
ESCUELA RURAL Y TERRITORIO: UNA GEOGRAFÍA PARA LA PAZ

RURAL SCHOOL AND TERRITORY: A GEOGRAPHY FOR PEACE

Nidia Y. Vera A. Ms C. Docente Programa de Ciencias Sociales Universidad de Pamplona
nidia.vera@unipamplona.edu.co Ponencia presentada en el Seminario Internacional Educación

Rural en América Latina: Voces, realidades y sentidos. *Porque el espacio es, contrariamente, al tiempo confidencial, amparador y estimulante; y el espacialismo restituirá la paz al pensar y luego al vivir humano. Bolnow (1969, p.10)*

Resumen

Las cuestiones del tiempo y del espacio han sido claves en la comprensión de la vida humana así como poseen una larga tradición en el desarrollo del pensamiento humano; por ello mismo con un especial papel y significado en el desarrollo de la cultura humana; ello hace, igualmente, que los asuntos relacionados con los ordenamientos espacio-temporales de las diversas sociedades, se conviertan en una parte importante del trabajo escolar y de sus procesos educativos, siendo las Ciencias Sociales, las disciplinas encargadas de dichos asuntos. Ahora bien, la existencia de esta preocupación y de este conjunto de disciplinas no se traduce en la existencia de una verdadera y sólida formación sobre estas cuestiones. En efecto, la cuestión espacial que es evidente en la arquitectura propia de la institución como en la propuesta educativa, no ha generado una formación que conduzca a una relación, tanto consciente sobre el espacio y su papel en la vida personal y social, como sobre las estrechas relaciones que se suscitan entre

el modelo de desarrollo y espacio y que lleva a una participación más real de las comunidades en los ordenamientos territoriales. Por ello, dadas las circunstancias que rodean el mundo rural colombiano, sería deseable que la escuela revisase sus referentes espaciales y, en atención a la situación de posconflicto, participe en el proceso de reconstitución de los vínculos comunidad - territorio, generando procesos de apropiación y consolidación de nuevos ordenamientos espaciales.

Palabras clave: espacio, territorio, geografía, posconflicto, escuela rural

Abstract

The issues of time and space have a long tradition and a special value in human culture. Likewise, the spatiotemporal issues of human life are part of the school's own background and its educational processes; the Social Sciences deal this matter. However, It does not imply that there is a true training on these aspects. Particularly, the spatial issue is visible both in the architecture of the educational institution and on the educational

proposal. It has not generated a formation that leads to a conscious relationship on the territory and its role in personal and social life as well on close relationships arise between the development model and the territory with more effective participation of the communities in the territorial ordinances. Therefore, in the current circumstances that surround the Colombian rural world, it would be desirable for the school to review its spatial references and, in response to the challenges posed by the post-conflict, participate in the process of re-constitution of the community rural territory's

Presentación

Dado que las categorías de tiempo y espacio resultan esenciales a la hora explicar y comprender la naturaleza de la existencia humana, ello mismo hace incuestionable su presencia como parte de las herramientas, tanto teóricas como prácticas, del quehacer de la institución educativa; en particular, la configuración y distribución de los espacios escolares (salones de clase, zonas de recreación, áreas administrativas), que revelan una geometría y un sentido y significado del espacio, que bien vale la pena discutir, así como las clases de geografía, entre otras cuestiones y que se constituyen en muestra por demás visible de la presencia cotidiana y del valor mismo de la espacialidad humana. Ahora bien, a pesar de ello, no puede afirmarse de, manera sólida y consistente, que todo ello conduzca a una verdadera educación espacial, entendida ésta como una comprensión y una aprehensión crítica del valor y la importancia del espacio y del territorio, tanto en la vida humana como en el desarrollo de las sociedades mismas.

bonds, generating processes of re-knowledge, appropriation and consolidation of new and renewed spatial, ecological and productive arrangements that mobilize community participation.

Key words: space, territory, geography, posconflict, rural school

En efecto, como lo plantearon diversos autores en su momento (Harvey, 2003, Harvey, 1983; Smith, 1980), la cuestión del espacio, dejó de ser una categoría aséptica y neutral y comenzó a ser planteada como expresión de los procesos que viven las diversas sociedades; es estableció, así mismo, que el espacio visibiliza, mejor que algunas otras categorías de lo social, las características, los conflictos y las contradicciones que jalonan el desarrollo de las sociedades; es decir, la comprensión de lo social pasa por la comprensión de sus estructuras espaciales. Por su parte, el filósofo francés Henri Lefebvre (2013), se encargaría de mostrar que el espacio no solo es producido socialmente sino que también participa en la producción de la sociedad misma, por lo cual, no es mero soporte de la vida y la actividad social, sino que también es parte de ella, asegurando con ello el carácter marcadamente social y dialéctico de esta importante categoría. Finalmente, tanto Lefebvre como los autores antes mencionados (Harvey, 2003; Harvey, 1983; Smith, 1980) dejan claro que sociedad, espacio y poder están íntimamente relacionados.

