo de aprendizaje, en el trayecto los vínculos establecidos, el gusto por las actividades, despertó el interés de los niños que experimentaron otras formas de diversión determinadas por el querer participar en la huerta y estar en contacto con su contexto.

El hacer un trabajo de exploración en el territorio más que una observación de él, implica una intervención en donde no solo los estudiantes aporten y construyan conocimiento a partir de estas experiencias, sino que también diferentes ámbitos de la comunidad tanto educativa, como del contexto que rodea la institución sea partícipe de este. Por ello el aporte realizado por la comunidad retroalimentó este proceso y estableció vínculos debido a la “interacción con los estudiantes, lo que es propio del reconocimiento y posterior apropiación de los Territorios en la escuela” (Pulgarin, 2010), ya que contribuyen a la identidad por el espacio en donde se desarrollan. La observación inicial del contexto que permite se tenga un contacto directo de la realidad a explorar que fortalece “esa relación entre la dimensión geográfica y social de la Educación Rural” (Pulgarin, 2010). De esta forma se establece el trabajo en la huerta escolar que en el contexto rural tenga un significado especial, ya que no solamente se plantea como una estrategia de enseñanza relacionada con la alimentación sino que también permite el fortalecimiento de la “construcción social rural, propia de este tipo de contextos (Fernández, 2008). Por último se destaca en esta categoría, el valor que se reconoce a los estudiantes que pertenecen al contexto rural, que no solo son conocedores de la zona, son también conocedores de unas tradiciones propias de la zona en relación al cuidado de las plantas, del manejo de la huerta y de las especies propias de la vereda, por lo tanto fortalecen los conocimientos teóricos que se adquieren durante el proceso, contribuyen a que los estudiantes que son retroalimentados por ellos no solamente aprendan sino que también se sientan parte del contexto donde se

desarrolla la experiencia. Así mismo las contribuciones de los docentes que estuvieron en el proceso fueron importantes, debido a que orientaron las actividades desde sus disciplinas, apoyaron desde la fundamentación teórica, pero también retroalimentaron el proceso a través de las acciones institucionales, logrando con esto que la estrategia se convirtiera en un proyecto que aportó a la transformación institucional, en cuestiones de convivencia, proyección ambiental y trabajo en equipo.

Con relación a los objetivos propuestos para esta investigación, es importante anotar que al hacer una indagación en relación al Territorio, su importancia y características, se evidencian las diferentes significaciones desde el sentido de la identidad por parte de los estudiantes, esto en los momentos del proceso investigativo en el que mencionan los lugares que relacionan con vínculos como el caso de la casa y sus partes y el colegio con los espacios más representativos. También relacionan las actividades que el hombre puede establecer en un espacio geográfico, en donde existe un vínculo entre el hombre y la naturaleza o espacio en donde se desarrolla, características que menciona Velázquez (2009) y que constituye como categorías conceptuales del Territorio.

Por otro lado, el reconocimiento del Territorio y de las características que lo contienen en un contexto de tipo rural se logró a través de la estrategia de la Huerta escolar, ya que a partir del trabajo desarrollado, los estudiantes no solo comprendieron sobre el proceso de siembra y cuidado de las plantas, sino que en medio de las labores desempeñadas, apropiaron el espacio y lo identificaron como parte del contexto. Lo que se evidenció en el momento de socialización al interior de la institución.

Así mismo en relación a las situaciones que se pueden propiciar para permitir el reconocimiento del Territorio, a través del trabajo en la huerta escolar, se puede afirmar que esta estrategia permitió que los estudiantes no solo reconocieran esta trabajo dentro del contexto rural sino que

también permitió que los conocimientos traídos por estudiantes rurales y la comunidad favoreciendo los proceso de enseñanza aprendizaje que no solo se desarrollaron en cuanto al aspecto académico, sino también en términos de los aspectos sociales y culturales.

Se debe destacar que esta propuesta se desarrolló durante 8 meses que corresponden a la permanencia dentro de la institución por parte de la investigadora, tiempo en el que la propuesta de huerta escolar para el reconocimiento del Territorio permitió el trabajo interinstitucional, en donde se articuló con el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) con el fin de que a su interior se generen proceso de transformación ambiental y convivencial al interior de la escuela y no sea vista como una actividad más sino que pueda ser parte del proyecto educativo institucional (PEI).

