CC BY NC ND

https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5314

Fluidez y borrosidad territorial en la educación rural periférica. Voces de quienes la transitan*

*Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda***
Universidad Militar Nueva Granada
alvaro.rivera@unimilitar.edu.co *https://orcid.org/0000-0002-7405-7988*

Resumen: El presente trabajo analiza cómo se configura el sistema territorial en las instituciones educativas rurales de un municipio colombiano, donde la población rural es mayoritariamente periférica. Se diseñó un estudio con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, en el que se aplicaron entrevistas individuales y grupos de discusión. Los resultados ponen de manifiesto que, en el caso estudiado, se trenzan diversas territorialidades, algunas de ellas en tensión, otras abiertas al diálogo y la negociación, configurando así un sistema territorial fluido y borroso, donde la ocupación que protagoniza la población campesina convive con otras formas de ocupación y con la circulación en el espacio que ejercen otros actores geográficos, principalmente urbanos. Se concluye que aspectos como las pertenencias históricas, lo generacional, los repertorios autobiográficos y el principio de supervivencia son determinantes en la configuración de la red territorial.

Palabras clave: investigación pedagógica; educación cultural; geografía cultural; territorio ocupado; clase campesina.

Recibido: 31 de Agosto de 2024
Aceptado: 20 de Noviembre de 2024

Para citar este artículo: Rivera Sepúlveda, Á. (2024). Fluidez y borrosidad territorial en la educación rural periférica. Voces de quienes la transitan. *Actualidades pedagógicas*, (84), 1-25. https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss84.5314

* El presente trabajo es uno de los productos académicos que se desprende del proyecto de investigación INV-HUM-3782, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia), vigencia 2022.

** Docente investigador de la Facultad de Educación y Humanidades.

Fluidity and territorial blurring in peripheral rural education. Voices of those who pass through it

Abstract: This paper analyzes how the territorial system is configured in the rural educational institutions of a Colombian municipality where the rural population is mostly peripheral. A study was designed with a qualitative and descriptive approach, in which individual interviews and focus groups were used. The results show that in the case studied various territorialities are interwoven, some of them in tension, others open to dialogue and negotiation, thus configuring a fluid and blurred territorial system, where the occupation by the peasant population coexists with other forms of occupation and with the circulation in space exercised by other geographic actors, mainly urban ones. It is concluded that aspects such as historical belonging, generational, autobiographical repertoires and the principle of survival are determinant in the configuration of the territorial network.

Keywords: pedagogical research; cultural education; cultural geography; occupied territory; peasant class.

Introducción

Las dinámicas territoriales que se producen en la ruralidad periférica tienen una incidencia sobre las instituciones educativas ubicadas en este sector, muy diferentes a las que acontecen en áreas de ruralidad intermedia y profunda. La expansión urbana de la ciudad hacia las periferias rurales, principalmente a través de los proyectos de vivienda y del mejoramiento de las vías, ha aumentado el interés de las familias periurbanas por los centros educativos rurales, provocando así un conflicto respecto a la prioridad o no de las plazas escolares para la población campesina[1]. La pertenencia de estas instituciones a la jurisdicción de las secretarías de educación urbanas y la consecuente ausencia de políticas diferenciadas privilegia una mirada estereotipada que impone el carácter oficial de los centros sobre su connotación rural.

La vecindad geográfica con las ciudades, acotada cada vez más por las dinámicas expansionistas, ha incrementado los canales de intercambio cultural entre los dos contextos, lo que, con frecuencia, tiende a suscitar una idealización de los estilos de vida citadinos. El interés de la empresa privada por los recursos naturales del medio rural ha provocado transformaciones, no solo en el uso del suelo, sino en las prácticas productivas y en las fuentes de ingreso entre las familias rurales, formando también otro tipo de ideales y añoranzas entre las nuevas generaciones. Los planes de ordenamiento territorial, en su interés por homogenizar el espacio, amenazan frecuentemente a las comunidades rurales con el establecimiento de centros poblados y la ampliación de las fronteras urbanas, lo que conlleva una recomposición y redistribución del espacio que repercute en los centros escolares.

1 En este trabajo, se retoma la definición de los estudios campesinos y agrarios, donde "campesino" es uno de los tipos de población que habita en zonas rurales y que puede dedicarse a múltiples formas de subsistencia: "agricultura, trabajo asalariado, pastoreo, producción ganadera, producción artesanal, pesca, caza, recolección de recursos vegetales o minerales, pequeño comercio y una variedad de otras ocupaciones cualificadas y no cualificadas" (Edelman, 2022, p. 167).

En el horizonte de las anteriores consideraciones, y desde las teorías de la geografía crítica, la presente investigación tiene por objetivo analizar cómo se configura el sistema territorial en las instituciones educativas rurales de un municipio colombiano que cuenta con una extensa superficie rural, pero cuyos centros escolares se localizan con proximidad a la zona urbana. Se quiere entender de qué manera los diferentes actores geográficos, que convergen en estas instituciones, producen y vivencian el territorio escolar, cuáles son los tipos de interacción que se provocan entre ellos (por ejemplo, de exclusión, control y defensa o de flexibilidad, diálogo, negociación) y cómo se configura en el sistema territorial más amplio.

Postura teórica

Los estudios sobre el territorio en perspectiva crítica o giro territorial han ganado terreno en las últimas décadas, constituyéndose en un campo de conocimiento profundo y versátil para las diferentes ciencias sociales (Nates, 2013). Así, "las indagaciones de este tipo se oponen a la concepción formal que entiende el territorio como un receptáculo o contenedor homogéneo y estático sobre el cual se desarrollan las relaciones sociales" (Rivera et al., 2024, p. 3). En efecto, Rodríguez (2010) advierte que la concepción jurídica del espacio ha sido promovida por el Estado para justificar su autoridad e intervención sobre las comunidades; por su parte, Jolly (2020) insiste en el desfase que existe entre la planeación normativa del espacio y la planeación situacional; en la misma línea, Silva (2016) plantea que la supuesta neutralidad y objetividad del espacio abstracto se ha movido por los intereses del capitalismo como mecanismo desarrollista para la expansión espacial y el incremento de los beneficios.

En contraposición, desde la década de los 70 "la geografía crítica empezó a reconocer el territorio como el espacio geográfico producido socialmente por los sujetos que lo habitan, quienes, producto de sus acciones e interacciones, lo han culturizado, semantizado, significado, codificado, apropiado y dotado de sentido" (Rivera et al., 2024, p. 3). Más en específico, Montañez (2001) lo entiende como el espacio geográfico revestido de las dimensiones políticas, identitaria y afectiva, mientras que Spíndola (2016) lo concibe como el espacio apropiado, ocupado y dominado por un grupo social en vista de asegurar su reproducción y satisfacer sus necesidades vitales que son, a la vez, materiales y simbólicas.