Ahora bien, la institucionalización de la geografía como ciencia a partir de del siglo XIX y su interés inicial en describir las características del planeta tierra así como el naciente desarrollo de los estados nacionales, creó un ambiente propicio para el desarrollo de lo que hoy se denomina la geografía escolar (Wallerstein, 2006; Flórez y Madrid, 1998) con lo cual algunas de las cuestiones relativas al espacio y la espacialidad humana tomaron asiento en la escuela. Conviene observar que este conocimiento presentaba una faceta que la acercaba a las ciencias naturales y otras que la ubicaban en las ciencias sociales. En cuanto a la concepción sobre el espacio, primó la idea de un espacio isotrópico, absoluto, euclidiano, geométrico y de receptáculo, tal como lo describiría Lefebvre (2013), refiriéndose a su concepción positivista.

Por ello mismo, cuando la geografía ingresa al ámbito escolar, dicen Sauvy y Sauvy (1980), la educación asume la denominada concepción absoluta y euclidiana del espacio, desconociendo no solo otras variantes del mismo sino también el debate, imperante en ese momento, sobre su naturaleza como categoría y producto de lo social (Smith, 1980 y Harvey, 1979). Ello, por consiguiente, implica la carencia de criterios de formación así como la ausencia de presupuestos que permitan al niño y a la niña, considerar la posibilidad de que pueden ser partícipes, directos y activos, de los ordenamientos espaciales así como constructores de espacios. En las etapas siguientes de los procesos educativos y formativos, los jóvenes reciben elaboraciones acerca de continentes, países, paisajes humanos, así como ordenamientos territoriales y socio-espaciales ya establecidos, sin que ello conlleve a claras reflexiones que aclaren adecuadamente su historicidad así como del hecho de que son construcciones humanas y que, por lo mismo, pueden considerarse como la expresión de

las características, los problemas, las contradicciones y expectativas de la sociedad (Harvey, 1979; Delgado, 2003). Es decir, la escuela no desarrolla una formación espacial que resalte la idea de que los ordenamientos espaciales constituyen tanto una prerrogativa social como una posibilidad de participación.

Ahora bien, dado que la escuela rural colombiana enfrenta el desafío de contribuir a la construcción de una paz estable y duradera, gracias al Acuerdo de Paz, firmado entre el Estado y las FARC, está abierta la posibilidad de explorar ordenamientos espacio-temporales, previa crítica y re-elaboración de la naturaleza, las posibilidades y la importancia social de estas categorías así como su papel en la vida humana y el desarrollo social. De otro lado, es claro que el posconflicto implica la tarea de recuperar y volver a asumir el territorio, como la expresión de un proyecto social en construcción. Así mismo, es para la escuela la oportunidad de implementar procesos formativos y comunitarios que generen nuevas percepciones y propuestas sobre el espacio, más allá de la variable instrumental, pragmática y tradicional, de tal manera que se tengan sujetos críticos y propositivos que sean propositivos frente a la tarea de construir ordenamientos espaciales que conduzcan a la reconstrucción, tanto de la comunidad rural como al establecimiento de nuevas relaciones con el territorio.

Por ello, la idea central de esta propuesta es ofrecer algunas ideas y estrategias que permitan a la escuela rural, proponer una educación para la vida y una idea del desarrollo más participativo, democrático y ecológico; es decir, se apuesta por una educación que asuma la tarea de ir más allá de los temas academicistas con los cuales ha trabajado la cuestión del espacio y asumir la idea del territorio como actor fundamental en el proceso de reconstitución del mundo rural (Velásquez, 2016), de

tal forma que los ámbitos rurales, con fuerte acento en formación ciudadana, comprendan que la responsabilidad de un ordenamiento espacial no es un asunto, esencialmente, administrativo o técnico, sino más bien de compromiso y responsabilidad comunitaria y con la naturaleza.

Algunos presupuestos conceptuales

Como ya se planteó, las categorías de tiempo y espacio resultan esenciales para el ser humano, dado que siendo construcciones socio-culturales, permiten a cada persona y sociedad referenciar tanto la vida personal como comunitaria. En efecto, los seres humanos son construcciones espacio-temporales, es decir, viven y desarrollan sus experiencias de vida en tiempos y espacios socio-culturalmente definidos (Claval, 1979). Por ello mismo, observó Harvey (1979), no debe olvidarse que los mismos procesos sociales, como prácticas humanas, implican no solo estructuras y organizaciones espacio-temporales sino también cuestiones que no solo son de orden filosófico, sino, especialmente, de orden social, cultural, político y económico; es decir, problemas que tienen que ver con la realidad social misma, por cuanto estas construcciones no se presentan ni actúan en la vida humana como algo indiferente y neutral sino más bien como posibilidades para el ejercicio de una participación social, consciente y creativa, que busque garantizar ordenamientos incluyentes, democráticos y respetuosos de la naturaleza.