Esta conformación del trabajo en equipo al interior de la institución, buscó así mismo fortalecer la vinculación de la propuesta de trabajo al interior de la comunidad, desde el desarrollo local como lo propone la Mesa Rural Local de la localidad de Ciudad Bolívar, en la ciudad de Bogotá.

8. CONCLUSIONES

Las características que los estudiantes determinan del Territorio se relacionan con el vínculo entre el espacio geográfico y la acción humana, es decir el escenario y el lugar de acción. (hombre- naturaleza), de igual manera identifican al ser humano como parte del espacio, en donde se establece un vínculo simbólico relacionado con la identidad y en situaciones puntuales, con la descripción de las dinámicas de los ecosistemas y como la posesión o dominio de algo. Lo que permite evidenciar que aunque los estudiantes no conocían la definición puntual del territorio, si lo identifican

A través de la indagación de los diferentes espacios de interacción de los niños, teniendo en cuenta sus intereses y sus formas de construcción social, se pueden propiciar situaciones para el reconocimiento del Territorio, específicamente en el contexto rural, apoyados del conocimiento desde las Ciencias Naturales y buscando el aporte de los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa.

La Estrategia de la Huerta escolar en el contexto rural permite que los estudiantes accedan a diferentes tipos de conocimiento, tanto escolar, como cotidiano y social, a través de la interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa, lo que les permite reconocer de esta manera las características del Territorio y lograr así establecer un vínculo con el que lo lleve finalmente a una posterior apropiación del mismo.

La Huerta escolar despertó el interés no solo de los estudiantes, también de los diferentes actores de la comunidad educativa como docentes y padres de familia, que retroalimentaron el proceso. Esto permitió que se fortalecieran las relaciones de tipo interinstitucional al interior de la escuela, en la medida en que cada uno de los actores que intervino en el proceso está al tanto de los cuidados y mantenimiento del lugar, así como de las formas de socialización y continuidad de la huerta. De esta manera la comunidad proyecta lo que se desarrolla al interior de la escuela y la escuela permite que la comunidad aporte en pro de la integridad de los estudiantes.

El proceso del reconocimiento del Territorio escolar visibiliza así mismo el Territorio Rural que lo rodea, en este caso particular desde la estrategia de la huerta escolar, desde otras miradas y realidades, en la medida que existe un trabajo en equipo en el que se permite a través de éste que la comunidad sea quien vaya a la escuela así como que se establezcan unos procesos de socialización oportunos a su interior.

El reconocimiento del territorio rural, a partir del desarrollo de la estrategia de la huerta escolar, fue un proceso que me permitió como investigadora encontrar otras maneras de desarrollar mis prácticas como maestra, ya que a través de ello se logró identificar la importancia de tener claridad del contexto escolar, social y cultural de los niños, así como sus intereses. De igual forma el establecer equipos de trabajo interinstitucionales permitieron que se llegara a nuevos aprendizajes en relación al entorno rural, los contextos, las técnicas de siembra e incluso de la comunidad, resignificando mi conocimiento profesional desde el ejercicio docente, pero también contribuyendo a mi crecimiento personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- *Abric, J. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México. Ediciones Coyoacán.*
- *Ayala, C (2015) Proyecto pedagógico: Ciencia, escuela rural y comunidad. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia*
- *Bastidas, J (2013) Apropiación del territorio en la escuela rural. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.*
- *Barrionuevo, A (2012) Territorio como construcción social: una pregunta que importa. Universidad nacional de la plata. Ciencias de la educación. Argentina.*
- *Boix, R (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. Universidad de Barcelona, España.*
- *Bonilla-Castro, E., Rodríguez, P. (2005) Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma.*
- *Caerols, P. (2013). Propuesta didáctica “Huerta Escolar” Universidad de Valladolid, España.*
- *Castaño, N. (2011). Enseñanza de la Biología en un país Biodiverso, pluriétnico y multicultural. Aproximaciones Epistemológicas. Memorias de primer congreso nacional de investigación en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. SSN 2027~1034. P. p. 560- 586.*
- *Cerda, H. (2005). Los elementos de la investigación. Bogotá: Búho.*
- *Champollion, P (2011) El impacto del territorio en la educación. “el caso de la escuela rural en Francia”*
- *Civis, M (2008). Escuela, educación y territorio. “la organización de la escuela en torno al “territorio”*
- *Correia de Andrade, M. (1996). Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional, e do poder local. En: Tdtario: Globalizacáo e Fragmentacl To. São Paulo, Editora Hucitec, pp 213-220.*
- *Dewey, Jhon (1938). Experiencia y Educación. Editorial Kappa Delta pi. Estados Unidos.*
- *Díaz, F. (2016). Mi páramo, mi territorio: una mirada desde la fotografía con los niños y las niñas de la IED “el Carmen” sede san Francisco, Guasca Cundinamarca. Universidad pedagógica nacional.*