En este orden de ideas, la territorialización se entiende como el ejercicio de apropiación y semantización del espacio geográfico por parte de un colectivo social en la configuración de su territorialidad; es precisamente este carácter configurativo de una o varias territorialidades en conjugación con el espacio lo que hace posible la constitución del territorio (Echavarría & Rincón, 2000; Rincón, 2012). En su dimensión pragmática, la construcción de territorialidad articula prácticas intencionadas de conquista, marcación y delimitación, así como de control, defensa y protección del espacio que dotan de sentido y especificidad a la vida misma de los grupos, consolidando campos de posibilidad para la acción de los sujetos (Silva, 2014), esto en clara enajenación de las fronteras jurídicas y administrativas impuestas por la cosmovisión oficial (Rodríguez, 2010).

Existe una relación de reciprocidad entre los colectivos sociales y el espacio geográfico, pues mientras los seres humanos intervienen el espacio, territorializándolo, a su vez los moldea y transforma, tejiendo identidades, pertenencias y alteridades. Es debido a este carácter que el espacio geográfico no se concibe como contendor o receptáculo, sino como elemento indispensable en la configuración de la territorialidad (Montañez, 2001). Está indicando, entonces, que la territorialidad, además de la apropiación y semantización del espacio, conlleva a la formación de identidades y afectividades que posteriormente se convierten en objeto de cohesión, pero también de defensa y protección (Spíndola, 2016).

Debido a que en los espacios geográficos cohabitan individuos y grupos con intereses desiguales, se entiende por qué en un mismo territorio pueden configurarse diferentes territorialidades, esto es, diversas formas de apropiación y significación del espacio, y, por tanto, diversas identidades. Gómez (2020) subraya que en el territorio confluyen diversos ejercicios de territorialidad, con sus respectivas reglas de uso y regulación, de modo que en la naturaleza de sus intercambios se gesta un sentido propio; en la misma línea, Montañez (2001) arguye que en el territorio convergen distintas territorialidades frecuentemente desiguales, conflictivas y en tensión, algunas de las cuales ejercen cierta hegemonía. Incorporando una noción integradora, Haesbaert (2013) define la experiencia simultánea y sucesiva de diferentes territorios como multiterritorialidad; en un tono más mediador, Rincón (2012) reconoce que si bien pueden existir estructuras territoriales excluyentes, las hay también flexibles sin que medie la exclusión ni la exclusividad.

Finalmente, Silva (2014) reconoce el territorio como un espacio heterópico radical en oposición a la idea de espacio isotrópico o invariante.

En concomitancia con su heterogeneidad, se concibe el territorio como un espacio dinámico, fluido y cambiante en permanente reconfiguración, cuyos periodos de estabilidad y metamorfosis dependen del grado de agitación y conflictividad de y entre sus diferentes territorialidades. Haesbaert (2013) lo entiende como algo siempre dispuesto a que nuevas trayectorias espaciales puedan ser dibujadas en otras direcciones, Echavarría y Rincón (2000) establecen que la estabilidad del territorio es frágil y su coherencia una ilusión y Spíndola (2016) advierte que la movilidad del territorio obedece a la fluctuación misma de la realidad social.

Esta permanente vibración en el tiempo y en el espacio se cristaliza en permanentes procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización; no hay territorialidades que se configuran y después desaparecen, sino que se rehacen, adquiriendo otros rasgos y connotaciones (significados, identidades y alteridades). De ahí el espíritu siempre en conflicto y oscilante del espacio geográfico, entendido como territorio, en oposición al carácter estático y acabado del espacio receptáculo. Spíndola (2016) advierte que, más que a procesos de desterritorialización, estamos asistiendo a la sustitución de un modelo de territorialización por otro; es así como la desterritorialización nunca puede disociarse de la reterritorialización (Haesbaert, 2013).

Uno de los representantes contemporáneos de la geografía crítica es Jérôme Monnet, geógrafo francés y autor, entre otros, de textos como *Por una geografía de fluidez y vaguedad*, y *El territorio como telepoder. Variaciones sobre un trinomio imperfecto*. Él se ubica en una vertiente de esta corriente que hace hincapié en la fluidez y borrosidad del sistema territorial; esto en oposición a la concepción del espacio apropiado que obvia la intensificación de las movilidades como elemento fundamental en la reconfiguración permanente de los territorios y sus borrosidades.

Su punto de partida es el reconocimiento del sesgo en la visión del paradigma moderno occidental, cuyo enfoque, predominantemente jurídico y político, concibe el territorio como un área donde se ejerce la competencia exclusiva de un único actor, siendo la propiedad privada y el territorio nacional, posesión del Estado-Nación, sus dos principales manifestaciones. El territorio areolar, como él la califica, es la concepción que, a partir del siglo XIX y hasta la actualidad, ha favorecido la territorialidad jurídica, esto es, la capacidad de un actor para ejercer jurisdicción sobre una cierta superficie.

En oposición a esta tendencia, y en su interés por edificar un nuevo enfoque, Monnet (2020) empieza por articular las nociones de territorio, territorialidad y territorialización en lo que él denomina sistema territorial, en donde el territorio corresponde a la interacción entre la sociedad y su entorno físico, esto es, un espacio producido y ordenado por acciones humanas; la territorialidad, al conjunto de valores que los actores atribuyen al espacio intervenido, y la territorialización, las acciones desplegadas por los actores en nombre de sus valores con la finalidad de producir permanentemente el territorio (Monnet, 2020).

Desde esta plataforma conceptual, Monnet (2020) se lanza a una nueva concepción: *la red territorial o territorialidad reticular*. Según lo entiende, la producción del territorio no solo ocurre por ocupación o apropiación (lógica de la territorialidad areolar), sino por el flujo y la trayectoria de los seres humanos en el espacio. Así, "la territorialización reticular construye el territorio como una reja de líneas de circulación (flujos de personas, de bienes, de energía y de información) y de nexos de intercambio o de terminación" (Monnet, 2013, p. 139). Los seres humanos están atravesando a menudo fronteras de territorios areolares (jurídicos, comunitarios, culturales), activando redes de comunicación e interacción en cadenas de lugares que se están reacomodando de manera permanente. Como resultado, señala Monnet (2020), el área y la red, la ocupación y la circulación se trenzan conjuntamente en la vida de todos los grupos humanos, creando sistemas socio-territoriales complejos, fluidos y borrosos.