Ello, por lo tanto, hace necesario que la escuela no solo enfrente la reflexión, por lo menos básica, sobre la espacialidad de la vida humana, como condición necesaria para la creación de ordenamientos, tanto espaciales como ecológicos, que contribuyan no solo al bienestar de los grupos humanos sino también para que el planeta pueda

llegar a ser el hogar de cada uno de los grupos que lo habitan (Morín, 2001) sino también el desarrollo de estrategias formativas que permitan a los escolares el desarrollo de una formación crítica y asertiva frente a sus espacios de vida. En primera instancia, debe comenzar por enriquecer la idea del espacio y no reducirla a esa noción de un único espacio euclidiano, lineal e isotrópico, que planteó la Modernidad para dibujar, explicar y justificar la realidad; por el contrario, asumir la idea de un espacio vivo, dinámico y en transformación que se vive, se modela y se reordena por las interacciones, los flujos, los intereses y los conflictos propios de cada comunidad, por los intercambios y la circulación de bienes, servicios y mercancías y las relaciones que generan (Claval, 1979).

Es decir, se hace necesario e importante que la escuela desarrolle un trabajo formativo que permita a los escolares acercarse y hacerse partícipes de una concepción del espacio que se abre y se cierra, se despliega y se contrae, que incluye y excluye, que acoge y margina, por las mismas condiciones que caracterizan su construcción social y las oportunidades que puede ofrecer o negar; es decir que el espacio es algo que se organiza y se ordena según las necesidades, las expectativas, las opciones y las contradicciones que caracterizan cada grupo humano (Smith, 1980). Ello debe, a su vez, ir visibilizando de manera gradual no solo la importancia de asumir el territorio no como algo natural y ya dado, sino como una construcción, característica de cada grupo humano y, que por lo tanto, requiere la participación y la acción de cada sujeto, de cada comunidad, a fin de garantizar adecuadas condiciones para la convivencia y el desarrollo social.

En fin, es un espacio que se percibe, construye y se organiza, según las condiciones sociales, culturales económicos y políticos existentes y que

condicionan su despliegue, su ordenamiento, su accesibilidad así como permite visibilizar los juegos de poder que le son implícitos, como expresión de una geometría de la vida comunitaria (Lefebvre, 2013). No se reduce, por lo tanto, a la idea de paisaje natural o cultural que tantas veces la geografía enseñó ni a la memoria colectiva sobre el territorio que se habita, sino más bien a un entramado, dinámico y conflictivo, donde los seres humanos se juegan opciones, se enfrentan a problemas, tanto de accesibilidad y de disfrute como de inclusión o de exclusión (Smith, 1980) y hace visibles las condiciones de vida que caracterizan a cada comunidad. Pero, igualmente, es una cartografía de la vida no solo de ahora sino también de la que puede ser posible, dado que implica un mapa que puede ser permanentemente dibujado y transformado (Serres, 1995).

Desde otra mirada, mirada dice Brown (1985): “Los seres humanos somos animales territoriales. Nos relacionamos con fuerza al espacio que nos rodea y continuamente elaboramos mapas mentales del territorio que ocupamos y atravesamos” (p.7), por lo cual de ello se desprende una relación y una forma de estar en el mundo cada vez más estrecha, identitaria y compleja con los espacios o si se prefiere, los territorios, que se habitan y se asumen como patria, hasta el punto que, en los actuales momento del desarrollo histórico, este territorio no puede ser visto como dato o depósito de recursos, sino como sujeto e interlocutor de una idea de vida, convivencia y de desarrollo (Medina, 2003), y sin el cual resulta imposible pensar una forma de vida, un modo de ser, de habitar el mundo, una idea de desarrollo; las comunidades y los lugares se construyen y se reconstruyen mutua y permanentemente (Brown, 1985).

De otra parte, conviene recordar desde la existencia misma que el espacio, según lo plantea

Bollnow (1969), va más allá de la noción de espacio vital, que tanto caracterizó a la geografía y a los geógrafos del siglo pasado; por el contrario, se convierte en una experiencia rica en significados en la medida que permite tanto el despliegue como la resistencia, que posibilita la identidad y el ser: “la espacialidad es una definición esencial de la existencia humana” (p.27), lo cual no debe traducirse, exclusivamente, en el hecho de que cada sujeto o comunidad ocupa un volumen del espacio y que éste sea un receptáculo dentro del cual se ubica la vida humana, sino más bien que por su naturaleza misma el ser humano está determinado en su existencia por su actitud frente al espacio; el ser humano ontológicamente es espacial, tal como lo sentenció en su momento Heidegger (Bollnow, 1969).

Desde otro ángulo, conviene recordar a Hall (1989), quien mediante su propuesta de la proxémica llamaba la atención sobre el valor del espacio personal y el enorme papel que juegan las experiencias culturales en la elaboración de los espacios, tanto cotidianos como sociales; de igual manera, sobre las diversas formas de organización y vivencia del espacio, como expresiones elaboradas de la cultura y que abren un extraordinario conjunto de posibilidades mediante las cuales seres humanos, comunidades y naturaleza se moldean mutuamente. De ahí que las relaciones ser humano y espacio, adquieran matices diferentes según la cultura a la cual se pertenezca. Pero, igualmente, llamaba la atención sobre la necesidad de una educación crítica que permita una adecuada comprensión y explicación sobre la génesis y organización de los diferentes espacios y de los contextos dentro de los cuales surgían y se imponían (Hall, 1989).