- *Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes. Popayán: Enviñon Editores.*
- *Ferro, J; Velásquez F (2009). Las Configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI. Pontificia universidad Javeriana.*
- *Forero, I (2013) El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural multigrado. Maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.*
- *Galeano M (2009). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. La carreta editores. Medellín.*
- *Gottmann, J. (1973). The significance of territory, The University Press of Virginia, Charlottesville/United States of America, pp. 169.*
- *Lozano, D (2012) Contribuciones de la educación rural y el territorio en Colombia. Universidad de la Salle.*
- *Molina, B (2013) la formación docente y las prácticas pedagógicas en la escuela rural multigrado. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*
- *Montañez, G y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región conceptos básicos para un proyecto nacional. Revista del departamento de Geografía. Vol. VII, N 1-2. Universidad Nacional de Colombia.*
- *Orduña, P (2010) El enclave de la escuela en el ámbito rural. Pedro Orduña Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia*
- *Páez, A (2010) La práctica pedagógica en las escuelas rurales y el territorio de la provincia de Sumapaz. Universidad de Cundinamarca.*
- *Paré, L (2003). Escuela Rural y organización comunitaria: Instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental. Universidad Nacional Autónoma de México.*
- *Pulgarin S (2002). Espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales. Sociedad geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas.*
- *Púlido, E (2014) Una mirada viva del territorio: propuesta educativa para el fortalecimiento del territorio desde la enseñanza de la Biología.. Universidad Pedagógica Nacional.*
- *Restrepo G (1998) Aproximación cultural al concepto de territorio; en Revista Perspectiva Geográfica. Documento de trabajo elaborado como parte del marco teórico del proyecto de tesis "Dimensión conceptual territorio", propuesto como trabajo de*

grado ante la Maestría que edita esta Revista. Programa de Maestría en Geografía, Convenio UPTCIGAC, Santa fe de Bogotá.

- *Rivera, A (2015) Estado del arte sobre escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. Universidad de Salamanca España,*
- *Rodríguez, F (2015) Orientaciones pedagógicas para la apropiación del territorio en estudiantes de los grados tercero a quinto de la Institución Educativa Luis López De Mesa a partir del reconocimiento del ecosistema de Manglar de Ciudad Mutis (Bahía Solano), Chocó. Trabajo de Grado. Departamento de Biología. Universidad Pedagógica Nacional.*
- *Schneider S., Peyré I. (2009). Territorio y Enfoque Territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales.*
- *Sinesterra, M (2014) La escuela rural Francisco José de Caldas: bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo. Maestría de Educación. Universidad del Valle, Cali.*
- *Universidad Pedagógica Nacional. (Julio de 2014). Maestria en Educación. Informativo general Maestria en Educación. Cohorte 2014. Bogota, Cundinamarca, Colombia.*
- *Universidad de Barcelona (2011) ¿Qué queda de la escuela rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado.*
- *Useche, Y (2009). Territorio, memoria y acción colectiva de los campesinos de la vereda Pasquillita, un proyecto de aula para la formación política. Universidad Pedagógica Nacional.*
- *Valbuena E. (2007). El Conocimiento Didáctico Del Contenido Biológico: Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) Memoria Para Optar Al Grado De Doctor. Madrid,*
- *Valbuena, E. (2009). Linea de investigación Conocimiento profesional del profesor de ciencias. Bio-grafía: escritos sobre la Biología y su enseñanza, 2(1), 3.*
- *Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.*
- *Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.*

ANEXOS

1. Instrumentos Fase I. Entrevista

Como es mi territorio

Nombre: Shrey Romera
 Fecha: Mayo 18 - 2015
 Curso: 4ºB

1 ¿Que lugares de tu colegio no conoces? ¿Porque?
 2 ¿Que no te gusta del colegio? ¿El Parque?
 3 ¿Que te cambiaria a tu colegio? ¿Porque?
 1 Yo no conozco el ^{Solucion} salon comunal porque nunca dentro a ya.
 2 A mi no me gusta el parque porque esta que se cae.
 3 Yo le cambiaria a un colegio al parque porque no me gusta.