Otro de los representantes de la geografía crítica es Claude Raffestin, geógrafo suizo, quien defiende una concepción del territorio y la territorialidad entrelazada con el ejercicio del poder, no precisamente el poder institucionalizado competencia del Estado, sino el poder (laboral, energético e informativo) que circula en las acciones e interacciones que despliegan los seres humanos. Según su concepción, el territorio es el producto de la acción de un actor sintagmático (aquel que pone en marcha un programa a cualquier nivel) para apropiarse del espacio mediante la formación de una representación. Así "el espacio representado ya no es más el espacio, sino la imagen del espacio o, mejor aún, del territorio visto y/o vivido" (Raffestin, 2011, p. 104). Esta imagen, además de comportar *per se* un sentido de apropiación, dominio y control, y de revelar un tipo particular de relaciones, supone la posesión de un sistema sémico (actualizado en clave de

códigos) que asegura la mediación y delimita las formas de interacción del hombre con su medio y con otros hombres.

Reinterpretando la cartografía euclidiana, Raffestin (2011) entiende el sistema territorial como un gran plano en el que cada actor (individual o colectivo), representado por un punto en el espacio, despliega trabajo, energía e información, proyectando así vectores en diferente dirección que forman nudos con proyectos análogos originados desde otros puntos de la superficie. Esto actores se influencian, controlan, impiden, permiten, alejan o separan, tejiendo redes entre ellos que dividen el espacio en campos operatorios para la acción de los sujetos. "Los sistemas de tramas, nudos y redes, organizados jerárquicamente, permiten asegurar el control sobre lo que puede ser distribuido, asignado y/o poseído. Permiten imponer y mantener uno o varios órdenes. Finalmente, permiten realizar la integración y la cohesión territorial" (Raffestin, 2011, p. 107).

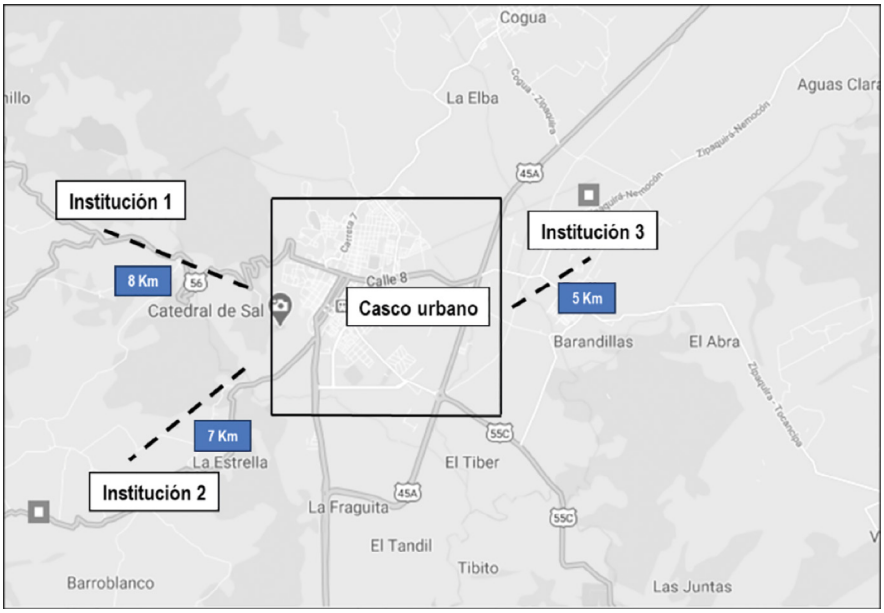
Pero no es solo la producción del sistema territorial lo que cada individuo y grupo lleva a cabo, sino, y en simultaneidad, su consumo y experiencia. En otras palabras, el conjunto de acciones, relaciones y objetivos que cada actor sintagmático proyecta en el espacio, a la par que produce el territorio, constituye su vivencia. "Los hombres 'viven' al mismo tiempo el proceso territorial y el producto territorial, mediante un sistema de relaciones existenciales y/o productivas" (Raffestin, 2011, p. 112). Por tanto, no hay disociación entre el tiempo y el espacio de la producción y el tiempo y el espacio de la vivencia; no son procesos que se producen de forma lineal, sino en simultaneidad. Es precisamente esta dialéctica entre la producción y la vivencia del territorio lo que Raffestin (2011) entiende por territorialidad.

Todo sistema territorial, con sus segmentaciones, nudosidades y redes (en clave de accesos y convergencias, pero también de rupturas y alejamientos), arguye Raffestin (2011), secreta su propia territorialidad, esto es, comporta el tipo de vivencia multidimensional que le es particular a los miembros de una colectividad respecto a la exterioridad. Dicho de otro modo, la territorialidad condensa al conjunto de relaciones (reflejo de una representación del espacio y del sistema sémico que le corresponde) que un actor sintagmático mantiene con su entorno y con la sociedad como forma de consumo o vivencia del sistema territorial.

Metodología

La investigación tuvo lugar en un municipio colombiano que cuenta una extensión de 195 km² de los cuales, aproximadamente, un 90 % corresponde a suelo rural y 10 % a suelo urbano. Tiene, además, una demografía de 165 000 habitantes: 16 % concierne a población rural y 84 %, a población citadina. En él, funcionan en la actualidad tres instituciones educativas rurales cuya ubicación coincide con zona de ruralidad periférica: la primera se localiza a 8 km del casco urbano; la segunda, a 7 km, y la tercera, a 5 km (véase figura 1).

Figura 1. Ubicación de las instituciones educativas rurales con relación al casco urbano



Fuente: elaboración propia, adaptado de Google Maps.

Se diseñó un estudio con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo (Packer, 2018; Vasilachis, 2019), en el que se realizaron trece visitas de campo, desde junio de 2022 hasta noviembre de 2023; se aplicaron 18 entrevistas individuales en profundidad, en las que participaron directores escolares, estudiantes, docentes y padres de familia. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: directores escolares, quienes en ese momento estaban fungiendo como rectores; estudiantes, pertenecientes a grados

décimo y undécimo, con una antigüedad mayor a cinco años en la institución educativa; docentes, con una trayectoria mayor a tres años en la institución educativa; padres de familia rurales, con una vinculación a la institución de mínimo tres años, y padres de familia urbanos, quienes mostraron disponibilidad para el estudio. Asimismo, cuatro grupos de discusión: uno con docentes y dos con padres de familia (conformados cada uno por cinco participantes), asumiendo el mismo criterio de selección; y uno con funcionarios de la secretaría local de educación.

El análisis de los datos se desarrolló de manera paralela a su recolección en un proceso multicíclico, el cual permitió su depuración y saturación hasta alcanzar los propósitos de la investigación (Gibbs, 2012). Las narrativas recabadas fueron transcritas a formato de texto y posteriormente analizadas mediante un proceso inductivo de codificación, categorización e identificación de categorías centrales (Coffey & Atkinson, 2003; Gibbs, 2012), con apoyo del programa Atlas Ti y con referencia a las preguntas: ¿cómo territorializan la escuela cada uno de los actores geográficos que fluyen en el espacio? ¿Cuáles son los tipos de interacción que se producen entre ellos en los diferentes planos y dimensiones? ¿Cómo se encuentra configurado entonces el sistema territorial?