Igualmente, y con propósitos formativos conviene recordar que los seres humanos no solo son vivencias y experiencias espaciales sino,

esencialmente, condiciones y procesos espaciales, resultados de prácticas sociales; es decir, de prácticas en las cuales resultan inevitables los conflictos y las contradicciones, que hacen necesaria una visión de la que ahora se denomina geografía del poder y su consecuente geometría, las cuales están inscritas en las diferentes disposiciones y ordenamientos territoriales (Harvey, 1979 y Delgado, 2001). Por lo tanto, el ordenamiento espacial es también expresión política de la vida en la medida que busca desplegar y ordenar una condición de vida, una forma específica de la organización social (Ortiz, 2000); ello hace, entonces, necesaria una formación ciudadana, es decir, una educación de carácter ético y político sobre lo público que permita no solo una mirada crítica sobre los procesos y las estructuras espaciales, sino también sobre las formas de intervención y participación en su caracterización y organización. Ello resulta fundamental en la idea de generar ordenamientos territoriales que permitan tanto la convivencia pacífica, como la justicia y el respeto por la naturaleza misma.

Por consiguiente, el espacio se convierte en el lugar donde las condiciones de vida y de bienestar se objetivan y se visibilizan, lo cual permite plantear una cartografía de la vida comunitaria, su grado de bienestar, sus opciones, sus limitaciones, sus expectativas y, por supuesto, sus conflictos y sus contradicciones; pero como dicha cartografía es construcción social implica también la posibilidad de su transformación siempre y cuando se visibilice dicha cartografía y se hagan explícitos tanto sus fundamentos como las posibilidades para la creación de geografías alternativas (Smith, 1980). Pero para que ello ocurra la geografía de la vida debe ir más allá de la descripción, dado que ésta no permite visibilizar esa geometría del poder, o si se quiere, la forma como se puede o no acceder a las condiciones

de vida, como producto de la manera como las comunidades determinan las relaciones de los seres humanos que lo habitan y con la naturaleza misma y que generan diversos tipos de estructuras espaciales.

Por lo tanto, debe ser claro que estas estructuras espaciales, no son ordenamientos naturales sino que son, esencialmente, creaciones humanas destinadas a brindar en un diálogo entre sociedad, cultura, economía y naturaleza las mejores condiciones de vida para los seres humanos que habitan y la naturaleza misma. De ahí la importancia de una educación que desarrolle procesos de formación espacial, es decir, propuestas pedagógicas que conduzcan a los escolares al desarrollo de actitudes y criterios sobre el espacio y la espacialidad humanas, como condición necesaria para su construcción como territorios de vida, de identidad pero, igualmente de convivencia democrática y pacífica, así como de respeto por la naturaleza (Vera, 2019).

Por consiguiente, debe ser claro que denominada la geografía escolar, debe replantear su mirada sobre la organización y los ordenamientos espaciales, dado que no pueden ni deben ser reducidos a criterios técnicos y de encuadramientos en pos del aprovechamiento del suelo, la distribución de la población, la localización de los recursos naturales, la explotación del hábitat o la capitalización de los recursos (Santos, 2000), ni tampoco plantearse el asunto como un asunto de una racionalidad administrativa, dictada al margen de la calidad de la vida y del reconocimiento del territorio como sujeto vivo y participante; debe ser un acto de vida, de solidaridad y de diálogo respetuoso entre dos sujetos que se reconocen y que se requieren: Comunidad y Naturaleza. Como bien plantea Morín (2001) en la medida que comprendamos que “como seres vivos de este planeta, dependemos vitalmente de la biosfera terrestre” (p.53), solo así estaremos en

condiciones de producir ordenamientos territoriales para la vida y no para una visión impuesta, instrumental y poco clara de desarrollo.

Por lo tanto, la organización del espacio y la convivencia democrática dentro y con el territorio exigen no solo una sólida y consistente apropiación de la naturaleza y sentido de esta categoría, solo posible mediante un quehacer pedagógico-formativo de carácter crítico, sino también de la conciencia y la decisión de participar en la elaboración de los distintos mapas, es decir los atlas, que respondan a los nuevos desafíos de este tiempo, las necesidades, los problemas y las expectativas de la comunidad pero que también favorezcan el diálogo con los otros en cada momento de la existencia y de la historia. Serres (1997) observó que como “colección de mapas útiles para localizar nuestros movimientos, un atlas nos ayuda a responder a estas cuestiones de lugar. Si nos hemos perdido, nos encontramos gracias a él” (p.11). Ahora bien frente a los desafíos del posconflicto y los nuevos tiempos, es claro que la escuela puede ayudar a la construcción de estos nuevos atlas mediante la formación de sujetos ético-políticos que asuman tanto su responsabilidad como su derecho a participar en la construcción de los mismos.

Finalmente, desde la perspectiva de una geografía escolar, crítica y renovada, debe ser claro que el territorio emerge, en este momento del desarrollo social, como una categoría clave y reclama la condición de actor social por lo cual, se convierte en aquella idea de espacialidad, es decir, de vida, de relación, de sociedad, de economía y de cultura, que exige participación en la construcción de un mundo mejor (Medina, 2003). Por lo tanto, el territorio, como nueva expresión del sentido-lugar de lo social, lo cultural, lo político y lo económico se plantea, aquí y ahora, como un actor ineludible y fundamental en todo proceso encaminado a re-

organizar la sociedad, el mundo, la realidad (Medina, 2003). Ello, sin embargo, requiere sujetos con una formación que les permita no solo entender y comprender la importancia del territorio, sino también poder ejercer su derecho a la participación en la constitución y ordenamiento del mismo (Vera, 2019).