Profesora: Emilia Toleda

2. Instrumentos Fase I. Dibujo



3. Instrumentos Fase II. Ficha de Observación



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
Secretaría
Educación

COLEGIO MOCHUELO ALTO CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL
 PROYECTO DE AULA GRADO CUARTO
 « EL CUIDADO DE LOS SERES VIVOS ES ASUNTO DE TODOS »
 SALIDA DE CAMPO : IDENTIFICANDO NUESTRO TERRITORIO RURAL
 DIANA MARCELA CASTRO/ ERIKA ALEXANDRA TOLE
 JUNIO 3 DE 2016



Anexo 1

	NOMBRE	CARACTERÍSTICAS	DIBUJO
Objetos creados por el hombre			
Hierbas			
Arbustos			
Árboles			
Animales que se crían			

4. Instrumentos Fase II. Diario de Campo

ACTIVIDAD 1
"Identificando nuestro territorio escolar"
Recorrido
Diario de Campo

FECHA: 14 julio de 2016

LUGAR: CED Mochuelo Alto, Ciudad Bolívar, Bogotá

POBLACIÓN: CURSOS 4A (35 ESTUDIANTES), 1 DOCENTE

DESCRIPCIÓN:

La actividad se inicia a las 10 de la mañana luego de que los estudiantes ingresan del descanso. La indicación que se da en el salón es que vamos a recorrer las instalaciones al interior del Colegio y en medio de ese recorrido vamos a destacar los lugares más significativos, los eventos que recuerdan quienes llevan más tiempo y lo que son recientes los espacios que les han parecido más relevantes. No llevan nada solo vamos a caminar despacio y en lo posible vamos a interactuar todos para logramos escuchar.

Iniciamos el recorrido por los salones en donde algunos de ellos comenzaron a recordar algunas experiencias "en este salón estuvimos con la profe Blanquita, era muy brava", "Si, pero cuando ella no estaba jugábamos a lanzarnos el borrador", "En ese salón Kevin se orinó, porque no lo dejaron ir al baño", "Kevin lloro mucho". El colegio en realidad es pequeño por tanto en los salones no fueron muchas las cosas que ellos expresaron, más bien el recorrido fue muy rápido y empezaron a dispersarse, en ese momento llegamos a los baños y allí empezaron a contar que allí, era donde jugaban a lanzarse agua, entonces le pregunté "¿por qué hacen eso?" "¿no les da pesar desperdiciar el agua?". Algunos me observaron en silencio y un niño le dijo a otro. "Si ve yo le he dicho que no gastemos agua". Rápidamente llegamos a la cancha y allí comenzaron a contar acerca de los partidos que tenían "si profe acá cuando jugamos contra 5B, Johan me dio un patada y todos se metieron a defenderme porque todos son mis amigos", una niña dijo "a mí por eso casi no me gusta estar acá profe, es que pelean mucho".

Por ultimo pasamos por la parte de afuera del espacio que estaba destinado para la huerta escolar y varios se me acercaron y expresaron "profe, cuando nos va a traer" yo pregunte "quieren" y la mayoría dijeron al tiempo Si profe tráiganos a la huerta", nunca nos traen", un niño dijo "yo se

5. Instrumentos Fase II. Entrevista

MAESTRIA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
GRUPO DE INVESTIGACIÓN CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE CIENCIAS
"Instrumento Entrevista a Docentes acerca del conocimiento del Territorio "

ERIKA ALEXANDRA TOLE RUIZ

Fecha de aplicación del instrumento: _____

Nombre: _____

"CONOCER MI TERRITORIO"

1. ¿Qué aprendizajes obtuvo de las actividades planteadas en relación al reconocimiento del territorio rural y del cuidado y manejo de la huerta escolar?

2. ¿Considera que es importante el que se haga un reconocimiento del territorio escolar, así como el manejo de la huerta para que los estudiantes se apropien de su contexto escolar?