Resultados

El análisis e interpretación de la información develó que en las instituciones educativas rurales del municipio se ha configurado un sistema territorial fluido y borroso, debido a las ocupaciones y movilidades en el espacio que protagonizan diferentes actores, algunos rurales, otros urbanos. Los resultados que siguen están organizados en dos momentos: en primer lugar, se muestran las dinámicas propias de la ruralidad periférica que, en los últimos años, han posibilitado la transición del territorio areolar al territorio reticular; en segundo lugar, se expone la manera particular como se producen los flujos e interacciones entre las diferentes territorialidades dentro del sistema.

Del área (ocupación) a la red territorial (fluidez)

La proximidad geográfica entre lo rural y lo urbano, así como los movimientos expansivos de la ciudad hacia el campo, han detonado el interés

de las familias urbanas por el servicio que se ofrece en las instituciones educativas rurales del municipio. Actualmente, en estas instituciones, cohabitan estudiantes rurales (que siguen siendo la mayoría) con estudiantes urbanos. El fenómeno se originó en el 2015 y desde entonces ha provocado fricciones territoriales. Según se pudo conocer, en un primer momento la población campesina activó mecanismos de exclusividad, defensa y control en función de su ocupación territorial (Rivera & Vergara, 2021), pero, con el transcurrir del tiempo, se ha mostrado mucho más flexible y abierta a los diferentes flujos territoriales (Monnet, 2013). Al respecto, una de las docentes comenta:

> Así como tiene derecho a la educación un niño de la ciudad también, tiene derecho un niño del campo, pero en el aspecto social se convirtió en dificultades porque ya empezamos, no, que toca modificar los acuerdos de convivencia, ¿si me entiendes? O sea, aquí no había problemas disciplinarios, pero cuando empiezan a haber problemas de violencia, de que empiezan a haber brotes de droga, pues toca empezar a hacer otros procesos de convivencia. (Docente rural 1, comunicación personal)

Esta maestra nativa (quien nació en el campo, vive en el campo y trabaja en el campo) considera que la llegada de estudiantes urbanos ocasionó serias rupturas en la dinámica escolar, al punto que la institución se vio impelida a modificar sus objetivos de formación para poder responder a las nuevas demandas. Fenómenos nuevos, como los problemas disciplinarios, los brotes de consumo y las prácticas de violencia, entre otros, condujeron a una revisión y adaptación de las normas internas de convivencia y a una nueva jerarquización de valores. Lo anterior indica que existen flujos y anillamientos en el plano sistémico: los sistemas pedagógico y social territorial se influencian mutuamente, superando la lógica de la interioridad/exterioridad (Raffestin, 2011). En el mismo orden de ideas, uno de los funcionarios de la secretaría local de educación analiza:

> Los chicos se fueron de la ciudad hacia las zonas rurales del municipio, desafortunadamente, porque en ese momento se veían dos situaciones: uno, los chicos que venían con doble o triple repitencia que no recibían en ninguna institución pública, y dos, el municipio adolecía de un modelo educativo flexible para esos chicos que llevaban su doble o triple repitencia, ¿qué hacemos con ellos? En su

> momento la afectación que se dio fue que estaban los rectores de la zonas rurales con unos espacios medianamente apropiados. (Funcionario secretaría de educación 2, comunicación personal)

En la voz de los funcionarios de la secretaría de educación, un actor territorial estratégico en este escenario, se advierte una forma de administrar el servicio educativo en función de las urgencias que van emergiendo, priorizando lo administrativo sobre lo pedagógico, por tanto, apelando a una concepción neutral, abstracta y jurídica del territorio como área de jurisdicción (Rodríguez, 2010). Como lo manifiesta uno de ellos, frente a lo apremiante que resultó en su momento el alto volumen de estudiantes repitentes, por tanto, posibles desertores del sistema educativo, la solución que se determinó fue enviarlos a las instituciones educativas rurales bajo el argumento de que elevar el número de estudiantes les favorecía para la asignación de recursos (beneficios). Sobre esto se refiere Silva (2016) cuando plantea que la neutralidad del espacio abstracto ha servido a los intereses de la expansión espacial y el incremento de los beneficios. Continua el testimonio de los funcionarios:

> Sin embargo, ¿qué ocurrió? A nosotros como Secretaría nos liberaron de una gran preocupación, pero también nos llevó a otra y era que los chicos que van allá, entre comillas, no son buenos y van a llegar a afectar a una comunidad rural que, de hecho, lo hicieron, tema de consumo de sustancias psicoactivas y una serie de problemáticas al campo. (Funcionario secretaría de educación 1, comunicación personal)

Como lo reconocen los funcionarios, si bien la medida contribuyó a mitigar la saturación de estudiantes urbanos proclives a abandonar el sistema educativo, suscitó vibraciones importantes en un espacio en el cual la vida escolar transcurría con aparente estabilidad. A este respecto, Montañez (2001) arguye que en el territorio convergen distintas territorialidades frecuentemente desiguales, conflictivas y en tensión, algunas de las cuales ejercen cierta hegemonía. En efecto, en aquel entonces se pudieron advertir tensiones entre las territorialidades urbana, rural y administrativa, y una pugna por ostentar la hegemonía entre las dos últimas; se trató de dos pretensiones hegemónicas distintas: una cultural y otra administrativa. De esta manera, el territorio es un espacio en el que se ha proyectado trabajo, energía e información, y que, en

consecuencia, revela relaciones marcadas por el poder (Raffestin, 2011). En la misma dirección, una madre de familia rural problematiza:

> Pues la verdad para mí los niños de la ciudad aquí en el colegio, para mí, han acabado con muchísimas cosas, demasiado, que hace que los otros niños del campo ya se están perdiendo digámoslo así, lo digo por mí hija anterior; vinieron niños de allá y ella empezó a consumir droga, no entraba clase, capaba clase, una vez vine a hablar y discutir con el rector, le dije "si usted no me saca esos niños que vinieron a acabar aquí con la tranquilidad del colegio, yo saco a mi hija". (Madre rural 3, comunicación personal)

Un actor geográfico fundamental son los padres de familia rurales; entre ellos se encuentra arraigada la concepción de que los estudiantes que han arribado provenientes del sector urbano son, en su gran mayoría, aquellos que han experimentado fracaso escolar y que presentan problemáticas psicosociales profundas. Problematizan que estos jóvenes se han constituido en un referente negativo de fuerte atracción para sus hijos, irrumpiendo en la cultura escolar con valores y prácticas perjudiciales, tanto para mantener la sana convivencia como para garantizar una formación escolar basada en el respeto mutuo, el cumplimiento del deber y el uso correcto del lenguaje.

En efecto, como lo advierte Spíndola (2016), la producción del espacio conlleva a la formación no solo de identidades, sino también de afectividades, convirtiéndose en objeto de defensa y cohesión. El malestar que experimentan los padres de familia rurales radica en sentir una amenaza latente contra sus afectos territoriales —valores, costumbres y alteridades—, por lo que activan mecanismos de defensa y protección desde una lógica del territorio por ocupación y exclusividad. Asimismo, y de acuerdo con Silva (2014), se pone de manifiesto que, en el proceso de consolidación del territorio, algunos actores recurren al pasado para darle una carga legitimadora a sus acciones y así significar la importancia de la lucha territorial en el presente.

Es igualmente significativo el hecho de que la madre rural haya tomado la decisión de cambiar a su hija a una institución educativa urbana, pues permite entender que los flujos en el espacio no los protagonizan solo los actores con menor arraigo, sino también aquellos que han vivido en función de una territorialidad más afianzada. A esto se refiere Raffestin (2011) cuando expresa que el sistema territorial puede implicar la formación de

nuevas representaciones; denota, asimismo, que el territorio es dinámico y cambiante, por tanto, es susceptible a que nuevas trayectorias espaciales puedan ser dibujadas en otras direcciones (Haesbaert, 2013).

Otro actor geográfico de este entramado son los padres de familia urbanos. Ellos se insertaron en el plano espacial recientemente, pero su incursión es la que más vibraciones territoriales ha provocado. La expansión urbana de la ciudad hacia las periferias rurales, aunado al ambiente complejo que envuelve a las instituciones educativas urbanas del municipio, llevó a que muchos de ellos se interesaran por el medio rural como alternativa de escolarización para sus hijos. Frente a la percepción inicial que tenía la población campesina sobre la llegada de estudiantes urbanos al medio rural, una madre comenta:

> Yo pienso es que ellos están muy desinformados y dicen: "es que vinieron los de la ciudad aquí", pero no, mira, dale un celular a tu hijo a ver si no le empiezan a llegar avisos para que vea pornografía, para que… nada más los *youtubers* les dicen: "ven te hago un tutorial para que te tatúes, para que te cortes el pelo, te lo pintas, para que te aloques", entonces lo que yo pienso es que ellos están muy "emburbujados" que necesitan informarse, que necesitan abrirse a la realidad. (Madre urbana 1, comunicación personal)

Acerca del cuestionamiento de que los miembros de las comunidades rurales consideraron perjudicial para sus hijos el contacto con los jóvenes provenientes de la ciudad, los padres urbanos problematizan el hecho de que se estigmatice el contacto con los estudiantes provenientes de la ciudad, desconociendo que los mismos jóvenes rurales pueden estar siendo influenciados por los medios de comunicación y las redes sociales. Igualmente, consideran que el futuro de los jóvenes rurales no está en el campo, sino en la ciudad, por las oportunidades académicas y laborales. Plantean que la población rural requiere ampliar sus horizontes, incluso hacia el ámbito internacional.

Lo anterior demuestra una vez más que la estabilidad del territorio es frágil y su coherencia es una ilusión, puesto que un actor nuevo en el tablero puede provocar vibraciones importantes y suscitar nuevas representaciones espaciales. Asimismo, lo que podría ser interpretado como una usurpación o irrupción de un actor exterior respecto a un área u ocupación, no es más que el flujo en el espacio en la lógica del territorio reticular (Monnet, 2013).

Los padres de familia urbanos llevan casi siete años fluyendo de manera repetida en el sistema territorial, es apenas lógico que se constituyan en un vector legítimo y con una territorialidad propia.

Consolidación de la fluidez y borrosidad territorial

Si bien los anteriores relatos ponen de relieve que hubo una primera etapa de defensa y exclusividad por parte de la población campesina respecto a la ocupación de su territorialidad escolar, también se evidenció que los flujos repetitivos en el espacio, protagonizados por otros actores, conllevaron a la reconfiguración del territorio, por tanto la emergencia de nuevas representaciones e interacciones. Se comprende, entonces, que la estabilidad del territorio es frágil y que esto obedece a las vibraciones y fluctuaciones, que son propias a las sociedades rurales periféricas con ocasión del expansionismo urbano. Un docente analiza:

> Yo creo que al insertar los estudiantes urbanos en el contexto rural se gana mucho, se gana también un ejercicio de empatía, se gana un ejercicio vívido en cuanto a qué es la labor del campesino y, a esa persona urbana o a ese estudiante urbano, aprender a dignificar la labor del campesino, a reconocerla y a dignificarla. Me parece a mí que también el muchacho rural debe insertarse en el contexto urbano porque ellos necesitan esas competencias, si yo pongo en una balanza un estudiante urbano y un estudiante rural, cada uno tiene unas ventajas, estoy de acuerdo que el estudiante urbano venga al contexto rural, sí; acercamiento del medio ambiente, porque tenemos que cuidarlo, cómo valorar la labor del campesino y, por qué no, aprender del campesino. (Docente rural 2, comunicación personal)

Este es un maestro anfibio (trabaja en el campo, vive en la ciudad), lo que lo constituye en portador de una territorialidad anfibia, esto es, la territorialidad de un actor geográfico cuyos valores se mueven de forma permanente entre dos áreas: lo rural (como lugar de trabajo) y lo urbano (como lugar de residencia). Se retoma la noción de "anfibio" de Fals Borda (2002) para hacer referencia a un maestro que, en lo ideológico, se mueve en dos áreas, física y culturalmente, distintas.

Monnet (2013) plantea que los seres humanos están traspasando fronteras de territorios areolares, activando redes de comunicación e interacción en cadenas de lugares que se están reacomodando permanentemente.

Sin embargo, no todos los actores lo hacen con la misma intensidad y repetición (Monnet, 2020), algunos se mantienen más arraigados a un área, otros se mueven de manera moderada y hay quienes lo hacen con frecuencia. Dichos grados de intensidad en los flujos territoriales dan lugar a distintos niveles de aperturas, alejamientos y flexibilidades.

Como se aprecia en el testimonio, el grueso de maestros (en su mayoría anfibios) se inclina a aceptar el contacto entre lo urbano y lo rural, aludiendo a argumentos como: a) la familia tiene el derecho de elegir el tipo de educación que quiere para su hijo, la institución no se los puede impedir; b) hay muchos jóvenes que llegan seducidos y motivados por el espacio donde está ubicada la escuela, saben aprovechar los beneficios de estudiar en el lugar y terminan adaptándose; c) por ser instituciones públicas puede constituir una violación del derecho a la educación el hecho de negar el ingreso a un estudiante; d) las instituciones han venido implementando procesos de selección y acompañamiento con los jóvenes provenientes de la ciudad, lo cual ha contribuido a mitigar los problemas de convivencia iniciales; e) la coexistencia e interacción entre estudiantes rurales y urbanos suscita una experiencia recíproca de aprendizaje y crecimiento que no se logra cuando a cada tipo de población se la educa por separado.

Así, el actor geográfico, denominado maestro anfibio, parece ser el de mayor fluidez en el espacio y el que más se desmarca de la idea de dominio, defensa y exclusividad; por el contrario, refleja una producción territorial de mayor apertura y flexibilidad, compatible con otros actores, igual o moderadamente fluidos, y menos con quienes se encuentran arraigados a la lógica de área. Se advierte así que los grados de fluidez producen diferentes formas de nudosidades entre actores de un mismo sistema territorial, creando convergencias, alejamientos y tensiones. Raffestin (2011) razona que el ejercicio del poder comprende la capacidad del hombre para transformar, a través de su trabajo, la naturaleza que le rodea y sus propias relaciones, produciendo así una imagen o representación del espacio que se constituye en territorio. De acuerdo con su perspectiva, en el sistema territorial examinado cohabitan diversas estrategias de producción y diferentes relaciones de poder.

Por su parte, y producto de las vibraciones territoriales hechas notar, los padres de familia rurales han negociado una representación espacial más flexible respecto al contacto con el ámbito urbano; han asimilado que las instituciones educativas oficiales no se pueden oponer al interés que manifiestan las familias urbanas porque sus hijos se formen en la zona rural, por

lo que proponen, como punto de negociación, que se adelante un proceso de selección de estudiantes urbanos, para conocer el perfil de los aspirantes y, de esta manera, avalar el ingreso de aquellos que pueden aportar a la construcción del proyecto educativo rural, sin causar traumatismos en el plano convivencial. A continuación, se relacionan algunos testimonios al respecto:

> Que pudieran tener un filtro que sea cierto y verifiquen la disciplina del niño, verifiquen cómo va académicamente, que sirva más de apoyo y ejemplo para los chicos de acá; que fueran chicos con hojas de vida ejemplares, qué chévere, van a aportar; todos aquí yo creo que no discutimos la decisión de que ellos estudien, pero sí que hay reglas; listo, que los niños puedan seguir estudiando, pero que sean unos niños bien presentado[s], que revisen que los niños vienen es para estudiar, que vengan sin sus "piercings" y sus cosas, que vengan bien vestidos, no con ropa de particular, sino con su uniforme. (Padres y madres rurales 1, 2, 4 y 5, comunicación personal)

Los anteriores relatos denotan que, entre la población campesina, se ha consolidado una representación del espacio moderadamente diferente a la que defendían años atrás, producto de los flujos en el espacio protagonizados por otros actores y de las nudosidades entre ellos. De esta manera, se han suscitado nuevas maneras de experimentar y producir el territorio, al tiempo que se han recreado campos operatorios para la acción de los diferentes actores, por ejemplo: los estudiantes rurales y urbanos pueden compartir e intercambiar el mismo espacio de formación. Las condiciones expuestas en estos testimonios no revelan una posición de defensa y exclusividad, sino de intercambio y acceso territorial.

Otro actor geográfico clave en el caso estudiado son los directores o rectores de las tres instituciones educativas; estos cumplen un rol intermedio entre la administración educativa y las comunidades y, por tanto, su forma de producir y vivir la territorialidad escolar influye significativamente en la experiencia de los otros. De acuerdo con el trabajo de campo realizado, se pudieron advertir diferentes posturas sobre el papel de la escuela en el territorio.

El primero entiende que el entorno donde se encuentra la institución ha experimentado un acelerado proceso de urbanización a tal punto que la mayoría de los estudiantes provienen de los centros poblados y barrios aledaños. Para él, hay una clara tendencia hacia la urbanización que la

escuela no puede omitir ni mucho menos detener. El segundo, muy de la mano con sus posturas políticas, manifiesta abiertamente apoyar la asignación de cupos para estudiantes urbanos, pues considera que la escuela pública debe estar abierta a todas las personas y que no es socialmente responsable negar la posibilidad de que un estudiante (incluso o más aún con problemáticas de convivencia) quiera continuar su formación básica en el medio rural. El tercero, por su parte, conoce muy bien las implicaciones que conlleva dirigir una escuela oficial y es consciente del papel que cumple, o debería cumplir, la escuela en medio de las comunidades, por lo tanto, propone prestar atención a las peticiones que realizan las familias urbanas, pero estableciendo límites claros, así como juiciosos procesos de selección.

Lo manifestado revela que la producción y vivencia territorial, si bien se consolida a partir de las trayectorias en el espacio, descansa en los *repertorios autobiográficos* que ostentan los diferentes actores, incluso antes de su ingreso al sistema territorial. Montañez (2001) plantea que los seres humanos intervienen el espacio, territorializándolo, y, a su vez, los moldea y transforma, tejiendo identidades, pertenencias y alteridades. Sin embargo, hay actores que ingresan al sistema territorial con un conjunto de cosmovisiones, saberes y valores fuertemente arraigados, los cuales sufren transformaciones, o más bien pocos modelamientos y transformaciones. Este es el caso del segundo director escolar, quien, debido a sus posturas políticas, se muestra afincado a una idea de escuela pública y de sociedad, frente a la cual despliega mecanismos de defensa y control, lo que necesariamente conlleva a la formación de nexos, pero de marcados alejamientos.

Los padres de familia urbanos, por su parte, señalan que el ingreso de sus hijos a la institución educativa rural ha contribuido no solo a que puedan continuar escolarizados, sino a un cambio notable de actitud y cosmovisión en los jóvenes. Sostienen que sus hijos son mucho más sensibles ante las problemáticas de los demás, han modificado incluso su escala de valores, dejando atrás actitudes de superioridad, orgullo y rebeldía, y asimilado otras de mayor empatía, sencillez y disposición. Así lo expresa una de ellas:

> Mi hija es muy inteligente, pero ella se creía superior y yo le decía: "¿por qué te crees mejor?". Estar en el colegio rural le ha ayudado a ver que sí es muy buena en muchas cosas, pero que eso lo puede utilizar para ayudar a otros. Ella en este momento es la monitora del curso, yo nunca me lo hubiera imaginado, pero la veo más preocupada por la parte humana y eso para mí es impresionante, yo de

> verdad estoy muy agradecida con el colegio y, lo que te decía, si Dios quiere, el otro año paso a mi otra hija para acá, porque definitivamente para mí el cambio de ella ha sido una cosa impresionante. (Madre urbana 2, comunicación personal)

La inserción de los padres de familia urbanos en el sistema territorial ha permitido redimensionar sus representaciones sobre lo que significa la educación oficial y, de manera especial, lo que significa el campo. Es un actor con incipientes pertenencias históricas en el sistema, pero con una alta intensificación de movilidades. La red territorial los ha llevado a negociar algunos intereses, incluso a invertir su escala de valores, pues el componente académico en la formación de sus hijos se desplazó por la preponderancia que adquirió la experiencia humana y vital. Así, han formado nuevas identidades y afectividades con relación al territorio rural, pasando de ser una vía de escape a una opción de escolarización para sus hijos.

La experiencia de los estudiantes, como un actor clave del sistema territorial, evidencia que hoy por hoy la convivencia escolar entre jóvenes urbanos y rurales es absolutamente normal, y aseguran que las instituciones educativas rurales deberían admitir población de las dos áreas sin ningún tipo de distinción. Emerge *lo generacional* como un aspecto que posibilita formas distintas de producción del espacio y de coexistencia en el sistema territorial. Las personas adultas son más proclives a formar identidades y afectividades profundas en función del territorio ocupado, por tanto, a activar mecanismos de apropiación, dominio y control frente a la exterioridad; los jóvenes, por su parte, parecen más abiertos a los flujos espaciales que a la formación de arraigos y de exclusividades, por lo tanto, más dispuestos a los intercambios, los accesos y las nuevas trayectorias.

En líneas generales, se percibe un sistema territorial complejo en el que fluyen, interconectan e interceptan distintas territorialidades; sin embargo, emergen algunos aspectos importantes: a) no todos los actores poseen el mismo nivel de arraigo en el territorio, algunos han estado allí toda su vida, otros llevan varios años y otros incursionaron recientemente, este aspecto de pertenencias históricas origina diferencias en el grado de ocupación y apropiación respecto al de fluidez e intercambio; b) los repertorios autobiográficos con que llegan los diferentes actores al sistema territorial —algunos anclados a profundas convicciones de tipo político e ideológico—, se pueden convertir en objeto de defensa y control, por tanto, pueden obstruir la movilidad y la negociación; c) el aspecto generacional revela que hay

una marcada diferencia entre las personas jóvenes y adultas, respecto a su nivel de ocupación y apropiación con relación al de fluidez, flexibilidad e intercambio.

Discusión

Los resultados expuestos develan que la territorialidad en la educación rural periférica no está configurada con base en relaciones marcadas de dominio, defensa y exclusividad, como lo plantea García (1976), ni en un sentido de membresía grupal y exclusividad selectiva, como lo expone Soja (1971) y Navarrete (2011), incluso el principio de compartimentación y la definición de esclusas y porosidades frente a la exterioridad que expone este mismo autor no le es fiel a lo encontrado, puesto que no se perciben compartimentaciones homogéneas ni porosidades con respecto a una exterioridad, sino diferentes planos y escalas territoriales que se interconectan de múltiples maneras. Por el contrario, "el área y la red, la ocupación y la circulación se trenzan conjuntamente, creando un sistema territorial complejo, fluido y borroso" (Monnet, 2013, p. 140).

En efecto, los resultados expuestos ponen de manifiesto que, en torno a las instituciones educativas rurales del municipio, se ha configurado un sistema territorial reticular, complejo, fluido y borroso (Monnet, 2013), donde se trenzan diferentes actores territoriales, cada uno desplegando su propio programa vital en el espacio, por tanto, dando lugar a distintos tipos de interacción y relaciones de poder (Raffestin, 2011). Es un sistema en el que la lógica del territorio como área de jurisdicción (protagonizada principalmente por las instituciones del Estado) y del territorio como espacio ocupado, apropiado y dotado de sentido (propia de algunos sectores de la población local campesina) siguen presentes, solo que, en esta oportunidad, coexisten desde la lógica del territorio entendido en términos de circulación, fluidez y trayectorias repetidas en el espacio, lo que demuestra la fluidez y borrosidad territorial presente en la educación rural periférica.

Como lo deja entrever Monnet (2013), es un sistema territorial reticular, donde la ocupación que protagoniza la población campesina cohabita con otras ocupaciones. Por ejemplo, la manera como, a través de la idea de "educación oficial", la secretaría local de educación ocupa el territorio y convive con los flujos y trayectorias repetitivas en el espacio que ejercen los actores geográficos de origen urbano, este es el caso de los maestros

anfibios, quienes, de manera permanente, fluyen entre dos áreas: la ciudad y el campo.

De igual manera, lo encontrado permite entender que formar una representación del espacio y actuar conforme a sus valores para desplegar un proyecto vital es, de por sí, una producción territorial (Raffestin, 2011; Friedberg et al., 2018; Nates, 2020). En ese sentido, se percibe un sistema territorial en el que cohabitan diversos actores y estrategias de producción del espacio. Estos actores se influencian, controlan, impiden, permiten, alejan o separan, tejiendo redes entre ellos que organizan el espacio en campos operatorios. Todo ello comporta el tipo de vivencia multidimensional propia de los miembros de esta colectividad y posibilita la emergencia de nuevas representaciones (Raffestin, 2011).

Este es el caso, por ejemplo, de lo que ha significado para los estudiantes campesinos convivir con sus homólogos urbanos y, en ese sentido, abrirse a otras comprensiones sobre lo que representa la escuela; para las familias urbanas, cuyos hijos se encuentran escolarizados en la ruralidad, entender las singularidades que envuelve el proyecto educativo en estas instituciones y ampliar sus horizonte sobre lo que representa la educación oficial e incluso la vida en el campo, y para los padres de familia rurales asimilar la presencia de población urbana en la institución educativa y considerar que, por diferentes razones, sus hijos pueden educarse en la ciudad.

Conclusiones

El sistema territorial en el caso estudiado encuentra claras continuidades con lo planteado por Jérôme Monnet (2013, 2020) y Claude Raffestin (2011) sobre los sistemas territoriales; sin embargo, la investigación favoreció la emergencia de nuevas relaciones o refinamientos conceptuales. En este orden, el estudio reveló que la fluidez en el espacio (como forma de producir el territorio) es una práctica transversal a todos los actores, y demostró las diferencias importantes en la intensidad de las circulaciones. Actores cuyas *pertenencias históricas* en el espacio son más profundas tienden a fluir menos en el sistema, por tanto, más susceptibles de mantenerse plegados a la lógica del territorio como espacio ocupado, objeto de defensa y dominio. Por el contrario, actores con pertenencias históricas más recientes, o menos arraigadas, tienden a moverse más fácilmente y a interactuar con otros actores en términos de flexibilidad y negociación.

También se encontró que el *aspecto generacional* juega un papel importante en el grado de fluidez de los actores: las personas jóvenes propenden a moverse más en el espacio, interactuar con otras trayectorias, abrirse a nuevas representaciones y activar alteridades de intercambio y negociación, mientras que las personas adultas o mayores muestran una tendencia a defender el espacio ocupado y a ejercer dominio sobre sus valores y afectividades. Otro aspecto relevante está relacionado con la consolidación de los *repertorios autobiográficos* y la formación de convicciones profundas en los planos político y moral, principalmente, actores con convicciones más endurecidas, producto de sus propias vivencias autobiográficas, tienden a sufrir menos modelamientos en la interacción con los demás mediante la activación de claros mecanismos de defensa.

En lo que respecta a la interacción entre actores o la coexistencia de diferentes relaciones de poder, la investigación evidencia que se producen de múltiples maneras y por diferentes tipos de razonamiento. Dos o más actores no necesariamente sostienen relaciones unívocas, ya sea de intercambio o de exclusividad; por el contrario, pueden relacionarse en diferentes planos simultáneos, pues, si bien comparten puntos de convergencia, existen otros de intercepción. Asimismo, se encontró que puede haber discontinuidades entre la interacción comprensiva (cómo dos actores se comprenden entre sí o comprenden un mismo asunto) y la interacción práctica (cómo, en la acción cotidiana, se materializan dichas compresiones). Finalmente, la investigación reveló que, en algunos casos, la relación de exclusividad selectiva entre actores obedece más a las comprensiones distorsionadas que a la fricción de representaciones, lo que revela la necesidad del encuentro y el diálogo como mecanismos de ensamblaje del sistema territorial.

En lo relativo a las vibraciones o fluctuaciones propias del sistema territorial, la investigación encontró que las *condiciones históricas* juegan un papel fundamental. Sistemas que se encuentran de alguna manera blindados o menos expuestos a las mutaciones de tipo político, económico y cultural mantienen una dinámica de vida e interacción más o menos estables; en la otra orilla, sistemas como el estudiado, donde la proximidad física y simbólica con la ciudad genera agitaciones importantes en el plano sociogeo-pedagógico, tienden a propiciar modificaciones en las producciones del territorio y en la interacción entre actores y la configuración del sistema.

En este orden de ideas, la investigación puso de relieve la constitución de una *territorialidad anfibia*, esto es, la que producen y consumen los

actores que se mueven, marcada y permanentemente, entre dos áreas: la urbana (como lugar de residencia) y la rural (como lugar de trabajo o de estudio). Lo anterior, en buena medida, se explica con relación a la fuerza que adquiere el *principio de supervivencia*, en virtud del cual las pertenencias y afectividades territoriales sucumben, generando autodesplazamientos y movilizaciones hacia otros sistemas o intersistemas. Este es el caso de muchos maestros urbanos que, buscando mejores condiciones de trabajo, se encuentran laborando en el campo; de las familias urbanas, para quienes la ruralidad se convirtió en una alternativa de escolarización para sus hijos, y de los jóvenes rurales que se encuentran finalizando su bachillerato y para quienes la ciudad se ha convertido en la alternativa más viable de progreso académico y profesional.

Referencias

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación.* Universidad de Antioquia.

Edelman, M. (2022). ¿Qué es un campesino? ¿Qué son los campesinados? Un breve documento sobre cuestiones de definición. *Revista colombiana de antropología*, *58*(1), 153-173. https://doi.org/10.22380/2539472X.2130

Echavarría, M., & Rincón, A. (2000). *Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín.* CEHAP.

Fals, O. (2002). *Historia Doble de la Costa Atlántica 3: Resistencia en el San Jorge.* El Ancora.

Friedberg, M., Nave, M., & Ramírez, R. (2018). *Claude Raffestin: territorio, frontera, poder.* Icaria.

García, J. (1976). *Antropología del territorio.* Taller ediciones JB.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Morata.

Gómez, S. (2020). Las implicaciones de la distinción entre territorio areolar y reticular en los procesos de planeación territorial: una aproximación a propósito de la metropolización de Bogotá y la Sabana. En J. Jolly, (Ed.), *Territorio, planeación y políticas públicas. Variaciones sobre un trinomio imperfecto* (pp. 87-104). Pontificia Universidad Javeriana.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, *8*(15), 9-42. https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/401

Jolly, F. (2020). Un libro híbrido pensado como una seria de variaciones. En J. Jolly, (Ed.), *Territorio, planeación y políticas públicas. Variaciones sobre un trinomio imperfecto* (pp. 17-31). Pontificia Universidad Javeriana.

Monnet, J. (2013). El territorio reticular. En B. Nates, *Enfoques y métodos en estudios territoriales* (pp. 137-167). Universidad de Caldas.

Monnet, J. (2020). Territorialidad, territorialización, territorio: del Estado a los ciudadanos, aproximación poscolonial y posfuncionalista. En J. Jolly, (Ed.), *Territorio, planeación y políticas públicas. Variaciones sobre un trinomio imperfecto* (pp. 201-209). Pontificia Universidad Javeriana.

Montañez, G. (2001). *Espacio y territorio. Razón, pasión e imaginarios.* Unibiblos.

Nates, B. (2013). *Enfoques y métodos en estudios territoriales.* Universidad de Caldas.

Nates, B. (2020). El derecho al territorio como base de la justicia cognitiva. *Disparidades. Revista De Antropología*, *75*(1), 1-14. https://doi.org/10.3989/dra.2020.004

Navarrete, E. (2011). Más allá del enfoque. Edward Soja y la geografía contemporánea. *Cuadernos de geografía*, *20*(2), 139-142. https://doi.org/10.15446/rcdg.v20n2.27186

Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa.* Uniandes.

Raffestin, C. (2011). *Por una geografía del poder.* El Colegio de Michoacán.

Rincón, J. (2012). Territorio, territorialidad y multiterritorialidad: aproximaciones conceptuales. *Aqualarre*, *11*(22), 119-131.

Rivera, Á., & Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, *24*(1), 71-90. https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4

Rivera, Á., Quitián, E., & Farfán, V. (2024). Líneas investigativas sobre educación y territorio. Una revisión de estudios empíricos. *Magis*, (17), 1-22. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.liet

Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. *Uni-pluri/versidad*, *10*(3), 1-11. https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/9582

Silva, D. (2014). Acerca de la relación entre territorio, memoria y resistencia. Una reflexión conceptual derivada de la experiencia campesina en Sumapaz. *Análisis político*, (81), 19-31. https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45763

Silva, D. (2016). Construcción de territorialidad desde las organizaciones campesinas en Colombia. *Polis*, (43), 1-19.

Soja, E. (1971). *The political organization of space.* Association of American Geographers

Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, (228), 27-56. https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30039-3

Vasilachis, D. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II.* Gedisa.