El territorio, es espacio de la reconstitución de lo rural

Así planteadas las cosas, es claro que la noción de territorio, tiene una larga historia tanto en el lenguaje de la cultura humana como en el de la geografía escolar y, en tal sentido, se entiende o se asocia a la posesión por parte de una comunidad o de un Estado, de una superficie determinada que, a su vez, contiene unos recursos y un espacio aéreo (Montañez, 2001). Ahora bien, esta mirada geográfica privilegió la descripción sobre la interpretación y con ello eludió el sentido y la importancia del espacio y del territorio como ámbito de vida y de poder; pero como plantea Delgado (2003) la crisis de la Modernidad no solo dio un nuevo estatuto al espacio y la espacialidad humanas sino que implicó “el reconocimiento de la importancia del espacio y la espacialidad en todos los fenómenos, sistemas y procesos sociales” (p.17), con lo cual la noción de territorio asumió una nueva perspectiva y se revistió de un nuevo sentido y vigor en los procesos de construcción, interpretación y construcción de la realidad. (Vera, 2019)

De otra parte, como observa Arocena (1995) la crisis de la concepción moderna del desarrollo favoreció la aparición de la noción de desarrollo local, con lo cual la concepción de territorio se llenó de un significado y de una importancia claves para entender la naturaleza y el valor de los ordenamientos territoriales que comienzan a

caracterizar los nuevos tiempos. En tal sentido, observa Arocena (1995) esta idea de lo local implica la existencia de una unidad entre comunidad y territorio con rasgos identitarios, conformándose así una unidad que “es portadora de una identidad colectiva expresada en valores y normas interiorizados por sus miembros, y cuando conforma un sistema de relaciones de poder constituido en torno a procesos locales de generación de riqueza” (p.20).

Para Montañez y Delgado (1998), las nociones de espacio y territorio, resultan hoy día imprescindibles si se desea pensar en un proyecto social incluyente dado “que ellos no constituyen conceptos absolutos, ni neutros ni desprovistos de contenido; por el contrario son expresiones de la espacialización del poder y de las relaciones de cooperación o de conflicto que de ella se derivan” (p.1) , lo cual hace necesaria su clara conceptualización y caracterización así como una mejor valoración de lo importante que resultan cuando se trata de volver a re-escribir la relación comunidad-naturaleza, en una perspectiva en la cual las comunidades locales buscan redefinir y fortalecer los lazos identitarios y las condiciones misma de vida (Vera, 2019).

En primera instancia, debe observarse que una interpretación renovada y consistente del territorio parte del hecho de que las geografías postmodernas, asumen el espacio no como una entidad fija, inmóvil y permanente, sino como el resultado de procesos y estructuras dinámicas que cada vez más “hablan” sobre la realidad social, su dinámica, sus contradicciones y posibles alternativas (Delgado, 2003). Es decir, frente a las crisis de la Modernidad, se imponen nuevas visiones de la naturaleza del espacio y su impacto real en la vida de los seres humanos, que obligan a miradas distintas que desenmascaran el supuesto carácter inocuo y neutral de las diferentes formas sociales de la organización

del espacio y el impacto que ellas tienen en las desigualdades, las injusticias y las inequidades sociales (Harvey, 2003).

En tal sentido, como observa Harvey (1979) las nociones de espacio y territorio pierden ese carácter de entidades absolutas e independientes así como su concepción de ser los receptáculos de lo social y pasan a convertirse en condiciones necesarias para comprender y construir la realidad y, por lo mismo, deben ser asumidos como parte integral de todo proceso de construcción y organización de la realidad misma, es decir, sin ellos resulta ahora imposible pensar en un proyecto social, ya sea local, regional o nacional, por lo cual se hace necesaria la aprehensión y la apropiación por parte de las comunidades, de tal manera que puedan ejercer su derecho a participar en la construcción de territorios y localidades donde sea posible una vida caracterizada por la convivencia pacífica, la igualdad, la justicia y la equidad; de tal forma que el proyecto social pueda considerarse democrático e incluyente. Así el territorio se presenta como una noción asociada a la idea de un verdadero proyecto social y se convierte en la expresión de una nueva relación entre historia y naturaleza, en la cual una comunidad apropia un lugar y lo convierte en elemento constitutivo y esencial de su propuesta desarrollo (Vera, 2019). De otra parte, como dice Precado (2004) frente a lo global el territorio representa “un valor de lo local que va desde la reafirmación de la identidad territorial de los lugares, como antídoto al desarraigo y homogeneización de los procesos culturales, sociales y psicológicos” (p.14), que suscitan los ordenamientos de la globalización y que poco contribuyen a una convivencia más justa y equilibrada tanto entre los seres humanos como con la naturaleza. El territorio, se presenta así como una posibilidad de humanización de las relaciones tanto

entre los habitantes del lugar como de lo local con lo global (Vera, 2019).

De ello debe concluirse que la cuestión del territorio no se asocia exclusivamente a la idea de ser y estar en un determinado lugar sino que es también condición clave en la idea de hacerse humano y distinto, pues como observan Montañez y Delgado (1998), la territorialidad humana está fuertemente asociada a “un conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y la permanencia de un determinado territorio por un determinado agente social...” (p.124). Así, la cuestión del territorio no se reduce al espacio físico, al paisaje simple y llano, por el contrario, es un asunto de derecho, de identidad y de afecto, a partir del cual se define dónde se está en el mapa de la vida, quién se es y con qué elementos, sociales, culturales, políticos, económicos y productivos, se desea participar en el diálogo regional, el proyecto nacional y en la idea de una aldea planetaria que busca acercarnos y comprometernos (Vera, 2019).

En atención a lo antes dicho, debe ser claro que el territorio no es una fortaleza para aislarse del mundo sino, por el contrario, una condición para poder dialogar con el ámbito regional, nacional y el planeta; es la opción de superar la fragmentación y la desarticulación que ha originado el centralismo político y que impidió la expresión de las localidades tanto a nivel nacional como global (Vera, 2019). Como plantea Arocena (1998), los procesos locales refuerzan su identidad y su capacidad de diálogo en la medida que establezcan relaciones con otros territorios, que se propicien intercambios en nuevas condiciones. La dinámica de lo local requiere de territorios consolidados y, por ello mismo, el fortalecimiento de las relaciones comunidad-territorio resulta crucial; observa el mismo autor que “la identificación de un grupo humano con un trozo

de tierra se consolida si hay intercambio con otros grupos humanos: el arraigo a un territorio se hace más fuerte si es posible la comparación, la defensa y la proposición de cambios” (Arocena, 1998, p.25).

Por consiguiente, para un mundo rural que ha sufrido el desarraigo y la ruptura de los lazos básicos, como consecuencia de los procesos de desplazamiento que produjo la agudización del conflicto armado y que dejó a cerca de diez millones de personas “lanzadas en forma violenta de sus localidades, sus espacios de vida y de trabajo” (Tovar y Erazo, 2000, p.7) y que ahora buscan rehacer sus vínculos de vida, de tierra, su identidad y su trabajo, lo cual, sin embargo, no se resuelve con el simple proceso de retorno, dado que esos espacios de vida ya no son lo que antes fueron. Ello por lo tanto, desafía a la escuela, las comunidades y el conocimiento, para desarrollar un proceso de re-descubrimiento y apropiación del lugar a partir de un firme criterio de participación en los ordenamientos espaciales que permitan recuperar la convivencia y la historia comunitaria fracturada.

Por lo tanto, la propuesta de una geografía escolar crítica debe orientarse a mirar territorio y comunidad en el camino para la construcción de escenarios de vida donde se logre no solo fortalecer la identidad comunitaria sino que a la vez generen procesos de participación en la construcción de una perspectiva de vida y de futuro, producto de la iniciativa local, entendida ésta, como la capacidad que pueden y deben desarrollar las comunidades tanto para atender sus propias expectativas de vida y de desarrollo como para vincularse al proyecto social, tanto regional como nacional (Vera, 2019; Arocena, 1998). Sin embargo, ello requiere de la escuela un trabajo educativo y pedagógico que no solo forme los actores locales sino también la aprehensión del territorio como un vital y poderoso aliado en la

construcción de las nuevas condiciones (Vera, 2019).

Para que ello suceda, la escuela no debe olvidar que la relación entre comunidad-territorio, es decir, entre historia-naturaleza ha sido fundamental en la vida rural y que existe allí una memoria, unos lazos y unas prácticas de vida que es necesario visibilizar, recuperar y poner en una nueva perspectiva (Vera, 2019). De otra parte, observa Arocena (1998), esta relación comunidad territorio es tan profunda que es posible verla en la personalidad tanto de la comunidad como del territorio y que por lo tanto “la identificación de un grupo con un trozo de tierra se vuelve un factor de desarrollo en la medida en que se potencien sus mejores capacidades y lo proyecte hacia el futuro, superando inercias, y creando nuevas formas de movilización de los actores humanos y los recursos materiales” (p.25), en ello, resulta clave la idea de una escuela con territorio.

Finalmente, vale la pena recordar con Montañez y Delgado, (1998) que el ejercicio de la condición de seres humanos, es decir, de sentirse pertenecientes a un proyecto social así como el de hacer, real y concreta, la expresión de la verdadera ciudadanía, en el sentido de ser agente y actor de procesos de gestión de aquello que interesa a la comunidad, exige la presencia y la identificación de un territorio. En efecto, la noción de territorio lleva implícita una idea de poder, es decir, la posibilidad de hacerse partícipe de la creación y la participación de una forma de vida, de un sentido del desarrollo y del bienestar de la comunidad (Vera, 2019).

Una geografía para construir territorio

Conviene ahora reiterar que, las nociones de tiempo y espacio son consustanciales tanto a la organización y funcionamiento mismo de la escuela como a los códigos culturales que identifican y

caracterizan la acción educativa y formadora que ésta realiza; el sociólogo Durkheim (Varela, 1992) “confiere especial importancia a las categorías de espacio y tiempo, pues son estas nociones las que permiten coordinar y organizar los datos empíricos y hacen posible los sistemas de representación que los hombres, de una determinada sociedad y en tiempo histórico concreto elaboran del mundo y de sí mismos” (p.7). Por ello mismo, resultan cruciales en el quehacer escolar y en su tarea de formar sujetos sociales que asuman una visión del mundo y de la realidad; sin embargo, también se visibilizan en la dinámica escolar como “controles socialmente inducidos” (Varela, 1992, p.8) que contribuyen a ritualizar y normalizar las diferentes conductas y actividades humanas.

Ahora bien, la presencia en la organización y en la propuesta educativa de estas dos categorías no necesariamente da como resultado una sólida formación espacio-temporal en los escolares, dado que de por sí, la misma institución impone criterios sobre los diferentes ordenamientos y evita que estos sean aprehendidos como construcciones sociales de carácter participativo y susceptibles de ser transformados (Vera, 2019). De ello se desprende, en consecuencia, una percepción instrumental del tiempo y del espacio, así como su utilización como mecanismos de control y disciplina de los cuerpos, tanto a nivel individual como colectivo (Foucault, 1996). La presencia de aulas diseñadas bajo los supuestos de la geometría euclidiana son un buen ejemplo de la ausencia de la posibilidad de vivenciar el territorio como un espacio para la vida, la convivencia y las interrelaciones constructivas (Vera, 2019).

Incluso la enseñanza misma de estas dos categorías, tanto en la geometría como en la geografía, no abre espacio para su aprehensión como posibilidades; como bien observó Kuklinski (1985),

si bien es cierto que una disciplina como la geografía hace presencia en los diferentes niveles del sistema educativo no generan una actitud consciente sino más bien “se crea la impresión de que nuestros poderes para determinar el orden espacial son muy limitados y que la forma de este orden es prácticamente independiente de nuestras decisiones y acciones” (p.261). Hay, por lo tanto, una concepción del espacio pre-establecida.

Ello, por consiguiente, dice Kuklinski, (1985) no favorece el desarrollo de una responsabilidad social sobre estos ordenamientos y que, por consiguiente, obliga a la institución escolar en la tarea tanto de territorializarse como de generar procesos de formación ciudadana y política que contribuyan a la creación de conciencia sobre dicho compromiso, para que en los ámbitos rurales se pueda contar con sujetos que asuman su papel de protagonistas en la configuración de una nueva relación entre historia y naturaleza, la cual no debe seguirse depositando en las solas manos de los administradores locales y sus diversos agentes, los cuales producen mapas, que carecen de aquella riqueza socio-cultural, de la historia y de los significados que los pobladores dan a sus territorios (Vera, 2019). Se requiere, por lo mismo, una escuela que asuma que su territorio va más allá de las abstracciones del conocimiento y el ejercicio técnico e instrumental.

Por ello, como plantea Boxi (2003), la escuela debe convertirse en un ámbito de formación espacial y para ello debe “potenciar el territorio rural como un territorio asequible, legible y democrático capaz de crear situaciones de aprendizaje que doten al sujeto de las capacidades básicas para su integración a una sociedad diversa y multicultural a partir del reconocimiento de su propia identidad” (p.5). Es decir, de un sujeto rural que no se queda en la descripción del paisaje sino que dada su cercanía tenga la capacidad de recorrerlo, de vivirlo, de

percibirlo, de investigarlo, de leer sus significados, tanto físicos como comunitarios, culturales, económicos y productivos y, por lo mismo, lo puede cartografiar y con ello crear los atlas de lo que allí se ha vivenciado, se vivencia ahora y se podría vivenciar a futuro (Vera, 2019).

Trepas y Comes (1998) dicen que, se hace necesario un aprendizaje vital en el cual descubrir el espacio sea motivo no solo para conversar sobre él, sino, fundamentalmente, para pensar el mismo con el fin no solo de descifrar y visibilizar tanto lo que se esconde bajo su orden y su estructura como interpretar y entender las motivaciones, las historias, las relaciones, los acuerdos y los conflictos que dieron origen y sentido a su expresión (Vera, 2019) así como también, para mostrar como una comunidad, expresa en dicho orden espacial unos valores, unas tradiciones, unos intereses y unas expectativas, que no son únicas ni definitivas. Para ello, así mismo, la escuela debe abrirse a la comunidad para que los atlas resultantes no solo expresen el saber y la racionalidad del espacio sino también la experiencia y la sensibilidad de quienes, tras largas jornadas de relación con la naturaleza, han construido una forma especial de ser y estar en la vida y han dado al territorio una fisonomía particular (Vera, 2019).

Desde esta mirada, el mapa y, los atlas resultantes se convierten en las herramientas que permiten no solo delimitar el territorio y establecer sus relaciones de vecindad, cercanía y/o lejanía con otros territorios, sino también por cuanto contribuyen a la visibilización de historias, usos, localizaciones, relaciones, tradiciones productivas, cambios y mutaciones, entre otros, que permiten pensar en un espacio que tiene historia, que manifiesta vida, que es construcción social, que es diálogo permanente entre comunidad y naturaleza y que es el resultado de historias vividas en y por una comunidad en una

naturaleza que está abierta a posibilidades, pero que, igualmente, exige reconocimiento como actor esencial de dichas historias (Vera, 2019).

Así mismo, todo diseño didáctico encaminado a pensar el espacio debe poner en una nueva perspectiva la cartografía (Trepát y Comes, 1989), de tal manera que la cuestión no se reduzca a identificar los distintos tipos de mapas, sino que a partir de gráficas sencillas, de acuerdo a la naturaleza del curso, se cree el sentido de la ubicación socio-espacial y sus implicaciones, se pase luego a la creación de las cartografías básicas, es decir, aquellas que como producto de la exploración y la vivencia del terreno permiten visibilizar e interpretar lo que el territorio es y cómo se llegó a ello, para finalmente aventurar la creación de atlas sobre el territorio imaginado y que debe permitir, al sujeto, dialogar sobre cuál es el ordenamiento socio-territorial deseable y participar en su constitución (Vera, 2019).

Es decir, la escuela se enfrenta al desafío de moverse por unas nuevas coordenadas geográficas, no muy precisas y claras, dada la naturaleza de los tiempos, pero que indudablemente, como dice Ortega (1987), si bien enfrenta a las sociedades y sus instituciones “a un complejo agregado de insinuaciones y de síntomas diversos y con frecuencia todavía enigmáticos que una trayectoria al fin coherentemente fundamentada y suficientemente vertebrada” (p. 11) también es cierto que muestra una historia e importantes tradiciones que hablan de su capacidad de responder

a los desafíos de cada tiempo histórico. Los ámbitos rurales, viven ahora, ese momento histórico que requiere de la escuela y su geografía escolar, imaginación, creatividad y compromiso.

A manera de conclusión

Una auténtica escuela rural debe posicionarse en su territorio, que no es otra cosa que el ámbito dentro del cual la comunidad rural vive y desarrolla una historia, una forma específica de vivir la realidad, manifiesta un conjunto de valores, tradiciones y expresiones de lo socio-cultural, así como también ancestrales formas de producir y desarrollar la labor diaria, por lo cual debe volver su mirada hacia dichos actores y con ellos re-descubrir esa relación historia- naturaleza que le da sentido e identidad a la vida comunitaria. Ahora bien, la escuela es portadora de una racionalidad que, sin embargo, debe poner en cuestión y que a su vez le permita reconocer que en dicha comunidad hay también un sentido y una experiencia espacial que es valiosa y no se puede obviar. Por ello, hace ya algún tiempo escribió Serres (1997)

Imagínese un campo sin mojones indicadores. ¿Acaso algún campesino se equivocaría al ir a visitar la granja de al lado? Gira a la izquierda al final del bosquecillo verde, va recto hasta el nogal, desciende por el muro de piedra, y ahí abajo, al fondo de la hondonada, ve el tejado rojizo del vecino casi oculto bajo los cedros. La pregunta ni se plantea. Se aprenden las respuestas al mismo tiempo que se aprende a caminar, a hablar, o a ver. (p.4).

Referencias bibliográficas

- Arocena, J. (1998). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Bolnow, F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Labor.
- Boxi, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista digital Rural, año 1*, 1-8.

- Brown, E. H. 1985. *Geografía: pasado y presente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Claval, P. (1979). *La nueva geografía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional.
- _____. (2001). Geografía, espacio y teoría social. *Varios: Espacio y Territorios*.
- Flórez, J. y Madrid, A. (1998). La geografía y la importancia de su enseñanza. *Revista educación y cultura*, (47), 29-36.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Hall, E. (1989). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y espacio en la espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, (298), 31-53.
- Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.
- _____. (1983). *Teorías, leyes y modelos en geografía*. Madrid: Alianza.
- _____. (1979). *Urbanismo y desigualdad social*. México: Siglo XXI.
- Kuklinski, A. (1985). El espacio en el sistema de la educación nacional. En A. Kuklinski (Comp.), *Desarrollo polarizado y políticas regionales* (pp. 260-266). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lussault, M. (2015). *El hombre espacial*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina, J. (2003). La transformación de la perspectiva territorial y a formación de los futuristas: etapas, perfiles, desafíos. *Cuadernos de Administración*, (29), 9-46.
- Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 8(1-2), 119-134.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Ortega C. N. (1987). *Geografía y cultura*. Madrid: Alianza.
- Ortiz, R. (2000). *Modernidad y espacio: Benjamín en París*. Bogotá: Norma.
- Precedo, A. (2004). *Nuevas realidades territoriales para el siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Smith, D. M. (1980). *Geografía humana*. Barcelona: Oikos-tau.
- Santos, M. (2004). *Por otra globalización*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- _____. 2000. *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Ariel.
- Serres, M. (1997). *Realidades*. Medellín: Corporación Región.
- _____. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- _____. 1995. *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Smith, D. (1980). *Geografía humana*. Barcelona: Oikos-tau
- Trepát, C. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: GRAO.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, (298), 7-29.
- Velásquez C., F. E. (2016). Diálogo democrático y paz territorial. *Boletín Foro Municipal*, (16), 1-11.
- Vera A., N. Y. (2019). Escuela rural y territorio: una construcción para la paz. *RLEE Nueva Época (México)*, XLIX(1), 293-314.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI