

Proyecto de Investigación acción en el Aula

**CARTOGRAFÍA SOCIAL PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN RURAL: UNA
ESTRATEGIA PARTICIPATIVA PARA RECONOCER, COMPRENDER Y
RESIGNIFICAR EL TERRITORIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
SANTIAGO PÉREZ SEDE EL CAIRO**

Autores:

Carolina Mahecha Ortiz

Gustavo Andrés Tibavizco Torres

Universidad Santo Tomas-USTA

División Ciencias Sociales y de Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá-Colombia

Mayo 25 del 2026

Proyecto de Investigación Acción en el Aula

**CARTOGRAFÍA SOCIAL PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN RURAL: UNA
ESTRATEGIA PARTICIPATIVA PARA RECONOCER, COMPRENDER Y
RESIGNIFICAR EL TERRITORIO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

SANTIAGO PÉREZ SEDE EL CAIRO

Autores:

Carolina Mahecha Ortiz ¹

Gustavo Andrés Tibavizco Torres²

Directora:

Claudia Patricia Rivera Sánchez

Universidad Santo Tomas-USTA

División Ciencias Sociales y de Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá-Colombia

Mayo 25 del 2026

¹ Carolina Mahecha Ortiz. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y lengua Castellana. <https://orcid.org/0009-0008-3834-0031>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002379283

² Gustavo Andrés Tibavizco Torres. Universidad de Cundinamarca. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. <https://orcid.org/0009-0009-7023-2732>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001410119#

Autoridades Académicas

P. Álvaro José Arango Restrepo, O.P.

Rector General

P. Adrián Mauricio García Peñaranda, O.P.

Vicerrector Académico General

P. Fray Eduardo González Gil, O.P.

Vicerrector Académico Sede Bogotá

Astrid Tibocha Niño

Decana Facultad de Educación

Leonardo Alexis Páez González

Coordinador de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Natalie Vargas Rodríguez

Profesional Soporte

Nota De Aceptación

Astrid Tibocha Niño

Decana de Facultad

Claudia Patricia Rivera Sánchez

Director Trabajo de Grado

NOMBRE COMPLETO jurado

NOMBRE COMPLETO jurado

Ciudad, Mes y año

Dedicatoria

El presente trabajo es dedicado con un inmenso cariño y amor a nuestras familias las cuales siempre han apoyado cada una de las iniciativas y proyectos propuestos hasta el día de hoy. Su apoyo incondicional desde la distancia es para nosotros una fuente anímica que nutre cada uno de nuestros momentos y fortalece esta vocación con la cual cada día nos identificamos más.

Agradecimientos

Principalmente agradecemos al Padre celestial el cual nos guio por medio de su santo espíritu y pasos en la culminación de esta maestría. A los niños de la Institución Educativa Santiago Pérez sede el Cairo y su comunidad en general, las cuales son familias humildes y trabajadoras que reflejan en sus deseos la esperanza y anhelo por salir adelante. Sus historias de vida, lucha y resiliencia conmueven el corazón de los docentes investigadores y cada vez más fortalecen nuestros lazos de comunidad. Siempre contarán con nuestra vocación docente.

INDICE

RESUMEN	10
Palabras clave: Educación Rural, Territorio, Identidad, Cartografía Social Pedagógica	11
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO	14
<i>Planteamiento del problema</i>	14
<i>Pregunta de investigación</i>	16
Objetivos	17
<i>Objetivo general</i>	17
<i>Objetivos específicos</i>	17
<i>Justificación</i>	17
<i>Revisión de literatura</i>	20
Marco teórico	29
<i>Educación rural</i>	29
<i>El territorio</i>	32
<i>Identidad</i>	35
<i>La cartografía social pedagógica</i>	36
CAPÍTULO II: ENFÓQUE METODOLÓGICO	39
<i>Paradigma y enfoque investigativo</i>	39

<i>Metodología investigativa</i>	<i>42</i>
<i>Contexto educativo</i>	<i>43</i>
<i>Participantes.....</i>	<i>46</i>
<i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....</i>	<i>47</i>
<i>Formato diario de campo.....</i>	<i>49</i>
<i>Plan de acción</i>	<i>53</i>
CAPITULO III: IMPLEMENTACIÓN Y REFLEXIÓN	56
<i>Desarrollo del plan de acción</i>	<i>56</i>
<i>Observaciones y ajustes.....</i>	<i>61</i>
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	64
<i>Antes del mapa y la participación: Matriz Diagnóstica de los sentires y preconceptos de los estudiantes a partir de sus experiencias en la escuela rural del sur del Tolima.....</i>	<i>64</i>
<i>Bitácora del territorio real y vivo: Diario íntimo de una Cartografía Social Pedagógica en contextos educativos rurales.....</i>	<i>72</i>
<i>Atlas de la vereda El Cairo: Territorios reales, vividos, pensados y posibles, un encuentro participativo a través Cartografía Social Pedagógica.....</i>	<i>80</i>
<i>Ecos del Territorio pensado: Voces, Miedos y Relatos de la Niñez Campesina del sur del Tolima.....</i>	<i>93</i>

<i>Del mapa convencional al papel Kraft: Trazabilidad de una transición pedagógica rural.</i>	101
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	111
<i>Síntesis de los hallazgos</i>	111
<i>Propuestas de mejora</i>	114
<i>Perspectivas futuras para esta investigación</i>	115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS	122

CUADROS

Cuadro 1: Formato diario de campo.....	49
Cuadro 2: Momentos de la Cartografía Social Pedagógica.....	53

TABLAS

Tabla 1: Matriz de análisis de entrevista diagnóstica.....	64
Tabla 2: Matriz análisis diario de campo.....	72
Tabla 3: Matriz de análisis mapas.....	81
Tabla 4: Matriz de análisis entrevista pos-intervención.....	93
Tabla 5: Matriz de análisis trazabilidad	101

FIGURAS

Figura 1: Mapa: Cartografía social pedagógica vereda El Cairo.....	84
Figura 2: Mapa: Cartografía social pedagógica vereda El Cairo.....	86
Figura 3: Mapa: Cartografía social pedagógica vereda El Cairo.....	87
Figura 4: Mapa: Cartografía social pedagógica vereda El Cairo.....	88
Figura 5: Mapa: Cartografía social pedagógica vereda El Cairo.....	89

RESUMEN

La educación rural y sus contextos en Colombia requieren estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de la población. En este sentido, el presente artículo expone los resultados de una investigación basada en la aplicación de la estrategia *Cartografía Social Pedagógica* en estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto la Institución Educativa Santiago Pérez sede el Cairo ubicada al sur del departamento del Tolima, con el fin de que los estudiantes puedan reconocer, comprender y resignificar el territorio mediante la creación de mapas participativos. La metodología aplicada fue la investigación acción, utilizando instrumentos de recolección de datos como el diario de campo, las entrevistas semiestructuradas y los mapas cartográficos. Este ejercicio reconoció la escuela como centro social, y enfatizó en la importancia de reconocer los saberes propios por parte de los estudiantes para su participación en el proceso educativo. Además, evidenció como el territorio se convierte en un aula viva imponiendo barreras geográficas que condicionan emocionalmente al estudiante con topofobias y topofilias, generando y fortaleciendo la memoria colectiva.

En síntesis, la implementación de la Cartografía Social Pedagógica en la escuela rural no solo posibilitó reconocer el territorio como un escenario dinámico de aprendizaje, sino también fortalecer la participación, la identidad y la memoria colectiva de los estudiantes desde sus propias experiencias y emociones. Este enfoque permitió resignificar las prácticas pedagógicas, trascendiendo modelos tradicionales hacia propuestas más contextualizadas, inclusivas y sensibles a las realidades rurales. De este modo, el estudio evidencia que integrar

el territorio como eje articulador del proceso educativo favorece aprendizajes significativos y contribuye a la formación de sujetos críticos, capaces de comprender, habitar y transformar su entorno, proyectando así una educación rural más pertinente y comprometida con las dinámicas sociales y culturales de sus comunidades.

Palabras clave: Educación Rural, Territorio, Identidad, Cartografía Social Pedagógica

ABSTRACT

Rural education and its contexts in Colombia require pedagogical strategies that respond to the population's needs. In this regard, this article presents the results of a study based on the application of the Social Pedagogical Cartography strategy with third, fourth, and fifth-grade students at the Santiago Pérez Educational Institution (El Cairo branch) in southern Tolima. The goal was to enable students to recognize, understand, and resignify their territory through the creation of participatory maps. The methodology applied was action research, using data collection instruments such as field diaries, semi-structured interviews, and cartographic maps. This exercise recognized the school as a social center and emphasized the importance of acknowledging students' local knowledge for their participation in the educational process. Furthermore, it showed how the territory becomes a living classroom, imposing geographical barriers that emotionally condition students with topophobia and topophilia, thus generating and strengthening collective memory.

In summary, the implementation of Social Pedagogical Cartography in rural schools not only made it possible to recognize the territory as a dynamic learning setting but also to strengthen student participation, identity, and collective memory based on their own experiences and emotions. This approach allowed for the resignification of pedagogical practices, moving beyond traditional models toward proposals that are more contextualized, inclusive, and sensitive to rural realities. Thus, the study demonstrates that integrating the territory as a central axis of the educational process fosters meaningful learning and contributes to the formation of critical subjects capable of understanding, inhabiting, and transforming their

environment, thereby projecting a more relevant rural education committed to the social and cultural dynamics of their communities.

Keywords: Rural Education, Territory, Identity, Social Pedagogical Cartography.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

Planteamiento del problema

Aunque no pareciera, Colombia es más rural de lo que pensamos (Moro, 2011) según el Dane (2022) la población rural en Colombia representa aproximadamente entre el 23% y 28% y, sin embargo, a pesar de ser una cifra significativa y un pilar de gran importancia en el desarrollo económico y social de nuestro país, su modelo educativo implementado durante décadas se quedó detenido en el tiempo. Según Colbert (1999), las brechas en la calidad de la educación rural es una de las amenazas más grandes para región, en la actualidad, se evidencia que la educación que se practica en el aula rural en Colombia, afronta grandes desafíos en cuanto a su pertinencia, pues ha desconocido las necesidades de un sector de la sociedad que se identifica hoy, desde la marginalidad, pero también desde la resiliencia, pues, como lo afirma Cardona (2022), aunque en Colombia se ha progresado en cuanto a ampliar el acceso a la educación mediante el modelo de Escuela Nueva, según Rivera y Quitian (2022), los estudiantes a menudo por su posición tradicional de aprendices, no se les concede el estatus *participativo* que ellos merecen debido que no se valorar sus ideas e iniciativas, como tampoco, se reconoce su entorno y *territorio* como espacio que pueda potenciar su aprendizaje, reduciendo la educación a un único lugar el cual es el aula y limitando el aprendizaje a la transmisión de informaciones y normas, que restringen con ello el pensamiento y la posibilidad de ser sujetos activos.

Palincsar (1986, citado por Velasco y González, 2008), plantea que se ha podido evidenciar no solo en el ámbito rural, sino también en diferentes contextos escolares con más

notoriedad, que no es la participación y el dialogo lo que predomina hoy en el aula, más bien, es solo es una visión idealizada y que en realidad el sistema escolar en general no está diseñado para promover el pensamiento y la capacidad cognitiva, sino todo lo contrario, continuando con esta línea Zuleta (1985), expone que la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar, es una relación maestro-estudiante vertical en donde el nivel de preocupación por un aprendizaje activo es cada vez más reducido. En este sentido, la escuela en general pocas veces ha logrado modificar sus representaciones del mudo, en general no ha permitido alterar sus pensamientos, ni modifico los conocimientos y su interpretación, por el contrario, se concentró en la reproducción de currículos ajenos bajo la información ya establecida por otros, impidiendo nuevas formas de conocer y por lo tanto de relacionarse los maestros con sus estudiantes (De Zubiría, 2010)

Muchas de las soluciones brindadas para promover un modelo de educación rural más participativo y equitativo en entornos populares rurales en Colombia giraron en torno a propuestas como las *Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR)* el *Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)* el *Servicio de Educación Rural (SER)* la *Acción Cultural Popular (ACPO)* los cuales implementaron un modelo educativo mediante el uso de cartillas, periódicos y radio, todos estos vistos como un sistema de medios combinados (Giraldo, 2016) y en especial la *Escuela Nueva Activa* con guías como *Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas* de la *Fundación escuela nueva- volvamos a la gente* el cual es un intento valorado y significativo de promover una educación más participe identificando el territorio como un espacio lleno de saberes y aprendizajes desde un aula

viva, sin embargo, en la actualidad en el sur del Tolima se ha dejado de practicar en el aula por distintos factores, entre los cuales se encuentra que los docentes llegan a territorio sin conocer estos antecedentes, falta de material físico a su alcance, como también, no están siendo preparados para asumir estos nuevos cambios en los contextos escolares rurales retomando a los modelos tradicionales de educación según lo expresan sus mallas curriculares (Mallas curriculares I.E Santiago Pérez 2025).

Por último, desde la perspectiva de la Maestría en Pedagogías críticas e Intervención educativa de la Universidad Santo tomas, la presente estrategia para la educación rural en el sur del Tolima pretende aportar a la I.E Santiago Pérez sede El Cairo desde la Cartografía Social pedagógica un ejercicio con los estudiantes de grados tercero, cuarto y quinto que permita reconocer su territorio como un espacio *vivido, pensado y posible* que viabiliza el aprendizaje participativo por medio de salidas pedagógicas a su entorno, la creación de mapas colectivos, la socialización de los conocimientos y saberes propios facilitando una educación más pertinente a las necesidades y realidades del contexto.

Pregunta de investigación

¿Cómo la Cartografía Social Pedagógica como estrategia participativa puede permitir a los estudiantes conocer el territorio en contextos rurales de la institución educativa Santiago Pérez sede El Cairo del municipio de Ataco Tolima?

Objetivos

Objetivo general

Analizar cómo la Cartografía Social Pedagógica puede convertirse en una estrategia participativa que permita a los estudiantes reconocer, comprender y resignificar el territorio en contextos educativos rurales de la Institución Educativa Santiago Pérez, sede El Cairo, durante el año 2025.

Objetivos específicos

1. Identificar las percepciones, saberes previos y experiencias de los estudiantes sobre su territorio rural, a partir de la implementación de la Cartografía Social Pedagógica como herramienta educativa participativa.
2. Diseñar e implementar actividades pedagógicas basadas en la Cartografía Social que promuevan la participación activa de los estudiantes en la exploración, representación y análisis de su contexto territorial.
3. Valorar los aportes de la Cartografía Social Pedagógica en el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la construcción colectiva del conocimiento y el reconocimiento del territorio como espacio educativo y cultural.

Justificación

En Colombia y sus zonas rurales dispersas, se promovió desde hace varias décadas un modelo educativo que fue conocido con el nombre de *Escuela Nueva Activa*, el cual plantea una estrategia con aulas multigrado debido a la falta de acceso a la educación especialmente

en las zonas más periféricas del estado Colombiano, pero también, propone contenidos y practicas educativas en donde los estudiantes asumieran un roll activo y participativo en su propio proceso de aprendizaje con el acompañamiento del docente y bajo un enfoque de aprendizaje colaborativo (Fundación volvamos a la gente 2010), En este modelo, el conocimiento será efectivo en la medida en que repose en el testimonio de la experiencia; la escuela debe, por tanto, crear las condiciones para facilitar la manipulación y experimentación por parte de los alumnos. El niño pasa a ser, así, el elemento fundamental de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades, motivaciones e intereses los cuales deberán estar establecidos en un currículo específico (De Zubiría 2010), sin embargo, como se mencionó en el planteamiento del problema, este plausible y urgente objetivo se fue disipando según Colbert (1999), debido especialmente a problemas de gestión. Al pasar el tiempo, estudios como el realizado por Marín (2015), titulado *Aportes y limitaciones del modelo “escuela nueva” para la formación en derechos humanos en Colombia* se evidencio que algunos aspectos que imposibilitaron que los objetivos de la Escuela Nueva no se pudieran cumplir se relacionaron con la presencia de grupos armados, la falta de infraestructura, el riesgo que presentaron directivos y docentes en el territorio, pero también por aspectos como la falta de acceso al material educativo, la importancia de capacitación por parte de los docentes y un notable desconocimiento de las realidades y necesidades propias de los contextos rurales, especialmente aquellos más periféricos de Colombia como las zonas con *Programas de*

Desarrollo con Enfoque Territorial Pdet³ de difícil acceso en diferentes departamentos del territorio.

En este sentido, se hace necesario poder retomar mediante la Cartografía Social Pedagógica aspectos importantes del modelo de Escuela Nueva Activa en contrapeso de la educación memorística tradicional, ya que este movimiento pedagógico promovido hace décadas en Latinoamérica y especialmente Colombia valoro la capacidad de autoformación por parte del estudiante, como también su imaginación y su la actividad espontánea promoviendo su participación Gadotti (1998), logrando una actitud positiva por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje dentro del aula, el cual le permite ser sujeto propositivo que se formen desde una escolaridad situada y activa comprometida con la transformación de las realidades, necesidades y problemáticas de su territorio para el bienestar y desarrollo de las comunidades.

Con lo anteriormente expuesto, es importante aclarar que la presente propuesta promueve una actitud activa por parte del estudiante en el aula por medio de la Cartografía Social Pedagógica, la cual es una estrategia que impulsa naturalmente a la participación activa por parte de los sujetos que la vivencian, también es una base fundamental que genera competencias de intervención en el territorio mediante el dialogo de saberes que pueden ser claves en procesos de organización veredal y acuerdos fundamentales para la formación de futuras generaciones y comunidades que se organizan y generan verdaderos y tangibles procesos de desarrollo comunitario, además como lo plantea Jiménez et. al (2025), la

³ (Pdet) De ahora en adelante estas siglas serán para referirse a los *Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial*.

Cartografía Social Pedagógica, se ha convertido en una tendencia en auge metodológica que surge y toma fuerza en los procesos educativos, impactando las poblaciones significativamente, basándose en la caracterización, participación y análisis de entornos campesinos y las vivencias obtenidas en él, permitiendo legitimar y visibilizar aquellas dinámicas que emergen de los territorios.

Revisión de literatura

La siguiente revisión de literatura tiene como propósito definir las categorías producto del rastreo documental realizado y que mostraran relación con el interés de la presente investigación. En este sentido se hallaron los siguientes ítems; Cartografía social pedagógica, territorio y ruralidad. La clasificación de los trabajos realizados está organizada en contexto internacional y nacional.

Internacional

El proyecto *“Cartografías Rurales: propuesta pedagógica para la integración de aprendizajes en el aula multigrado”* del Ministerio de Educación de Chile (2024), encontró que la cartografía social permite transversalidad contenidos escolares con situaciones de la vida comunitaria, permitiendo a los docentes tener recursos prácticos para fortalecer el aula multigrado y de esta manera responder a las realidades rurales, esta propuesta busca que los estudiantes construyan mapas locales y comunitarios teniendo en cuenta sus saberes y experiencias, haciendo del territorio un recurso didáctico de esta manera lograron Fortalecer la identidad territorial y cultural de los estudiantes generando aprendizajes integrados y significativos, más adelante en el año 2025 la División de Educación General (DEG) publicó guías prácticas para su desarrollo e implementación en las escuelas

multigrado promoviendo la inclusión, la equidad, la reflexión crítica y la creatividad sobre el entorno en contextos rurales

Diez y Chanampa (2016), Docentes investigadores de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina en el artículo *“Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social”* identificaron en su propuesta la cartografía social como un proceso productivo que implica una sucesión de eventos y fases en torno a la conjunción de representaciones colectivas y transformaciones a partir de la producción de nuevos sentidos espaciales (Diez y Chanampa, 2016), se concentraron en investigar las formas de construir “otras cartografías” llevándolos a desarrollar talleres los cuales fueron analizados con sus resultados, así forjar nuevas conceptualizaciones que permitieran realizar contribuciones a la geografía y otras disciplinas cambiando el paradigma de la representación, la producción de nuevos espacios y textos que dialoguen sobre los territorios producidos en las cartografías frente a la compleja metodología y en la práctica de Cartografía Social, por ello se descubrió que se hace necesario pensar en profundizar su implementación en los procesos curriculares limitando estructuras más conservadoras de la academia que permita la comprensión de las formas de conocimiento y de problematización de la realidad. (Diez & Chanampa, 2016). Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo otorga a los investigadores una visión de la cartografía social que va más allá de los mapas tradicionales, integrando distintas disciplinas aplicadas, destacando su importancia en la investigación y promoviendo la participación de las comunidades, presentando la cartografía social como una herramienta para la transformación

y representación de las realidades de los participantes logrando generar cambios en las mismas.

Asimismo, Quiñones (2011), en su artículo titulado *“Una experiencia de cartografía social en la zona de Bajamar-Isla de Cascajal Buenaventura”* decidió acompañar a distintas comunidades de las comunas 2, 3, 4 y 5 en su proceso de reubicación e incorporarlos en el ordenamiento del territorio mediante la Investigación Acción Participativa (IAP) (Quiñones, 2010), logrando mediante este ejercicio un proceso pedagógico en donde el territorio es visto como un componente fundamental para comprender visiones culturales de las comunidades, brindando un gran aporte metodológico a futuras investigaciones que intenten comprender las características de organización de distintas comunidades.

En el artículo *“La cartografía digital en el territorio de las escuelas rurales del campo: potenciando los espacios de comunicación entre las escuelas y la formación continua del profesorado”* escrito por Rechia y Antunes (2022), investigadoras de la universidad de Federal de Santa María (Brasil) presenta como se puede realizar un proceso de construcción de una Cartografía Digital de las treinta Escuelas Estatales Rurales de la 8ª Coordinadora Regional de Educación (CRE). Permite conocer una forma de cartografía pedagógica en este caso la digital como una herramienta comunitaria que logra que las escuelas rurales del campo visibilicen el territorio en cada uno de sus aspectos sociales, culturales y ambientales estableciendo redes de comunicación entre las diferentes escuelas rurales promoviendo el aprendizaje colaborativo. Se demostró que el ejercicio digital permite eliminar las distancias y lograr un diálogo entre distintas instituciones aun sin conocerse, las cuales, mediante

ejercicios de retroalimentación participativa, fortalecen sus conocimientos y generan dialogo de saberes entre maestros y estudiantes aun sin estar físicamente presentes evidenciando problemáticas comunes y visiones del futuro compartidas que pueden generar en futuros movimientos pedagógicos organizados de gran acogida.

Nacional

Cossio (2023), en su trabajo titulado *“Prácticas educativas de maestros de educación básica: cartografía social en contextos diferenciados”* de la universidad de Antioquia en Colombia, desarrollo una propuesta metodológica para maestros de instituciones educativas rurales del Urabá Antioqueño en donde identifico la necesidad de pensar la formación de docentes en contextos particulares como lo son los rurales que respondan a las necesidades de los territorios como también a las diferentes cosmovisiones de las personas de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas reivindicando las experiencias, las interrelaciones y los saberes que circulan entre las comunidades y las instituciones educativas promoviendo un pensamiento situado. Además, expone que vincular a la historia de vida y a las trayectorias de los maestros participantes y del propio autor de la investigación, permitirán reconocer otras formas de comprender la educación y las relaciones escuela-territorio desde las voces, los sentidos y los significados territoriales y culturales que se construyen en las prácticas educativas (Cossio, 2023) Por último, esta propuesta investigativa permitió que los maestros se encontraran consigo mismo un ejercicio el cual no se había realizado debido a sus ocupaciones profesionales y reflexionaran mediante la realización de mapas sobre su propia practica pedagógica en el territorio

logrando identificar la relación que estos tienen con sus comunidades, aspectos positivos, negativos como también elementos posibles desafíos para afrontar no como sujetos individuales, sino también colectivos.

Castaño et al. (2021), en el artículo titulado “*Territorio y territorialización: una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales*” que hace parte de la investigación titulada “*Configuración de la territorialización de los habitantes de Armenia, Quindío*” se propuso como objetivo analizar el uso de la cartografía social como método de representación del vínculo emocional que tienen las comunidades con su territorio, dando cuenta la manera en la cual las personas comienzan a otorgar un significado al espacio en el cual habitan, lo reconocen, identifican, transforman y se relacionan con el mundo externo (Castaño et al., 2021). En este sentido, se identificó que el territorio y la territorialización dejan de ser conceptos puramente físicos y estáticos y se convierte en un constructo multidimensional con elementos dinámicos propios de las vivencias existenciales de las personas las cuales dan sentido al espacio habitado reconociendo procesos comunitarios de apropiación, identificación de problemáticas, búsqueda de soluciones haciendo del ejercicio cartográfico social una puesta teórica pero también empírica que avanza más allá de lo conceptual. También se expone que las cartografías sociales contribuyen a hacer visible las múltiples relaciones de los sujetos con el territorio y son instrumentos que facilitan procesos de representación, reconocimiento y empoderamiento de quienes cohabitan un lugar e incluso, en algunos casos, posibilitan

nuevos vínculos con el territorio, cambios en las prácticas sociales y transformación de las realidades de individuos y grupos sociales (Castaño & otros, 2021).

Por otro lado *“La cartografía social participativa como metodología de investigación territorial”* propuesta por Bonfa. E y Suzuki (2022), en el pacífico colombiano tiene como objetivo analizar la construcción de territorio y las territorialidades a partir de los conocimientos y saberes locales, reconociendo la importancia del conocimiento popular que se gesta desde las realidades de los territorios, principalmente relacionados con la pesca artesanal. La metodología utilizada para este caso se centró en talleres participativos en donde se realizaron preguntas, entrevistas, elaboración de mapas, debates que permitieran identificar ese conocimiento que mucha vez no se refleja en los mapas hegemónicos permitiendo dialogar con adultos, jóvenes y niños.

Esta actividad se basó en una pedagogía de la resistencia, una pedagogía anticolonial, con el sentido de sensibilización de los sujetos acerca de sus acciones y de la importancia de sus saberes tradicionales y populares y de sus territorios (Bonfa. & Suzuki, 2022). A partir de los conocimientos existentes sobre la pesca, los territorios y sus territorialidades esta propuesta de cartografía participativa buscó a través de reflexiones y actividades presentes en los talleres, la promoción de un aprendizaje activo en el que los estudiantes también fueron protagonistas de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje, posibilitando así un intercambio de saberes entre todos los sujetos involucrados en las actividades, así como un empoderamiento basado en sus propios conocimientos y prácticas locales (Bonfa. & Suzuki, 2022).

Amador y Barragán (2014), en su artículo titulado *“La cartografía social pedagógica una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación”* exponen la cartografía social pedagógica como una estrategia investigativa que permite reconfigurar el actuar de distintos actores educativos (Amador & Barragán, 2014) problematizando aspectos tradicionales del currículo, los procesos académicos y el contexto como prácticas para el control social y dominio de las sociedades favoreciendo el posicionamiento de algunas clases hegemónicas que impiden la construcción popular y colectiva de conocimiento. La metodología expuesta en este caso demuestra un enfoque cualitativo, propio de las investigaciones de carácter social con un tipo de investigación en I.A.P (investigación acción participativa) proponiendo 3 tipos de realización de mapas: Ecosistémico poblacional, temporal social y temático permitiendo conocer, comprender y analizar las diferentes problemáticas que encontramos en los territorios, en este sentido, las ventajas de esta metodología estriban, esencialmente, en que los diferentes actores pueden intervenir en los procesos de construcción social del conocimiento y, adicionalmente, en las posibilidades de transformación de sus propias realidades, que es, en el fondo, el sentido de la investigación y de la educación. (Amador & Barragán, 2014)

El artículo titulado *“Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río cauca”* de Vélez Torres, I., Rátiva Gaona, S., & Varela Corredor, D. (2012), explora las oportunidades y desafíos de la cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación para caracterizar los conflictos socioambientales en tres territorios de la

cuenca alta del río Cauca, al suroccidente de Colombia. (Vélez et al., 2012), esta investigación utiliza un enfoque metodológico mixto participativo, con talleres cartográficos, líneas de tiempo y análisis de imágenes satelitales para construir mapas sociales que reflejan la historia, los conflictos y las aspiraciones de las comunidades (Vélez et al., 2012), siendo un ejercicio transversal, multidisciplinar, transdisciplinar, enriquecedor de la diversidad de creación de conocimientos en aspectos naturales, sociales, económicos políticos y éticos que se transforma y se construye con el pasar del tiempo.

Barragán (2016), aborda como tema principal la cartografía social pedagógica en el que articula las experiencias entre varios académicos y su ejercicio con la configuración metodológica y teórica de la cartografía social pedagógica en un artículo científico titulado: “*Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología*” en el cual, proponen algunas formas comprensivas que demuestran las coincidencias y distancias que existen dentro de la cartografía participativa y la cartografía social. (Barragán, 2016), surge como la necesidad del ser humano de representar de forma gráfica su entorno es decir, lo que se representa es un sistema relacional de comprensión del mundo en el que distingue las formas de representar aquellos espacios no visibles que se escapan a las representaciones gráficas y que persisten en la cultura mediante la demarcación del territorio; los mapas evidencian la hegemonía de ciertos modelos de comprensión del mundo (Barragán, 2016). Esta investigación muestra una forma de intervención social aplicada en diferentes campos de indagación cualitativa ya que permite rehacer representaciones del mundo físico, social y cultural generando forma de transformación desde la escuela, teniendo en cuenta a su vez los

alcances de la cartografía participativa permitiendo pensar en las posibilidades comunitarias más allá de las cartografías oficiales en las que las narraciones gráficas delimitan las subjetividades; (Barragan,2016) algunos investigadores asocian con la investigación-acción participativa (I.A.P), la cual cobra importancia en los trabajos con comunidades que la vinculan con la participación y la transformación.

Montoya (2007), en su artículo “*El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía*” de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia da a conocer la cartografía como un discurso que reproduce las relaciones de poder y no solo como representación del territorio destacando la importancia de llevar a cabo una cartografía dialógica y comunitaria resaltando que para el ser humano siempre ha existido la necesidad de representar con precisión los territorios bajo el imperativo de su control y delimitación, en este sentido la cartografía social se reconoce como un instrumento no solo para comprender la realidad, sino también como un medio para justificar la transformación de la misma, lo que permite tener en cuenta los saberes propios de las comunidades olvidadas a escalas geopolíticas subalternas, que puede enlazar a otras maneras de trabajo colectivo para contribuir a la construcción de una sociedad incluyente y políticamente equitativa. (Montoya, 2007).

Por otro lado Ramírez (2012), en su artículo titulado “*La Cartografía Social: mensajería de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos*” producto de los resultados de su investigación doctoral alternativa pedagógica para la formación de la cultura en derechos humanos en estudiantes del Colegio Nuevo Kennedy

Bogotá propone la importancia de concebir la cartografía social para poder investigar los distintos territorios que fueron ocupados en la escuela y de esta manera lograr realizar interpretaciones de emociones, actitudes, expresiones, valores de los estudiantes, para que de esta manera poder orientar a los estudiantes a diferentes proyectos de vida y más adelante, direccionar estas experiencias relacionándolas con la necesidad de reconocer los derechos humanos para la vida y de la necesidad de ponerlos en práctica dentro de la cotidianidad (Ramírez, 2012).

Este ejercicio de gran pertinencia contribuye en la medida en que permite identificar las diferente territorialidades que existen en la escuela y sus distintas formas de expresión reconociendo que la escuela no está terminada, sino por el contrario *“La escuela entonces se considera un territorio no por todo lo que la rodea o por entenderla como contenedor de cosas, sino por ser una construcción permanente y no acabada”* (Ramírez, 2012) lo que demuestra una clara invitación a descubrir esos territorios que están, pero que los estudiantes deben reconstruir según sus diferentes percepciones e intereses.

Marco teórico

Educación rural

Se ha identificado según Pérez (2004), que el contexto educativo rural en Colombia se caracteriza por tener comunidades con viviendas aisladas, entornos económicos y sociales con notables problemáticas, presencia de grupos armados, dificultad de agua potable e infraestructura, poca disponibilidad de docentes, como también de los recursos y materiales

escolares necesarios por parte de las familias para los estudiantes. Sin embargo, esto no quiere decir que no exista un modelo educativo y pedagógico propuesto para estas condiciones particulares.

Cardona (2022), expresa que desde las décadas del siglo XX y principios del siglo XXI se ha implementado en el territorio colombiano un movimiento pedagógico dirigido a las escuelas rurales denominado como *Escuela Nueva* con argumentos epistemológicos y pedagógicos contextualizados para el sector rural en Colombia que promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes y los grados multipropósitos. Este modelo es un buen ejemplo de una innovación local que se convirtió en política nacional colombiana, que, además, ha servido de ejemplo para otros lugares con las mismas características del mundo Colbert (1999).

Valencia (2020), expresa que el modelo de *Escuela Nueva* contempla el enfoque de educación por proyectos productivos con el propósito que los estudiantes aprendan en su relación su entorno y desde luego la vida cotidiana con el propósito que los niños, niñas y jóvenes partan su proceso educativo desde de los presaberes desarrollados en el diario vivir y luego puedan contrastarlos con los distintos campos del saber.

La segunda mitad del siglo XX también trajo consigo otros ejemplos de innovación pedagógico en educación rural. Giraldo (2016), menciona que estos modelos en educación rural se vieron reflejados en políticas educativas los cuales se traducirían en Colombia en diversos programas, dentro de los que se conocen la Acción Cultural Popular (ACPO). Esta propuesta desarrolló un proceso pedagógico de amplio impacto en la educación rural del país, a través de lo que denominó un *sistema de medios combinados* es decir el uso de

cartillas, periódicos como *El campesino* y la radio con ejercicios conocidos como *La radio Sutatenza* (Giraldo, 2016). Esta innovadora, pertinente Escuela Radiofónica tuvo gran importancia en tanto sus contenidos estaban encaminados a incidir en alfabetización, pero también, en las formas de relación de los campesinos con sus comunidades y territorio, tanto como en la motivación hacia el logro de unas condiciones de vida acordes con el objetivo de dignificación humana, presente en la discursiva católica y que funcionó hasta 1989.

Giraldo (2016), añade que en la actualidad existen otros programas de educación rural tales como las Escuelas Unitarias, las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), la Aceleración del Aprendizaje, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), el Servicio de Educación Rural (SER, con su programa de post-primaria rural), y el Proyecto de educación para el Sector Rural (PER), de acuerdo con Flórez, (2012), han sido programas que con algunas variantes en sus contenidos y concepciones pedagógicas, han venido apuntando hacia la transformación de una identidad campesina tradicional respondiendo a las dinámicas de las nuevas ruralidades.

Quizá el modelo pedagógico en la actualidad que aún existe en diferentes sectores de la ruralidad en Colombia y está más presente en la memoria de algunas generaciones que la vivieron es La Escuela Nueva que se empezó a implementar en nuestro territorio en 1973 y que para 1992 se impartía en 27,000 escuelas rurales. Igualmente, es importante mencionar que está vigente desde el año 1994 mediante la Ley 115 se emite algunas disposiciones sobre educación rural vigentes hoy en día para colegios agropecuarios, los cuales contradictoriamente muchos de ellos cambiando su enfoque, desde el mismo PEI de acuerdo

a las nuevas ruralidades, en la actualidad, la mayoría de instituciones educativas rurales no suelen contar con ninguno de estos programas o metodologías, y, al igual que las instituciones educativas urbanas, se rigen por las disposiciones de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) (Giraldo, 2016)

El territorio

Según Castaño et al., (2021), tradicionalmente el territorio se ha asociado tradicionalmente a la ubicación geográfica de un sitio, ligado también al establecimiento de relaciones de poder en las comunidades y en el estado propiamente dicho. Sin embargo, hablar de territorio con base en esta concepción es reducirlo y limitarlo, desconociendo, además, otras dimensiones como la cultural, la ambiental, la sociológica, la económica y la antropológica que lo caracterizan.

También, el concepto de territorio fue relacionado con la idea de dominio o gestión dentro de un espacio determinado; esta conexas con la idea de poder público, estatal o privado en todas sus escalas (Correia de Andrade, 1996) y se podía identificar en la enseñanza de las Ciencias Sociales al momento de ilustrar el territorio colombiano, sus límites como también los departamentos y capitales.

Esta visión del territorio es vista desde una perspectiva de control, caracterizado por tener límites, fronteras poseer ciertos propietarios y mantener una relación en su mayoría empresarial. Es el territorio entonces ese espacio geográfico donde se genera poder, ganancias y por, sobre todo, se produce, aunque es también para algunos sectores de la sociedad, se convirtió por años en símbolo que demuestra jerarquía ampliamente aceptado en la idiosincrasia colombiana.

El territorio en este sentido se construye siempre a partir de la actividad espacial de individuos y colectivos que operan en diversas escalas. La actividad espacial (Massey, 1995), se refiere a la red espacial de relaciones y actividades, de conexiones espaciales y de localizaciones con las que opera un agente público o privado determinado, ya sea un individuo, una firma local, una organización o grupo de poder, o una empresa multinacional (Montañez y Delgado, 1998)

Por otro lado, el territorio también se define como el escenario donde ocurren todas las relaciones sociales y no solo como un marco espacial delimitado administrativamente. Es en el territorio donde confluyen distintas realidades sociales que dialogan las unas de las otras (Montañez y Delgado (1998) el sentido de este es dado gracias al habitar en él y a los significados que las personas dan debido a sus experiencias personales ya sean traumáticas o agradables. Son los seres humanos en distintas épocas y periodos de la historia, los encargados de conducir a una apropiación sobre el territorio y quienes se han resistido a cambios los cuales son ajenos a las necesidades culturales de los habitantes sobre el mismo. Establecer un profundo análisis del territorio se convierte en un ejercicio fundamental para poder comprender la multiplicidad de dinámicas que existen en él, debelando que es el escenario de las relaciones sociales, es un espacio de poder y gestión del estado, como también, es una construcción social (Montañez y delgado, 1998) y nuestro conocimiento del mismo, implica la comprensión de los procesos sociales, políticos económicos y culturales que albergan en el territorio y sus posibles transformaciones.

El estudio constante sobre las múltiples novedades que ha generado el concepto de territorio no es algo desconocido por el mundo académico ni mucho menos por los docentes. Por ejemplo, para hacernos una idea de su riqueza Bozano (2009), propone cinco categorías sobre territorio en su método *Territorii* a saber, *territorios reales*, *territorios vividos*, *territorios pensados*, *territorios legales* y *territorios posibles* y se emplean para comprender la construcción del concepto de escuela rural y desde allí ir develando las relaciones que se tejen entre las comunidades de la vereda y de la institución educativa (Gómez y Reyes, 2021). Para el presente marco teórico solo tomaremos tres categorías de las cinco expuestas por Bozzano (2009).

- Los territorios vividos: Son muestra de la percepción de quienes viven y habitan los territorios, en este caso los estudiantes de la Institución Educativa Santiago Pérez desde el Cairo en el Sur del Tolima. Estos territorios vividos parten de las experiencias propias de los habitantes los cuales los transitan a diario y según Ther Ríos (2012) exponen memoras, relaciones de poder, conflictos que reflejan encuentros y desencuentros, pero también usos, tradiciones, costumbres y luchas. Esta categoría refleja es un aspecto material pero también inmaterial que sucede en el territorio de manera inseparable y cotidiana (Koga, 2011)
- Los territorios pensados: Se construyen con la finalidad de explicar la realidad, sin la necesidad de una aprobación por parte de una comunidad científica, podría decirse que son el resultado de la manera en que los habitantes del territorio observan y comprenden los procesos que en este ocurren (Bozzano, 2009).

- Los territorios posibles pues son la posibilidad o posibilidades de transformación que surgen del diálogo entre el concreto real de los territorios reales y el concreto pensado de los territorios pensados (Bozzano, 2009) en este sentido el territorio es una construcción social, fundados a partir de relaciones sociales en algunos casos homogéneas con múltiples acuerdos pero también en otros casos relaciones heterogéneas que expresan desigualdades y expresiones de poder (García y Soledad, 2011)

Incorporar las anteriores sub categorías del territorio, permite pensarlo como una oportunidad para innovar de manera didáctica los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula abierta rural, pues merece contemplarse desde perspectivas prácticas y cercanas, familiares que permitan interactuar no solo desde conceptos, sino también desde la experiencia, la comunidad, el acontecer la vivencia, pero también como lugares concretos como la escuela, la cancha, el aula, la tienda, el barranco, la carretera, el cafetal y la verdea.

Identidad

Para Cifuentes (2021), la identidad se piensa como un proceso cognitivo, individual y social, que permite al sujeto darse cuenta de su propia existencia y tomar conciencia de sí mismo y de lo que lo rodea, todo esto con una profunda influencia del lugar en donde habita como también por tradición y cultura. En este sentido, Cortes, Parra y Valencia (2021), relacionan la identidad estrechamente a las vivencias que contienen historias, momentos, ambientes y personajes, los cuales se instauran en la conciencia de los sujetos y sirven como elementos esenciales al momento de identificar prioridades para las comunidades como el cuidado del territorio y el arraigo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela rural cumple un papel fundamental al momento de pensar la identidad como un elemento transversal, ligando a las experiencias de los estudiantes, su territorio y la memoria, en este sentido, las instituciones escolares cumplen una función trascendental en la construcción de la identidad de los jóvenes rurales, a través del cúmulo de interacciones con el currículo, los planes de aula, los proyectos trasversales y todos los sujetos que participan dentro del escenario educativo, Cifuentes (2022).

Sin embargo, Pereira y Gutiérrez (2023), conceptualizan la identidad en las zonas rurales dentro del marco de la globalización y los efectos que esto genera, ya que, si bien existe una identidad campesina, no todos los jóvenes quieren dedicarse al trabajo del campo, pues también consideran otras posibilidades de vida sin que esto requiera necesariamente olvidar su arraigo hacia territorio. De igual manera, las nuevas generaciones son conscientes de los errores del pasado como conflictos sociales y mal manejo de la naturaleza por medio de la expansión agrícola por lo que su sentido de identidad se mantiene mas no es el mismo de generaciones anteriores ya que su relación con el territorio se ha venido trasformando.

La cartografía social pedagógica

Según Barragán (2014), la cartografía social pedagógica es una metodología de investigación en educación y recolección de datos, propia de las ciencias sociales, sin embargo, su riqueza dentro del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje va mucho más allá de una simple pesquisa. Barragán es quizá uno de los investigadores en Colombia que más ha profundizado tanto teóricamente como mediante ejercicios prácticos en las cartografías participativas identificando sus orígenes en la investigación acción participativa I.A.P de Orlando Fals Borda y definiendo esta práctica de participación colectiva como una

metodología que se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo.

En este sentido, la cartografía social pedagógica no solo es vista como una herramienta metodológica en su carácter de técnica de recolección de datos, sino también, como un ejercicio que expone desde su inicio, un enfoque epistemológico crítico, alternativo, decolonial y periférico cuestionando a una tradición hegemónica de construcción de conocimiento por parte de sectores exclusivamente académicos los cuales, se adjudican como única autoridad al momento de representar gráficamente nuestro planeta y quienes intervienen en el proceso de representación (Bonfa & Suzuki, 2022). Esto demuestra una exclusión en relación con las posibilidades de usos y de apropiación del lenguaje cartográfico por parte de los grupos subordinados, especialmente en el período actual de avance neoliberal y de las fronteras de expansión del capital monopolista

La cartografía social pedagógica como metodología tiene un enfoque cualitativo ya que sus resultados no pueden ser homogenizados ni mucho menos establecidos como regla propia, por el contrario, dependiendo del contexto y las personas en el cual se aplique, el tiempo, lugar y condiciones, esta metodología nos podrá arrojar una diversidad de resultados que pueden ser confrontada, discutida, debatida y acordada, lo que hace de la investigación un ejercicio mucho más enriquecedor. De allí que el enfoque cuantitativo propenda por la comprensión integral de los fenómenos, es interpretativa, el investigador es clave y está inmerso en la población estudiada por lo que implica un proceso interactivo entre el

investigador y los sujetos investigados y sus técnicas de recolección de datos suelen ser interactivas y comunitarias. (Niño,2011)

También, Almeida y Souza (2017), define la cartografía social como una metodología participativa para la investigación del trabajo de campo. Y como herramienta se concibe la cartografía social, como una técnica dialogada que permite la investigación y acción en torno a un espacio social, de forma cualitativa e interdisciplinar, permitiendo que las preguntas y perspectivas críticas se ocupen de los conflictos agrarios, sus reflejos y propuestas de cambios (Medeiros,2021).

CAPÍTULO II: ENFÓQUE METODOLÓGICO

Paradigma y enfoque investigativo

Según Kuhn (1975), la investigación científica tiene un orden, y este ejercicio se desarrolla en cada momento entorno a paradigmas los cuales han sido aceptados por una comunidad científica quienes los respaldan y validan. En este sentido, el paradigma como concepto, define el horizonte epistemológico de la metodología, el problema que se va a investigar, la metodología y la forma en la cual se van a explicar los resultados de la investigación (Briones, 2006) como también algunas técnicas de recolección de datos.

Para el presente proyecto de investigación el cual busca la promoción de estrategias pedagógicas participativas se considera pertinente situarnos desde un paradigma socio-crítico propio de las Ciencias Sociales, el cual plantea no solo conocer y explicar distintos fenómenos sociales, sino también intervenir en ellos y transformarlos en búsqueda de la solución a distintos problemas o necesidades de la población a investigar, además este paradigma requiere de una construcción holística del conocimiento.

En los años sesenta, surge el paradigma sociocrítico en la pedagogía, sus fundamentos teóricos están ligados estrechamente por la segunda generación de la Escuela de Frankfurt con pensadores como Habermas. Este modelo tiene la misión de la transformación del hombre por medio de una educación mediada por el dialogo que permita reconocer subjetividades que antes se desconocían y así mismo buscar el bien común (*Viveros Andrade et al., 2019*).

El paradigma sociocrítico permite ser coherente con los objetivos propuestos en esta investigación, pues exige una constante interrelación entre el sujeto y objeto en donde mediante el dialogo, la participación activa y la interacción que permita transformar las realidades sociales preestablecidas muchas veces por modelos positivistas mercantiles en donde el interés predominaba en explicar, predecir y controlar el conocimiento científico social por parte de un sector académico hegemónico el cual a través de la historia se ha encargado de dar explicación a los fenómenos sociales tomando una distancia considerable con su objeto de estudio.

Según Briones (2006), la conocida teoría critica o paradigma epistémico sociocrítico tiene una primera etapa en el pensamiento Europeo Alemán con los postulados de Max Horkheimer (Teoría critica,1972) Herbert Marcuse (Razón y evolución,1981) y Teodoro Adorno (Dialéctica negativa, 1991) y en la nueva generación Jugens Habermas (Teoría analítica de la ciencia y la dialectica,1973) en donde la crítica se caracteriza por tres direcciones fundamentales, la primera la prescindencia de algunos de los principios formulados por Marx, la segunda una nueva propuesta o concepción de lo que debe ser la teoría social y por ultimo y una fuerte crítica a la sociedad moderna dominada por la razón instrumental reconociendo entonces que no existe una ciencia “libre de valores” como afirmaban las visiones científicas positivistas, por el contrario, la ciencia, especialmente la social, debe implicar juicios de valor para así estar al servicio del hombre y conducirlo a su propia liberación, debido a que la sociedad misma es irracional, injusta y opresora (Briones,2006).

El paradigma Sociocrítico dentro de la pedagogía latinoamericana a estado representado por varios protagonistas de la academia entre ellos el reconocido pensador brasileño Paulo Freire el cual ha sostenido en su amplia obra pedagógica con publicaciones como *La pedagogía del Oprimido* y *La Pedagogía de la liberación*. En ellas se expone la necesidad de generar procesos de enseñanza crítica, pero sobre todo emancipadora, que se genere a partir de una conciencia de clase, especialmente por parte de aquellos sectores oprimidos. Ante esto Freire nos plantea que las personas no podemos estar neutrales ante las situaciones que enfrenta el mundo, solo se puede construir un futuro si transformamos el ahora por esta razón como docentes formadores tenemos el derecho y la obligación de tomar una posición de no callar pues en la práctica educativa debe ser coherente tanto con lo que pensamos como en lo que creemos (Freire,1994).

El paradigma sociocrítico es una invitación entonces a reconocer los procesos pedagógicos latinoamericanos no como elementos simplemente teóricos, establecidos y culminados, por el contrario, es la promoción metodológica de generar investigación de carácter participativa y con un enfoque a la expresión de los pueblos marginados. Durante mucho tiempo, las comunidades periféricas campesinas rurales en Colombia, fueron objeto de investigación y descripción, ahora, de lo que se trata es de conocer su propia voz, ya no es el investigador quien habla por ellos, los define y luego expone sus hallazgos en foros académicos lejanos, más bien es, permitir escuchar la voz silenciada mediante las realidades, problemáticas y necesidades propias de cada contexto a fin de buscar verdaderas soluciones y transformaciones en los territorios.

Ahora bien, el presente trabajo tiene su acento en el enfoque cualitativo pues allí se reconoce que el investigador es clave y suele estar inmerso en el proceso investigativo, además cuenta siempre con una participación activa de todos los sujetos inmersos en la investigación lo cual lo sitúa en una posición horizontal, transformando los clásicos modelos academicistas de investigación en donde el sujeto y objeto investigado no tenían ninguna relación como tampoco posibilidad de transformar sus propias prácticas y posiciones dentro de la investigación.

Por otro lado, el paradigma cualitativo es interpretativo pues no establece una ley general universal de la verdad, más bien, reconoce que la realidad es plural diversa y hasta controversial, siendo construida bajo marco de referencia de los mismos actores que la vivencian, Por esto la verdad no es única, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a sus situaciones, que si bien son concretas, tienen muchas interpretaciones y definiciones que muchas veces parte de una postura ideológica o política (Briones,2006).

Metodología investigativa

La metodología investigativa propuesta para el presente proyecto es la *Investigación Acción (I.A)* debido a que según Elliott (1993) es una metodología investigativa que permite generar una reflexión sobre la calidad de la acción educativa en el aula por parte del profesorado, direccionada principalmente al mejoramiento y la superación de problemas prácticos que se presentan dentro de la práctica pedagógica.

En esta misma dirección, Bartolomé (1986) expresa que la *investigación acción* puede verse como un ámbito de la investigación propio dentro de los estudios en *ciencia sociales* y acerca al investigador a la reflexión sobre su realidad, como también, a una acción sobre su propia formación como sujeto profesional.

Para este caso en particular, la investigación acción es pertinente y necesaria debido a que es una metodología que se sale de los estándares ortodoxos establecidos tradicionalmente para la investigación respondiendo a las realidades inmediatas de los contextos, especialmente cuando hablamos de los entornos rurales los cuales se caracterizan por tener situaciones particulares que implican al mismo tiempo metodologías flexibles, sin embargo esto no quiere decir que la IA deba salirse del rigor y las exigencias, propias de los parámetros de la investigación cualitativa (Niño, 2011) ya que requiere también ceñirse a unas pautas mínimas como lo es según Lewin (citado por Rodríguez, 1998) *planificar, observar, actuar y reflexionar* esto permite un proceso investigativo participativo pero también transformador de las realidades y prácticas tanto investigativas como también educativas dentro del aula

Contexto educativo

La institución Educativa Santiago Pérez, fundada en 1989, en la actualidad año 2025, se encuentra ubicada en el departamento del Tolima, municipio de Ataco, corregimiento Santiago Pérez y hace parte de uno de los territorios vinculados al Programa (Pdet) de Colombia. Cuenta con una sede principal central, 3 microcentros los cuales ofrecen

educación preescolar, primaria, básica secundaria y 27 sedes unitarias para la primaria de las veredas distribuidas en zonas rurales dispersas.

La sede el Cairo cuenta con un aproximado de 45 estudiantes, bajo un modelo pedagógico de escuela nueva activa y hace parte de proyectos nacionales y departamentales liderados por sus maestros como *Montañas Territorios de Paz*, *Sistemas integrados de Educación Media y Superior (SIMES)* y *Centros de interés (S.I)* los cuales buscan ampliar la oferta educativa y reducir las brechas de desigualdad para una de las zonas más periféricas de la región y el municipio.

La vereda el Cairo del Municipio de Ataco Tolima es un territorio Pdet de difícil acceso con antecedentes de conflicto armado, donde sus habitantes son campesinos, algunos de ellos víctimas del desplazamiento forzado generado entre los años 2002 y 2010. Su economía se basa principalmente en la agricultura y la mayor parte de la población mayor de edad, cuenta con una mínima formación escolar, muchos de ellos analfabetas, debido a las dificultades geográficas y económicas que ha presentado históricamente el territorio.

En la actualidad la institución educativa Santiago Pérez en especial sus sedes unitarias rurales tienen un modelo pedagógico de escuela nueva y se encuentran en un proceso de resignificación del manual de convivencia, PEI y currículos con un énfasis en la enseñanza por medio de proyectos y prácticas restaurativas que se enmarca dentro del modelo educativo de *CRESE (Ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático)* el cual exige la innovación metodológica en los procesos

académicos, disciplinares y de convivencia, un análisis reflexivo y práctico de la relación existente entre discente y docente.

Las familias de la sede El Cairo son en su mayoría estrato uno con un 80% en condiciones de pobreza extrema certificada por el Sisbén, lo cual sitúa a la población en un alto grado de vulnerabilidad económica como también al momento de poder garantizar satisfactoriamente las condiciones mínimas en la calidad educativa como también la continuidad en estudios relacionados con la básica secundaria, educación media vocacional y formación profesional.

En la sede El Cairo existe una notable carencia de infraestructura (salones, baños) la cual afecta la promoción de la básica secundaria como también una falta de voluntad política y administrativa, esto ha generado que la deserción estudiantil para la básica secundaria aumente con los años debido a que no se garantiza este derecho fundamental, además, como consecuencia de la multiplicidad de fenómenos que afectan a la familias, en la actualidad existe un 20% de la población estudiantil con extra edad que a pesar de las dificultades intentan seguir con su proceso de formación.

Los docentes entre ellos una generación de jóvenes, pero también adultos que trabajan actualmente en el territorio, en su mayoría hacen parte de la convocatoria territorios *Pdet* 2017 producto de los acuerdos de paz gestados en el año 2016 y dentro de su vocación se acentúa la educación para el diálogo, la paz, la reconciliación y la verdad en búsqueda de una educación pertinente que dé respuesta a las problemáticas y necesidades propias de la población rural.

Participantes

La población participante para el presente proyecto de investigación son estudiantes de los de la Institución Educativa Santiago Pérez sede El Cairo la cual se caracteriza por ubicarse en el municipio de Ataco, corregimiento Santiago Pérez al sur del departamento del Tolima. Se caracterizan por estar ubicados en una zona de alta montaña entre 2.000 y 25.00 msnm la cual es atravesada por el paisaje altoandino con características de bosque húmedo tropical presentando constantemente fuertes precipitaciones.

Sus familias practican economías basadas en la agricultura, especialmente el cultivo de café organizados en distintas asociaciones. Fue una población víctima del conflicto armado con fuertes antecedentes de desplazamiento forzado entre los años 2002 y 2010 debido a la presencia de grupos armados y la mayoría de familias que habitan en la vereda el Cairo son de tipo nuclear, aunque también existen varios casos de familias monoparental, extensa y reconstruida. Se puede observar durante el transcurso del año, el ingreso de población flotante por temporadas de cosecha.

La población está organizada en una junta de acción comunal en donde hace presencia la iniciativa de personas líderes que promueven el desarrollo de la comunidad por medio de la realización de distintas actividades que permiten fortalecer los lazos comunitarios como también los recursos económicos para la superación de problemáticas como la carretera, la infraestructura escolar.

Esta población fue elegida debido a que los docentes investigadores desempeñan su labor profesional en este territorio 2025-2026, también se eligió los grados tercero, cuarto y quinto

respondiendo al modelo pedagógico *Nueva Escuela* implementado en el territorio, en donde se manejan aulas multigrado con edades de oscilan entre los 8, 9 y 10 años lo que permite atender varios grados en una sola aula denominada como multigrado, también además, fortalece el trabajo colaborativo, el fomento de una autonomía en los estudiantes y una flexibilidad pedagógica propia de los contextos escolares rurales del sur del Tolima.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: Obversación

Instrumentos: Diario de campo y mapas representativos

Quizá una la técnica de recolección de datos más utilizada en la investigación social de carácter cualitativo es la *observación*. Esto debido a que, gracias a esta técnica, el sujeto investigador puede acercarse a su objeto de estudio sin modificar las realidades que acontecen. Esta técnica y su aplicación no debe ser tomada a la ligera ni desestimar que como toda técnica merece una preparación (Niño, 2011), por esto, la observación para este caso, será participante debido a que el docente-investigador para este caso se convierte en un mediador que posibilita y guía el proceso investigativo con el objetivo de reconocer, examinar y analizar comportamientos, sentimientos, situaciones que permitan comprender el objeto de estudio, en este caso, los estudiantes y su relación participante en el aula.

El diario de campo

Ahora bien, el primer instrumento de recolección de datos será el *Diario de campo*, el cual permite registrar comportamientos, interacciones y situaciones específicas que se presenten durante todo el proceso investigativo (Hernández et al., 2014). Este diario de campo se

utilizará en los 4 encuentros que componen nuestro plan de acción y permitirá no solo registrar cada momento, fechas y lugares de manera descriptiva, sino también hacer un análisis y posterior reflexión por parte de los docentes investigadores sobre lo implementado y sus hallazgos, como también aspectos a mejorar. Los diarios de campo también quizá uno de los instrumentos más antiguos es también muestra de la perduración de datos en el tiempo, siendo fuente de consulta primaria para este proceso investigativo y en donde podemos encontrar la descripción de las actividades realizadas, sus objetivos participantes, consideraciones y análisis respecto al objetivo de investigación y una imagen de los lugares en donde se realiza la investigación como también el ambiente del contexto en el que se encuentra el investigador y su objeto de investigación.

Según Niño (2012), los diarios de campo son un medio auxiliar de la observación. Estos son apuntes personales que utiliza el investigador en donde puede registrar de manera inmediata todo lo que acontece durante el proceso investigativo, espacialmente lo que observa, de aquí que la observación sea la actitud necesaria para poder registrar un diario de campo.

La observación por su lado consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías. Útil, por ejemplo, para analizar fenómenos sociales como la violencia, la pobreza entre otros, como también actitudes sociales relacionadas con la participación democrática y la relación entre estudiantes con sus compañeros como también con su docente.

Los diarios de campo son la memoria escrita del investigador, pues muchas situaciones y acontecimientos que suceden durante el proceso de investigación suelen olvidarse o pasarse

por alto. Mientras se aplique de manera organizada con fechas, actividades y objetivos claros puede convertirse en una fuente importante, además, permite generar un espacio de reflexión.

investigativa que permita reconocer aspectos positivos o negativos de la investigación, como también identificar y proponer aspectos para mejorar.

Cuadro 1

Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO	
Fecha	
Actividad	
Investigador/Observador	
Objetivo	
Lugar-espacio	
Técnica aplicada	
Personas que intervienen	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas	Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación
Reflexión pedagógica	

Nota: Formato diario de campo utilizado para la recolección de datos mediante la observación año 2025. Fuente: Propia (2025).

Mapas representativos

Como segundo instrumento de recolección de datos se establece los *Mapas Representativos* o también conocidos como *Cartografía Social Pedagógica* la cual es una herramienta que esta desde hace varias décadas tomando fuerza en comunidades rurales en Colombia brindando importantes resultados en cuanto a la recolección de datos pues se articula perfectamente con postulados relacionados con la *Investigación Acción*.

Brinda alternativas de plasmar datos de manera colaborativa popularizando lo académico, con una fuerte intervención en el territorio con el propósito de reivindicar desde la investigación procesos educativos y formativos anclados a los contextos y a las diferentes cosmovisiones de las comunidades que los habitan (Cossio,2023) siendo así, la representación de mapas, una herramienta que permitirá visibilizar los espacios, las vivencias y saberes propios de cada lugar, especialmente aquellos situados en la ruralidad dispersa.

La *Cartografía Social Pedagógica* para este caso se convierte en una herramienta estratégica que trasciende otras técnicas de recolección de datos mucho más rígidas y rigurosas, por lo que propende modelos de participación e investigación flexible e incluyente. Permite para este caso generar una práctica pedagógica investigativa en donde se abre un espacio para que el investigador se encuentre consigo mismo, pero también con la comunidad a la que investiga, en este caso, niños y niñas de sectores campesinos rurales periféricos, posibilitando que exista una metodología única al momento de plasmar y cartografiar el territorio, sin que esto deje de reflejar grandes aportes epistémicos por parte de quienes participan.

Demstrar que no solo existen una forma de pensar y representar el territorio, es uno de los alcances más sobresalientes de la *Cartografía Social Pedagógica* como herramienta de recolección de datos pues involucra entonces reconocer al objeto de estudio, en este caso jóvenes estudiantes de básica primaria, como poseedores de saberes propios que nunca se han tenido en cuenta generando un impacto significativo para ellos, debido a que la investigación y la pedagogía tradicional ha instaurado en las conciencias de las personas, que el único poseedor del conocimiento es el docente el cual instruye y dirige una clase. Este impacto sobre el descubrimiento por parte de los estudiantes de su propio saber rompe el paradigma hegemónico de la investigación tradicional vertical. Las reflexiones que los participantes se pueden llevar desde el aula a sus hogares son inagotables y ameritan un estudio más profundo especializado. Las comparaciones que estos pueden hacer sobre el antes y después de participar en un ejercicio de *representación de mapas colectivos* pueden ser bastante interesante y convertirse en una base fundamental de trabajo comunitario en un mediano futuro.

Técnica: Entrevista

Instrumento: Grabadora de audio

La entrevista es para este caso la segunda técnica de recolección de datos. Se formula un tipo de entrevista *semiestructurada y focalizada* debido a su flexibilidad y la posibilidad de hondar en aspectos relacionados con la forma de percibir los estudiantes el ejercicio de *Cartografía Social Pedagógica*, sus impresiones, pero también permite facilitar bastante la codificación y el posterior análisis (Niño 2012), en esta investigación de carácter cualitativo.

Se realizarán 6 preguntas a 5 estudiantes que participaran de manera voluntaria con el ánimo de escuchar y reconocer que lo han sentido en este proceso investigativo. Las preguntas para todos los estudiantes serán las mismas. A continuación, se comparten las interrogaciones realizadas con tipo de preguntas abiertas los cuales contienen los debidos consentimientos y permisos legales por parte de la institución como también de los padres de familia. Para este caso se utilizará la grabadora de audio celular con el objetivo de poder guardar la información suministrada por parte de los estudiantes y después poder ser transcrita para su debido análisis.

Preguntas

1. ¿Cuál fue el lugar que más te hizo sentir emoción, miedo o felicidad en el recorrido realizado a la vereda y por qué crees que ese lugar te genere ese sentimiento?
2. ¿Qué idea se te ocurre para que los habitantes de la vereda el Cairo no contaminen con la basura nuestras fuentes de agua y aprendan a cuidar nuestro territorio?
3. ¿Como se llaman las compañeras con los que realizaste el mapa?
4. ¿Cómo te sentiste trabajando con compañeros de otros grados en la realización del mapa?
5. ¿Cuál fue el recuerdo o el lugar más difícil de dibujar para ti en el mapa y por qué decidiste incluirlo en el mapa?

6. ¿Cómo te sentiste al ser tú quien enseñaba a los demás sobre tu territorio? y
¿sentiste el apoyo de tus compañeros de grupo cuando estabas hablando?

Plan de acción

El ejercicio de la Cartografía Social Pedagógica como estrategia participativa no puede ser identificado como un momento aislado, por el contrario, requiere de un proceso de reconocimiento y transitar en el territorio que genere remembranzas sobre el territorio, los acontecimientos vividos, anécdotas y recuerdos que han sido heredados a través de la historia oral de generación en generación. Por esto se plantean los siguientes cuatro momentos que reflejan un proceso de investigación el cual es un momento de exploración, de memoria, inclusivo, participativo, horizontal y colectivo y no como un simple suceso momentáneo técnico.

Cuadro 2

Momentos de la Cartografía Social Pedagógica

MOMENTOS Y PARTICIPANTES	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
ENCUENTRO #1 “Territorios reales y vividos”	Reconocer e identificar el territorio. Jornada Salida Pedagogía	La educación es el proceso de creación constante de relaciones posibles ya sea con la sociedad o el medio ambiente que la rodea” (Calvo, 2007) por esto, se inicia con una jornada de reconocimiento del territorio mediante una salida pedagógica, orientada a identificar elementos del territorio como aspectos claves para la enseñanza y el aprendizaje, además, de convertirse en una estrategia que permite generar un espacio de acercamiento horizontal y dialógico entre maestros y estudiantes. En este sentido el territorio se define de manera implícita como los espacios donde se desarrolla la vida ya sea el

Docentes y estudiantes		trabajo, nuestro entorno familiar y social, con ello todas las diferentes situaciones que se presentan a nivel histórico como espacios de memoria de luchas y desafíos en los que la humanidad ha sabido sobrellevar y recordar, trata al territorio no como un lugar específico y geográfico sino como un espacio cargado de experiencias significativas con memorias colectivas como por ejemplo los desplazamientos forzados de los territorios y la resistencia al mismo luchando por preservar la herencia, la memoria y su identidad. <i>(Jelin, 2022)</i> .
ENCUENTRO #2 “Territorios pensados” Docentes y estudiantes	Elaboración de representaciones cartográficas a través de la participación activa	Una metodología, paradigma o técnica de recolección de datos cualquiera que esta sea, lleva dentro si una intención (Delgado, 2008) en este sentido, de lo que se trata es de reconocer al estudiante como un sujeto participe y activo dentro del proceso investigativo como también en su propio aprendizaje. Esto permite el dialogo, la capacidad de autoorganización como también de popularizar lo académico, de lo que se trata entonces, es de crear un escenario horizontal, en donde todos son poseedores de saberes sin importar edad ni género. Llegar a acuerdos y reconocer el pensamiento del otro también será una característica de gran importancia en este primer momento. Abordar este ejercicio también implica traer a situación la memoria la cual involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas <i>(Jelin, 2022)</i> .
ENCUENTRO #3 “Territorios posibles” Docentes	Socialización de las representaciones plasmadas en los mapas por	Lo participativo toma relevancia en este tercer momento, ya que se permite al estudiante poder comunicar de manera expresiva lo plasmado en las representaciones cartográficas. Allí se exponen no solo elementos de comunicación y expresión corporal, también se identifican emociones y sentimientos que muchas veces el mapa no puede expresar. La socialización siempre será un momento de intención máxima comunicativa, pues exige al estudiante su

y estudiantes	parte de los estudiantes	intención de dar a entender una idea o posición, como también, a las personas que escuchan, ya que se convierten en receptores activos de un contexto en el cual han vivido también y que pueden generar acuerdos en opiniones o diferencias las cuales enriquecen aún más el ejercicio.
4° Docentes Análisis y reflexión pedagógica	Reflexión y análisis de resultados experiencia investigativa.	En el mundo contemporáneo, especialmente en países Latinoamericanos, el concepto de pedagogía es entendido por muchos como la reflexión sobre el que hacer pedagógico. Esta reflexión la cual termina muchas veces convirtiéndose en experiencias significativas por medio de la sistematización, permite identificar aspectos positivos y negativos del actuar del docente dentro del aula. Es entonces la pedagogía una constante reflexión en búsqueda de una permanente ética y mejoramiento de la propia práctica educativa pues se percibe un compromiso con la transformación de las realidades dentro del aula y que solo mediante la reflexión propia del docente, se pueden encontrar nuevos caminos que permitan buscar soluciones a problemáticas propias de la ruralidad.

Nota: Matriz plan de acción realizado para la implementación del proyecto investigativo en el año 2025. Fuente: Propia (2025).

CAPITULO III: IMPLEMENTACIÓN Y REFLEXIÓN

Desarrollo del plan de acción

El plan de acción y sus actividades para el presente proyecto está dividido como se ha nombrado en el capítulo anterior en cuatro encuentros los cuales se dividen en; primero, *territorios reales y vividos*: salida pedagógica y recorrido por el territorio vereda el Cairo, segundo *Territorios pensados*: representación de mapas participativos colectivos y horizontales, tercero, *territorios posibles*: socialización de las representaciones cartográficas realizadas por parte de los estudiantes y cuarto momento transversal en todos *la reflexión pedagógica* por parte de los docentes investigadores. A continuación, se describirá el relato cronológico del proceso desarrollado.

Primer encuentro

Tema: *Territorios reales y vividos*

Fecha: 23 de septiembre del 2025

Hora: 08:00 am

Lugar: Vereda El Cairo Municipio de Ataco sur del Tolima

Objetivo: Identificar las percepciones, saberes previos y experiencias de los estudiantes sobre su territorio rural, a partir de la implementación de la Cartografía Social Pedagógica como herramienta educativa participativa.

El primer encuentro se realizó el día 23 de septiembre del 2025 a las 09:00 am. Los estudiantes fueron citados como es habitual en la Institución Educativa Santiago Pérez sede el Cairo con el propósito de iniciar nuestra a nuestra practica pedagógica e investigativa. Se inicio realizando una socialización por parte de los docentes de la actividad del día a los estudiantes los cuales recibieron instrucciones del recorrido, lugares a visitar, precauciones, pero, sobre todo, invitándolos a participar y acompañarnos en esta visita al territorio el cual representa su hogar y comunidad. Al salir de la escuela y romper la formación habitual, la actitud por parte del estudiante se convierte en un momento de espontaneidad. Las expectativas sobre el recorrido son altas y se inicia camino hacia el primer lugar a visitar, *El barranco*.

El *Barranco* como primer lugar *real* de visita los estudiantes son organizados en un círculo que permitirá establecer un dialogo y encuentro visual. La docente Carolina Mahecha interviene hablando a los estudiantes integrando la salida pedagógica, el territorio y conceptos claves de las ciencias sociales.

“Allí en ese punto se les explico que son las topofobias y las topofilias una vez realizado este proceso se hizo preguntas que les permitieran reflexionar y reconocer esa parte del territorio indagando si ese lugar representaba fobias o filias, cada uno de los estudiantes manifestaba su punto de vista con respecto al lugar dando a conocer hechos ocurridos que marcaron este lugar, memorias de sus recorridos que para la mayoría se resumen en fobias debido al riesgo que implica el pasar por el barranco el todos los días”(Tomado diario de campo, 2025)

El segundo lugar visitado fue reconocido por los propios estudiantes como el nombre de “*el botadero de basura*” al acercarse a los estudiantes toman medidas de prevención y lo identifican frecuente, debido a que muchos de sus familiares inclusive ellos son conscientes del daño ambiental como también que participan en esta acción que va en contra del bienestar de la naturaleza y el de su propia vereda. Este lugar es identificado como fobia y abrió un momento interesante de participación dialogo, preguntas, algunas respuestas entre ellos, pero sobre todo una impresión al detenerse y poder reflexionar sobre la situación de contaminación que sufre este lugar.

Por último, se visita la *Cancha de futbol* de la escuela, un espacio que se considera importante para ellos. En este lugar se organiza a los estudiantes en un círculo y teniendo en cuenta los conceptos aprendidos, los estudiantes participan y opinan ahora sobre este espacio diferenciándolo con *el barranco* y *el botadero de basura*. En este último espacio del día se da oportunidad para que los estudiantes expresen sobre opinión sobre la salida pedagógica realizada y se culmina con una actividad de lúdica participativa. El tiempo transcurrido en este primer día fue de aproximadamente 2 horas de clase.

Segundo encuentro

Tema: Territorios pensados

Fecha: 24 de septiembre del 2025

Hora: 08:00 am

Lugar: Escuela El Cairo Municipio de Ataco sur del Tolima

Objetivo: Diseñar e implementar actividades pedagógicas basadas en la Cartografía Social que promuevan la participación activa de los estudiantes en la exploración, representación y análisis de su contexto territorial.

El segundo encuentro realizado el 24 de septiembre del 2025, comenzó a las 0800:am y tuvo lugar en el aula de la Escuela el Cairo. Para esta oportunidad se organizan grupos de 4 estudiantes multigrado respondiendo al modelo de *Escuela Nueva* implementado en los contextos rurales. A cada grupo se le entrega una cartelera, marcadores y colores. Luego se comparten las siguientes indicaciones a realizar.

1. Establecer grupos de cuatro estudiantes
2. Los cuatro estudiantes compartirán la misma cartelera y en el representaran el recorrido que realizan cada uno de su hogar a la escuela.
3. Se deberá respetar la participación de todos y no se promoverá la inclusión de todas las ideas.
4. Podrán agregar aspectos que consideren importantes para visibilizar de su vereda tenidos en cuenta durante las salidas anteriores.
5. Se recomiendo establecer convenciones claras que den una lectura del mapa

Tercer encuentro

Tema: Territorios posibles

Fecha: 26 de septiembre del 2025

Hora: 08:00 am

Lugar: Escuela El Cairo Municipio de Ataco sur del Tolima

Objetivo: Identificar las percepciones, saberes previos y experiencias de los estudiantes sobre su territorio rural, a partir de la implementación de la Cartografía Social Pedagógica como herramienta educativa participativa.

El tercer y último encuentro se realizó el día 25 de septiembre del 2026 y tuvo lugar en el aula de la I.E Santiago Pérez sede El Cairo. Allí los estudiantes se reunieron y a manera de sorteo se organizó una socialización por parte de los estudiantes de los mapas colectivos y participativos realizados. En el expusieron todas las ilustraciones que se dibujaron en los mapas, y también se les realizaron algunas preguntas relacionadas con el proceso que habían vivido hasta el momento. Las preguntas⁴ realizadas fueron las siguientes:

Preguntas

1. ¿Cuál fue el lugar que más te hizo sentir emoción, miedo o felicidad en el recorrido realizado a la vereda y por qué crees que ese lugar te generó ese sentimiento?
2. ¿Qué idea se te ocurre para que los habitantes de la vereda el Cairo no contaminen con la basura nuestras fuentes de agua y aprendan a cuidar nuestro territorio?
3. ¿Cómo se llaman las compañeras con las que realizaste el mapa?

⁴ Las preguntas y sus correspondientes respuestas autorizadas y transcritas se pueden encontrar en el Anexo # 4

4. ¿Cómo te sentiste trabajando con compañeros de otros grados en la realización del mapa?
5. ¿Cuál fue el recuerdo o el lugar más difícil de dibujar para ti en el mapa y por qué decidiste incluirlo en el mapa?
6. ¿Cómo te sentiste al ser tú quien enseñaba a los demás sobre tu territorio? Y ¿sentiste el apoyo de tus compañeros de grupo cuando estabas hablando?

Observaciones y ajustes

Una de las características de la investigación pedagógica, especialmente en contextos particulares como lo son los entornos rurales, es que en muchos de los casos se presentan situaciones y dificultades las cuales algunas veces impide el desarrollo normal y adecuado de la investigación. A continuación, se expondrán algunas de las dificultades presentadas durante este proceso y que estrategias se implementaron para poder superarlas:

Baja asistencia de los estudiantes al aula de clase: La I.E Santiago Pérez y su sede el Cairo la cual se encuentra ubicada en una zona montañosa a más de 2.000 msnm presenta constantes precipitaciones lo cual crea que las vías de comunicación sufran constantemente un deterioro que pone en riesgo el transitar de los estudiantes. Esta situación genera que normalmente la escuela el Cairo tenga una inasistencia notoria de estudiantes, especialmente aquellos que viven cerca a los lugares de riesgo como el *Barranco*. Luego de analizar las condiciones de tiempo atmosférico que se presentan en la vereda el Cairo durante el año 2024 y con ayuda de la comunidad se estableció como estrategia que en el mes de septiembre sería un buen espacio para poder aplicar el proyecto debido a que es un periodo de tiempo en el cual el verano para la vereda el Cairo es más notorio y por lo tanto la asistencia de los estudiantes sería mucho mejor

Carencia de materiales y recursos didácticos por parte de los estudiantes: Muchas de las familias de la vereda el Cairo viven en condiciones de pobreza debido a la falta de oportunidades laborales que existen en el territorio. Esto genera que los estudiantes no tengan sus elementos escolares necesarios para su diario vivir en la escuela como cartulinas y marcadores, esto también debido a que no existe un lugar cercano para poder comprar materiales de manera mediata. Ante esta situación se estableció como estrategia

Poco tiempo dispuesto para el desarrollo de la actividad: La actividad realizada con tiempos precisos, sin embargo, es importante reconocer que este ejercicio amerita más tiempo para su realización. Esto permitió visitar más lugares con los estudiantes de la vereda el Cairo y reconocer muchas más experiencias vividas por parte de ellos. La estrategia pensada para superar esta situación fue elegir exclusivamente tres lugares significativos para la comunidad y los estudiantes, *el barranco, el botadero de basura y la cancha de microfútbol*.

Riesgo por las condiciones del territorio: Visitar algunos espacios que pueden reflejar una conexión con la memoria y el territorio por parte de los estudiantes es un ejercicio importante y significativo que puede evidenciar la relación de los estudiantes con su entorno, sin embargo, muchos de estos lugares se encuentran en riesgo geográfico con posibilidad de deslizamiento. Esta situación genera riesgo para los estudiantes. Para poder superar este inconveniente se estableció acercarnos a los lugares con un espacio prudente y realizándolo en un periodo de tiempo seco.

Prejuicios generacionales: Se evidenció que algunos estudiantes de grados superiores tenían la creencia de que los aportes de sus compañeros de grados inferiores podían ser malos, incompletos o llegar a ser poco significativos y por lo tanto tener una baja nota. Para superar esta dificultad se les explica a los estudiantes la importancia de tener la participación de todos sin importar la diferencia de opiniones o calidad de trabajo. Se incentiva a los estudiantes aclarando que entre más participación exista en la realización de los mapas, más valoración tendrá el trabajo debido a su componente de integración entre generaciones.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes del mapa y la participación: Matriz Diagnóstica de los sentires y preconceptos de los estudiantes a partir de sus experiencias en la escuela rural del sur del Tolima.

La primera matriz diagnóstica tiene como propósito identificar los saberes previos y experiencias de los estudiantes sobre la educación rural previo a la intervención con la Cartografía Social Pedagógica en donde se resalta como se puede ver a continuación una enseñanza en donde los saberes de los estudiantes aún no habían tenido eco, como tampoco lienzo colectivo para poder expresarse. Refleja claramente la presencia de una educación vertical contraria al modelo *Escuela Nueva* que se pretende implementar en el campo colombiano.

Tabla 1

Matriz de análisis entrevista diagnóstica

Categoría de Análisis	Subcategoría de Análisis	Descripción Explícita (Citas de los estudiantes)	Análisis Crítico
Educación Rural	<i>Didáctica Tradicional vs. Aprendizaje Práctico</i>	A los estudiantes les gustan actividades como "cuando dibujamos o vemos videos"(E1) o "cuando salimos a la huerta a sembrar"(E2). Y sobre los contenidos, señalan: "cuando hablamos del café y la carretera" (E1) o "el profe nos hace preguntas si entendimos y si vamos a las tareas"(E3)	El diagnóstico muestra que en la actualidad escuela rural se encuentra ubicada pedagógicamente entre el modelo pasivo de transmisión (tareas, escuchar al profe) y el deseo de un aprendizaje práctico. En este sentido, muchas veces la escuela rural limita el aprendizaje al aula y a la instrucción. Sin embargo, el gusto de los niños por salir a sembrar evidencia la urgencia

			de articular el currículo escolar directamente con las vocaciones y realidades agrícolas de la vereda.
Cartografía Social Pedagógica	<i>Hegemonía de la Cartografía Oficial</i>	Al preguntar qué mapas han hecho, los estudiantes responden muy similarmente con mapas físicos o nacionales tradicionales: "Yo realice el de Colombia en plastilina y el mapa de las regiones"(E1), "mapas de sociales de Colombia de relieve del Tolima"(E4), "los de colores las regiones naturales"(E5)	Antes de la intervención, la cartografía se concebía como una actividad de unos pocos y tradicional (dibujar a Colombia o sus regiones desde esquemas diseñados por otros). Apoyados en Barragán (2014), Esto revela cómo la educación formal ha limitado a los estudiantes de representar su entorno inmediato, haciendo imprescindible la Cartografía Social Pedagógica para decolonizar el saber y permitirles mapear su propia vereda.
Territorio	<i>El Territorio como Objeto Físico vs. Espacio Vivido</i>	Los estudiantes hacen mención sobre las características de su territorio en clase afirmando que: "Si en sociales vemos eso"(E1), y les enseñan sobre "los árboles el río"(E1), "las montañas, la escuela" y "de los animales"(E3)	Al principio los estudiantes perciben el territorio desde una visión puramente naturalista y fragmentada (recursos físicos enseñados en la materia de "Sociales"). Críticamente, según Montañez y Delgado, es necesario transitar de esta visión estática hacia la comprensión del territorio como un <i>espacio vivido</i> y una construcción social donde ocurren las relaciones culturales, afectivas y de poder.
Identidad	<i>Arraigo y Micro-acciones de Cuidado</i>	La identidad y pertenencia se refleja en acciones cotidianas: "cuido la escuela no boto basura y limpio el salón"(E8), "me gusta la huerta" (E10), y	Para los estudiantes, el sentido de pertenencia y arraigo campesino no se expresa en grandes discursos, sino en el cuidado empírico y real de su entorno inmediato (la huerta y

		"limpiamos, aseamos aseo" (E9).	el salón). Esto valida la teoría de que la identidad territorial se forja en la cotidianidad y en la relación de protección hacia el lugar que cohabitan.
Emociones Socioafectivas	<i>Validación Docente frente a la Timidez (Pena)</i>	El (E3) expresa que se sienten: "bien porque me escuchan mis ideas", "Feliz porque me ponen cuidado"(E2). Sin embargo, el limitante emocional es claro: "Me da un poco de pena" (E4) y "me da pena casi no participo"(E7).	Las respuestas exponen una vulnerabilidad emocional ligada a la participación. Sentir "pena" demuestra que el modelo escolar tradicional produce miedo a equivocarse o exponerse. Como respaldan Castaño et al., los afectos condicionan la relación con el mundo; por ello, la escuela debe convertirse en un refugio (topofilia) donde la empatía grupal garantice la seguridad emocional para participar.
Memoria	<i>Recuerdos de Riesgo y Supervivencia</i>	Al relacionar los contenidos con su vida, evocan la memoria del peligro: "cuando el barranco se viene", "hablamos del barranco llueve y es peligroso yo no vengo"(E4), "de la carretera del barranco así"(E7).	La memoria de los niños no es puramente histórica, sino que está anclada a la supervivencia y los riesgos heredados. Siguiendo a Jelin (2022), el barranco actúa como una <i>marca territorial</i> profunda. El recuerdo de los deslizamientos "es peligroso yo no vengo" (E4) demuestra que la memoria colectiva del riesgo condiciona su cotidianidad y el simple hecho de poder asistir a la escuela.
Paisaje Andino	<i>El Relieve como Barrera y Condicionante Material</i>	Los estudiantes reconocen su entorno fuertemente por "las montañas los ríos el agua"(E.5) "los árboles, ríos, montañas"(E2), pero lo asocian repetitivamente con los bloqueos que genera el <i>barranco</i> .	Como se concluyó teóricamente, el paisaje altoandino no es un simple telón de fondo decorativo. El diagnóstico revela empíricamente que la monumentalidad de las montañas actúa como un sujeto vivo que impone un

			dominio físico. Su educación está condicionada por la geografía abrupta que, en época de lluvia, amenaza directamente su escolaridad.
Participación	<i>Participación Vertical y Condicionada</i>	Señalan: "Yo participo con mis ideas"(E1), "me gusta participar con mis amigas levantando la mano"(E2), "yo levanto la mano y el profe me da la palabra"(E9), frente al "casi no participo"(E4).	La participación es asimétrica y mediada por el permiso vertical del maestro ("levanto la mano y el profe me da la palabra"). Desde el paradigma sociocrítico esto evidencia la necesidad de implementar metodologías (como la cartografía en papel Kraft en el suelo) que rompan el monopolio físico y verbal del docente, fomentando una horizontalidad real donde el estudiante tome la iniciativa.
Conciencia Ambiental	<i>Agencia Ecológica Básica</i>	Sobre su aprendizaje declaran: "que debemos cuidar lo que rodea"(E10), "cuidar los árboles"(E3), "cuidar el ambiente"(E1), y acciones como "no botar la basura en la carretera cuando salimos"(E6).	Existe una conciencia ética por parte de los estudiantes en cuanto a que la naturaleza debe ser cuidada. No obstante, esta agencia cívica se encuentra en un nivel básico o de prevención, como tampoco hay un fortalecimiento de esos valores en casa.

Nota: Categorías y análisis extraídos del diario de la entrevista diagnóstica en la I.E Santiago Pérez sede El Cairo por parte de los docentes Gustavo Tibavizco Y Carolina Mahecha.

Fuente propia (2025)

Educación Rural: Las entrevistas diagnósticas realizadas revelan una situación bastante habitual en la escuela rural: los estudiantes están sumergidos en prácticas tradicionales como *esperar que el profesor pregunte por tareas* (E3), pero enuncian una aspiración positiva por un aprendizaje práctico y exterior, como salir a la huerta a sembrar. De acuerdo con Rivera y Quitian (2022), el modelo educativo ha desconocido las necesidades del sector rural,

reduciendo el aprendizaje al aula y limitando el estatus participativo de los estudiantes.

Pedagógicamente, este diagnóstico evidencia la necesidad de revitalizar los principios fundacionales del modelo *Escuela Nueva*, el cual propone que los conocimientos partan de las necesidades cotidianas, el entorno y los proyectos productivos (Valencia, 2020), reconociendo que el currículo debe estar anclado a las realidades concretas de los estudiantes.

Cartografía Social Pedagógica: Antes de realizar la intervención, el punto de vista sobre la cartografía por parte de los estudiantes era hegemónica y oficial; sus saberes previos se limitaban a elaborar mapas como el de las regiones naturales de Colombia o el relieve físico en plastilina. Teóricamente, Barragán (2014) expone que esta visión reproduce un modelo donde sectores hegemónicos se adjudican como única autoridad para representar el mundo, excluyendo las realidades de los grupos subordinados o periféricos. Este hallazgo demuestra la urgencia de aplicar la Cartografía Social Pedagógica como un acto de reconocimiento de saberes por parte de los estudiantes y de una decolonialidad del saber cómo lo plantea Walsh (2013). Esto permite que el estudiante pase de reproducir geografías nacionales abstractas, a representar gráficamente sus saberes locales, popularizando lo académico.

Territorio: El diagnóstico inicial realizado a los estudiantes evidencia que los niños asocian el territorio casi exclusivamente con recursos naturales físicos como por ejemplo las montañas, los ríos, los árboles vistos en la clase de *Ciencias Sociales* y *Ciencias naturales* como tradicionalmente se enseña en los libros de textos escolares y es replicada en la práctica por parte de los docentes. Desde la teoría de Montañez y Delgado (1998), reducir el territorio a un determinismo físico o geográfico es limitarlo a su complejidad y riqueza

conceptual. Pedagógicamente, es imperativo transitar hacia los *territorios vividos* que propone Horacio Bozzano (2009) y Ther Ríos (2012), donde el espacio se entiende como una construcción social donde confluyen la historia, las relaciones de poder, los encuentros, la cotidianidad y las emociones.

Identidad: Los saberes previos indican que el arraigo campesino y la identidad de los niños se manifiestan en lo que se puede denominar popularmente como *pequeñas acciones* cotidianas de cuidado, tales como *limpiar el salón, cuidar la huerta o no botar basura*. En este sentido y apoyados en Cifuentes (2021) y Cortes et al. (2021), la identidad rural no es un concepto vago, sino un proceso que se nutre del montón de interacciones y vivencias con el entorno en donde se vive, de esta manera, la escuela con la intervención efectiva de los docentes debe aprovechar estas expresiones emergentes de cuidado como ejes articuladores en los proyectos transversales, validando que la defensa del espacio inmediato es la base más pura del sentido de pertenencia campesino.

Emociones Socioafectivas: El diagnóstico realizado a los estudiantes devela una profunda vulnerabilidad emocional frente a la participación en el aula producto de una tradición pedagógica vertical ejecutado a base del miedo y el temor, estas se pueden ver expresadas en frases como *me da pena o casi no participo*, contrastando con la felicidad que sienten cuando son verdaderamente escuchados. Teóricamente, esto es producto de dinámicas tradicionales que generan miedo al error y a no ser acertados en las intervenciones. En la didáctica crítica contemporánea, los aspectos afectivos y sociales no pueden ser ignorados. Entender estas emociones subraya que el aula debe convertirse en un refugio seguro

(*topofilia*), donde la empatía y la validación docente permitan superar la timidez heredada de modelos asépticos y punitivos.

Memoria: Cuando se les realiza una pregunta relacionada con el modelo de *Escuela Nueva* como por ejemplo ¿cómo se relacionan los contenidos escolares con su vida? los estudiantes evocan duros recuerdos de resiliencia frente al *barranco* y las duras condiciones climáticas que afrontan especialmente en temporadas de lluvia: A la luz de Jelin (2022) y Langland (2023), el territorio es un archivo vivo. La memoria de la niñez rural está atravesada por lo que podemos llamar como *marcas territoriales* que fungen como un nexo irrefutable entre las luchas pasadas y los riesgos presentes. Pedagógicamente, el currículo no puede ignorar esta memoria del riesgo; debe partir de ella para explicar las dinámicas sociales y ambientales que condicionan su escolaridad.

Paisaje Andino: Las menciones reiterativas a sobre elementos físicos naturales como lo son *las montañas, los ríos, el barranco* en las entrevistas previas demuestran empíricamente que la naturaleza altoandina domina su existencia, esto confirma que la naturaleza no es un simple telón de fondo decorativo. El paisaje andino opera como un sujeto que actúa, que es de carácter monumental y abrumador, el cual impone barreras en su transitar, genera temor inminente e impacta negativamente la asistencia al aula en épocas de lluvia. La escuela rural debe enseñar a leer este paisaje desde la comprensión del riesgo y la habitabilidad.

Participación: Los estudiantes relatan una participación altamente desigual, condicionada por la acción del docente y por sobre todo vertical al momento de identificar que el docente reconoce lo que está *bien o mal*, aunque posea una autoridad epistémica, con base en el paradigma sociocrítico de Freire (1994) y Palincsar (citado por Velasco y González, 2008),

la escuela, tal y como está diseñada, no promueve el diálogo genuino, sino una relación maestro-estudiante vertical que reprime el pensamiento y fomenta la obediencia. Esto justifica completamente la necesidad de la Cartografía Social Pedagógica, la cual desvanece esta jerarquía, exige una participación colectiva y dota al estudiante de un rol protagónico para construir sus propias explicaciones sin coerción.

Conciencia Ambiental: El diagnóstico permite visibilizar una agencia ecológica básica y muy primitiva; los estudiantes reconocen el deber normativo de por ejemplo *cuidar el ambiente y no botar basura*. Sin embargo, como plantea Bozzano (2009), con sus *territorios posibles*, y Bustamante y López (2024), el objetivo de la pedagogía rural crítica es llevar esta conciencia pasiva hacia la transformación realmente activa y que transforme las realidades de los contextos. El reto pedagógico en este sentido es escalar esta noción desde el simple seguimiento de una regla hacia la proposición ciudadana donde el estudiante se sienta empoderado para cuestionar las prácticas contaminantes de los adultos y proponer soluciones comunitarias.

Conclusión

Este primer diagnóstico de saberes previos por parte de los estudiantes refleja que la educación rural continúa viviendo un modelo pedagógico basado en la transmisión del conocimiento y la posición bastante pasiva del estudiante respecto a su propio proceso de aprendizaje, aunque con algunos signos de necesidad de cambio de paradigma. Sin embargo, la reproducción del conocimiento hegemónico por medio de libros y textos escolares por parte del docente impiden al estudiante transitar hacia lo que se conoce como emancipación del saber. Esta situación corrobora lo planteado por Zuleta (1985), en cuanto a que la

educación, por el contrario, reprime el pensamiento e imposibilita que el estudiante genere sus propias conclusiones sobre lo que está aprendiendo dentro del aula.

Bitácora del territorio real y vivo: Diario íntimo de una Cartografía Social Pedagógica en contextos educativos rurales.

En la segunda matriz de resultados se discutirán y analizara de forma reflexiva el *diario de campo* realizado por los docentes como una *bitácora de viaje* en donde se resalta la necesidad de comenzar a observar desde la practica pedagógica el territorio no como un espacio inerte, sino todo lo contrario, como un escenario de acontecimientos constantes y dinámicos donde el docente registra en su *diario de campo* las emociones y la interacción de los estudiantes con su entorno físico.

Tabla 2

Matriz de análisis de diarios de campo

Categoría de Análisis	Subcategoría de Análisis	Registros del Diario de Campo	Lectura Crítica
Educación Rural	<i>El Aula Multigrado como Espacio de Autoformación y Mediación</i>	"Se distribuyen los estudiantes de tal manera que en cada grupo queden estudiantes de tercero cuarto y quinto quitando la brecha de las edades". "La educación por muchos años dentro del aula convencional, ha establecido una estructura la cual muchos temían y aun temen romper"	La investigación rompe con la visión de la escuela rural tradicional como solo transmisora. Al apostar por el trabajo colaborativo multigrado de la <i>Escuela Nueva Activa</i> , el modelo desdibuja jerarquías de edad y fomenta la autoformación, superando la idea de la educación limitada al aula.
Cartografía Social Pedagógica	<i>Representación Gráfica Popular (Decolonialidad del Saber)</i>	"Implementar la Cartografía Social Pedagógica como una estrategia participativa y popular que ilustre las	Epistemológicamente, trasciende la recolección de datos para convertirse en un ejercicio decolonial y participativo, Al popularizar lo

		interpretaciones de los estudiantes... Se pasa del cuaderno individual a la construcción de saberes participativo y colectivo"	académico y salir del cuaderno, se subvierte la hegemonía cartográfica oficial.
Territorio	<i>El Territorio como Aula Viva (Convergencia de lo Vivido, Pensado y Posible)</i>	"Esta salida de reconocimiento del territorio... involucra lo geográfico y las experiencias significativas... convirtiéndolo en una forma de memoria colectiva" (Docente)	El territorio deja de verse desde el "determinismo geográfico físico" para concebirse como una construcción social multidimensional y un escenario vivo donde ocurren las relaciones sociales.
Identidad	<i>Arraigo Campesino y Resiliencia del Espacio Doméstico</i>	"El plasmar la memoria, las emociones y las percepciones que cada uno tiene de su territorio tiene un gran impacto en la construcción de su sentido de pertenencia e identidad.	Afianzar la identidad en zonas rurales PDET con antecedentes de violencia es un acto de resiliencia campesina e integración.
Emociones socioafectivas	<i>Sismografía Emocional del Riesgo y el Refugio</i>	"Los estudiantes vincularon sus experiencias cotidianas con categorías emocionales como lo son las fobias y las filias... Todo Lugar físico puede ser un lugar significativo y emocional.	Valida que el espacio geográfico infunde miedos latentes o refugios. Esto critica los currículos asépticos y respalda la idea de una territorialización basada en el vínculo emocional con el lugar habitado.
Memoria	<i>Marcas Territoriales y Herencia Oral</i>	Se analiza el territorio como un escenario lleno de recuerdos, identificando la "capacidad memorística para traer recuerdos, experiencias vividas y plasmarlas en un mapa".	El territorio es conceptualmente un archivo vivo. En palabras de Elizabeth Jelin, la memoria involucra "huecos y fracturas" comunitarias que fortalecen la identidad frente a las luchas pasadas.
Paisaje Andino	<i>La Topografía de Barrera como Sujeto Actante</i>	La zona se ubica en un relieve difícil a "más de 2.000 msnm", lo que	Teóricamente, la naturaleza no es un simple telón de fondo. El relieve alto andino opera como

		provoca "deslizamientos de tierras" o rocas que ponen "en riesgo el transitar de los estudiantes"	un sujeto actante que marca dinámicas de exclusión y amenaza constante para la escolaridad.
Participación	<i>Diálogo Horizontal y Apoyo Colectivo para la Superación de Miedos</i>	"Se crea un escenario horizontal... El conocimiento no se imponga desde el docente, sino que se construya en diálogo, reconociendo el valor de los saberes populares"	Basado en el Paradigma Sociocrítico. Al ceder el rol protagónico, se rompe el monopolio vertical docente, empoderando a los sujetos como interlocutores válidos que apoyan emocionalmente a sus pares.
Centralidad Social	<i>La Infraestructura Deportiva como Núcleo de Cohesión Comunitaria</i>	En la cancha se "enmarcaban entre los lugares filiales que para ellos les recuerdan su juego favorito... y las tardes en familia", siendo el "corazón y eje del territorio"	Esto ilustra el desarrollo de "Territorios Posibles" de Bozzano. La cohesión comunitaria en la periferia se construye en torno a espacios de esparcimiento que resisten la desintegración del tejido social rural.
Conciencia Ambiental	<i>Agencia Ecológica y Ciudadanía Activa</i>	Al observar el botadero, "se procede a cuestionar si lo que está haciendo la comunidad está bien... despertando conciencia ambiental y responsabilidad colectiva"	Demostración empírica de la Investigación Acción Participativa (IAP). La educación desata el despertar ciudadano donde la comunidad identifica sus problemas y propone acciones ecológicas.

Nota: Categorías y análisis extraídos del diario de campo realizado el día 23 de septiembre del 2025 en la I.E Santiago Pérez sede El Cairo por parte de los docentes Gustavo Tibavizco Y Carolina Mahecha. Fuente propia (2025).

Educación rural: En el marco de la Educación Rural, la observación pedagógica evidencia la necesidad de trascender de manera crítica desde la escuela tradicional transmisora de conocimientos, para consolidar el modelo de *Escuela Nueva* donde como lo explica cardona

(2022), el aula multigrado actúa como un escenario verdaderamente colaborativo, de participación y dialogo constante y no de imposición. Por ejemplo, al romper las jerarquías de edad entre los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, en los *Diarios de campo* se evidencia la promoción un aprendizaje contextualizado que responde a las dinámicas propias del campo, valorando sus saberes previos como el punto de partida fundamental para construir conocimientos significativos y pertinentes a su entorno. Pero también, libera de la carga autoritaria al docente ya que le permite sacarlo del lugar vertical en el cual lo posiciono la educación tradicional y lo posiciona desde una perspectiva más dialógica.

Cartografía Social Pedagógica: Se consolida teóricamente no solo como una técnica de recolección de datos, sino como una estrategia epistemológica crítica y decolonial que cuestiona los modelos hegemónicos de construcción del conocimiento tradicional Barragán (2014). Desde una perspectiva pedagógica pero también didáctica, salir del cuaderno individual para plasmar colectivamente el territorio en papel Kraft permite varios aspectos entre ellos cambiar el atlas convencional por uno creado emergentemente, popularizando lo académico, empoderando a la niñez campesina para que tenga conciencia de la necesidad de estructurar sus saberes geográficos bajo su propio lenguaje visual y subvirtiendo así el paradigma del docente como único poseedor del conocimiento como lo plantea Bonfa & Suzuki (2002).

Territorio: El territorio supera para este caso la visión del determinismo geográfico y administrativo clásico en los modelos de educación tradicional implementada por mucho tiempo en nuestro territorio mediante guías de editoriales muchas veces ajenas y a las

realidades del contexto y cercanas a la hegemonía del conocimiento, para concebirlo pedagógicamente como una construcción social y un *aula viva* donde confluyen múltiples dimensiones culturales y antropológicas no tenidas en cuenta Castaño et al. (2021).

Apoyándose en el método *Territorii* de Bozzano (2009), el cual se convirtió en un eje articulador en este trabajo, el diario de campo registro cómo el entorno transita de ser un *territorio vivido* a través de la experiencia corporal en la salida pedagógica, a un *territorio pensado* al ser codificado gráficamente, demostrando que el aprendizaje en la escuela se potencia cuando se permite la interacción activa del estudiante con su medio que lo rodea.

Identidad: Se revela que la apropiación del espacio como lo menciona Cifuentes (2021), es un proceso cognitivo, individual y social indispensable para la conciencia de sí mismo y el arraigo campesino. Pedagógicamente, cuando se observó y validó en el diario de campo que los estudiantes lograron plasmar con detalle sus hogares y su vereda, se fomentó un acto de resiliencia frente a los antecedentes de marginalidad y conflicto de esta zona PDET, convirtiendo el currículo en un vehículo que fortalece el sentido de pertenencia y reconoce la cotidianidad del niño como un insumo académico legítimo, pero también generando conciencia del lugar en donde se habita, esa conciencia que no reside pasivamente sino por el contrario que esta arrojada al día vivir, las situaciones, conflictos y realidades que esto implica para los estudiantes, su asistencia a la escuela como también desempeño académico.

Emociones socioafectivas: Evidentemente en los diarios de campo las emociones socioafectivas son manifestadas a través de las topofilias (refugios y alegrías) y topofobias (miedos territoriales), que humanizan profundamente el acto educativo al reconocer la

dimensión subjetiva y vivencial del espacio habitado mencionado por Arbeláez et al. (2021). Al registrar los lugares que infunden temor inminente, como *el barranco*, y los que brindan seguridad emocional, como lo son *casas, escuela, cancha deportiva*, la práctica pedagógica evidencia que el territorio condiciona las emociones y la asistencia escolar. Estas condiciones como por ejemplo *el barranco* genera que no exista una regularidad continua en la asistencia estudiantil en entornos rurales debido al riesgo físico que esto implica, exigiendo a los docentes a incorporar *currículos flexibles o currículos ocultos* para integrar los vínculos afectivos como anclajes vitales en el aprendizaje y que no se conviertan por el contrario obstáculos que interfieren en la permanencia escolar de los estudiantes.

Memoria: Se puede reconocer y analizar en los diarios de campo el entorno rural como un *escenario vivo* lleno de recuerdos compartidos, fracturas y relatos comunitarios por parte de los estudiantes, y no simplemente como un contenedor de recursos naturales. Inspirado en reconocidos teóricos de la memoria social como Jelin & Langland (2023), el registro en los diarios de campo de anécdotas e historias asociadas a los accidentes geográficos demuestra que la educación rural debe continuar rescatando la tradición oral campesina, dotando al espacio de marcas territoriales que permiten a los estudiantes tejer un nexo histórico entre su pasado que dé respuesta a su presente mediato transformándolo y convirtiéndolo en oportunidades para el bienestar tanto individual como también colectivo.

Territorialidad: Esta categoría trasciende significativamente pues emerge en la práctica docente no como la enseñanza de fronteras políticas y administrativas como en la tradición pedagógica se ha realizado, sino como lo plantea Montañez y Delgado (1998), una

apropiación existencial del entorno donde confluyen distintas realidades sociales a partir de las redes de actividad espacial y conectividad vecinal. Al registrar en el diario de campo mediante la observación cómo los estudiantes delimitan y reconocen su mundo a través de los trayectos diarios hacia la escuela o las cañadas que interactúan con sus casas, los nuevos maestros deben comprender que el aprendizaje geográfico debe partir de las vivencias inmateriales y materiales de los estudiantes, validando las lógicas de habitabilidad del propias del campesinado colombiano y esa relación íntima que existe entre ellos y su territorio, relación que puede también cambiar al pasar los años y según las circunstancias y realidades que existan en él.

Paisaje Andino: Los registros de la observación realizada demuestran que las altas montañas y los precipicios no son un simple telón de fondo decorativo, sino barreras físicas imponentes que dominan la cotidianidad, condicionan el acceso a la escuela y configuran dinámicas de riesgo y aislamiento que la pedagogía debe enseñar a leer críticamente. Estas condiciones de la geografía alto andina presentada en los territorios del sur del Tolima, también invitan a realizar un análisis sobre su transformación y por sobre todo una reflexión sobre las condiciones que transforman el relieve como lo pueden ser el viento, la lluvia, las placas tectónicas pero también la acción del hombre. En este sentido, se articula las realidades de los estudiantes con los contenidos curriculares establecidos por ejemplo en áreas como ciencias naturales ciencias sociales de la básica primaria.

Participación. La participación se fundamenta en los postulados de la pedagogía sociocrítica, la cual busca la emancipación del estudiante rompiendo el monopolio vertical y

autoritario del docente Viveros (2019). Pedagógicamente, el diario de campo documento cómo, al delegar el protagonismo a los estudiantes durante los recorridos y la elaboración cooperativa de mapas sin jerarquías, se desata un diálogo donde los educandos superan las barreras de la timidez apoyados por sus pares, asumiéndose como sujetos activos y legítimos interlocutores de su propio conocimiento.

Centralidad Social: Revela para la didáctica que, en la ruralidad de viviendas dispersas, el núcleo de cohesión comunitaria no siempre es la institución educativa formal o la infraestructura administrativa, sino los espacios de encuentro y esparcimiento como la cancha de microfútbol. Leer esta centralidad a través del lente de los *territorios posibles* Bozzano (2009), permite a la escuela entender que el diseño del currículo y las intervenciones educativas comunitarias deben orbitar en torno a estos espacios significativos, donde verdaderamente confluyen los afectos y se consolida el tejido social campesino.

Conciencia Ambiental: Se manifiesta como el nivel más alto de agencia cívica dentro de los propósitos de la Investigación Acción. La observación realizada destaca que enfrentar a los niños de forma directa con problemas ecológicos de su entorno real, como el *botadero de basura*, moviliza su pensamiento crítico más allá de la simple empatía o tristeza pasiva propia de sucesos mas no de procesos, transformándolos en sujetos propositivos capaces de cuestionar las prácticas comunitarias y asumir responsabilidades éticas sobre el cuidado de sus recursos hídricos desde su escuela, que también pueden ser llevados a sus hogares en

donde muchas veces no se presta atención debido a que no existe una cultura del cuidado y protección del medio ambiente.

Conclusión

En consecuencia, la convergencia las anteriores categorías identificadas mediante la observación y plasmadas en el diario de campo como una bitácora viva, empodera al estudiante rural, transformándolo de un receptor pasivo en un agente crítico y constructor de su propio saber. Al mapear colectivamente sus barreras geográficas, sus redes de movilidad y la centralidad social de su vereda, los niños fortalecen un arraigo y una identidad resiliente frente al aislamiento territorial. Finalmente, la lectura pedagógica plantada por Bozzano (2009), desde los *territorios posibles* desata en ellos una notable conciencia ambiental y ciudadana, evidenciando que cuando la escuela rural cede el protagonismo y valora las propuestas de sus estudiantes, forma sujetos capaces no solo de leer e ilustrar su realidad, sino de intervenir activamente para transformar y proteger su comunidad.

Atlas de la vereda El Cairo: Territorios reales, vividos, pensados y posibles, un encuentro participativo a través Cartografía Social Pedagógica.

La tercera matriz es quizá la que más potencial tiene en cuanto a resultados por su riqueza representativa. Expone el alcance de la Cartografía Social Pedagógica en ámbitos educativos rurales y brinda un status de *Atlas* a las representaciones de los estudiantes validándolos como verdaderos documentos geográficos creados de manera colectiva y participativa. Además, demuestra un componente teórico basado en los postulados de Bozzano (2009),

territorios reales, vividos, pensados y posibles lo que demuestra una profunda conexión entre la cotidianidad estudiantil trazada por el imponente paisaje andino y los contenidos curriculares propios de la enseñanza en el área de ciencias sociales de la básica primaria.

Tabla 3

Matriz de análisis de mapas (Representaciones Cartográficas)

Categoría de Análisis	Subcategoría de Análisis	Interpretaciones de los Mapas	Lectura Crítica
Educación Rural	<i>El Aula Multigrado como Espacio de Autoformación y Mediación</i>	Representación explícita de la ruta escolar: se traza el trayecto narrativo desde las casas en las montañas hasta la escuela, identificada con un libro abierto (Figura 1).	La escuela deja de ser una abstracción para dibujarse como un destino físico que demanda esfuerzo geográfico, vinculando indiscutiblemente la educación con las barreras del entorno rural disperso.
Cartografía Social Pedagógica	<i>Representación Gráfica Popular (Decolonialidad del Saber)</i>	Uso directo y apropiado del cuadro de convenciones cartográficas en papel Kraft (Topofilia, Topofobia, Memoria, Territorialidad) para leer y codificar el entorno (Figura 2)	Se efectúa la "decolonialidad del saber"; el mapa permite a la niñez campesina estructurar sus saberes usando su propio lenguaje gráfico y materiales accesibles, lejos de la hegemonía formal.
Territorio	<i>El Territorio como Aula Viva (Convergencia de lo Vivido, Pensado y Posible)</i>	En el (Figura 2) el territorio no se dibuja vacío; se ilustra con obstáculos amenazantes (el barranco naranja), recursos hídricos orgánicos (ríos sinuosos) e infraestructuras de apropiación humana (casas, puentes, cancha).	Representan los "territorios pensados" de Bozzano (2009), Es decir, refleja cómo los niños codifican gráficamente las transformaciones socioespaciales, los peligros y la habitabilidad de su vereda.
Identidad	<i>Arraigo Campesino y Resiliencia del</i>	En los (Figuras 3 y 4) Las viviendas se dibujan con profundo detalle, en	Demuestra un arraigo inmenso al hogar; el espacio privado se reivindica

	<i>Espacio Doméstico</i>	colores vivos, diferentes tamaños, acompañadas de jardines, flores, grandes árboles y el sol radiante.	cartográficamente como un refugio sagrado, colorido y resiliente en contraposición a las vulnerabilidades o amenazas externas.
Emociones socioafectivas	<i>Sismografía Emocional del Riesgo y el Refugio</i>	Topofilias: Caritas felices amarillas junto a las viviendas y sobre los caminos. Topofobias: Caritas tristes ubicadas cerca del imponente barranco naranja o en las intersecciones viales conflictivas (Figura 2).	El mapa actúa como un sismógrafo emocional visual; la geografía se delimita estrictamente según zonas de alarma y peligro (topofobia) frente a zonas de cuidado y alegría (topofilias).
Memoria	<i>Marcas Territoriales y Herencia Oral</i>	El ícono explícito del "cerebro" está plasmado de manera estratégica junto a casas particulares, a lo largo del río y contiguo a los espacios deportivos o montañas (Figuras 3 y 5).	Ubicar memorias de manera intencional en accidentes geográficos y cuerpos de agua convierte el plano cartográfico en un "archivo vivo" de huellas históricas, revalorizando la tradición oral y los saberes comunitarios.
Territorialidad	<i>Redes de Movilidad y Fronteras Existenciales</i>	Se apropian del papel trazando límites orgánicos a través de la geografía, como cañadas cruzando el territorio y caminos en forma de circuitos cerrados que delimitan sus núcleos (Figura 2).	La territorialidad cartografiada aquí no obedece a límites estatales ni veredales administrativos estandarizados, sino a su percepción campesina de la habitabilidad, proximidad y redes peatonales de conectividad.
Paisaje Andino	<i>La Topografía de Barrera como Sujeto Actante</i>	Destaca el (Figura 2), con enorme profundidad de perspectiva, superponiendo grandes montañas verdes de fondo y un enorme relieve rocoso de color naranja (el barranco) a la izquierda.	El paisaje se plasma visualmente como un obstáculo dominante y monumental. Evidencia el aislamiento, el encajonamiento topográfico y su ineludible relación existencial con la imponente de las montañas altoandinas.

Participación	<i>Diálogo Horizontal y Apoyo Colectivo para la Superación de Miedos</i>	La ausencia de cuadrículas, las proporciones relativas en el (Figura 1) los estilos dispares de trazo y el uso de papel gigante Kraft demuestran la intervención cooperativa de múltiples manos.	Refleja metodológicamente la ruptura de modelos individualistas de la educación tradicional. El mapa colectivo es el producto material de una sociabilidad empática donde se dialogaron ideas y compartieron el espacio de dibujo.
Centralidad Social	<i>La Infraestructura Deportiva como Núcleo de Cohesión Comunitaria</i>	El (Figura 2) demuestra un diseño centralizado absoluto, ubicando la cancha deportiva en el medio exacto; las viviendas y caminos convergen y gravitan en la periferia como embudos.	En la cartografía campesina periférica, el núcleo institucional o de cohesión no siempre es la escuela formal. Los espacios deportivos y de encuentro actúan como corazones sociales que resisten a la dispersión comunitaria.
Conciencia Ambiental	<i>Agencia Ecológica y Ciudadanía Activa</i>	Visibilizan la vulnerabilidad del recurso hídrico dibujando ríos y cañadas interactuando muy de cerca o fluyendo directamente a los cimientos e inmediaciones de las casas (Figura 1).	Al cruzar el agua tan cerca de sus hogares y del botadero de basura, la cartografía denuncia silenciosamente que cualquier evento de contaminación afectará su entorno vital y recursos hídricos de forma inmediata.

Nota: Categorías y análisis extraídos de las representaciones cartográficas realizadas a los estudiantes de la I.E Santiago Pérez sede El Cairo por parte de los docentes Gustavo

Tibavizco Y Carolina Mahecha. Fuente propia (2025)

Educación Rural: Los mapas ilustrados por los estudiantes reflejan la educación rural no como un ente abstracto, sino como un destino físico que exige un profundo esfuerzo geográfico, evidenciado al trazar la ruta diaria desde las viviendas en la montaña hasta la escuela. Esto interpela el modelo tradicional y descontextualizado que asume la escuela rural bajo las mismas dinámicas urbanas en donde el conocimiento proviene de afuera y poco se

valora los saberes previos de parte de los estudiantes. Como advierten Rivera y Quitian (2022), a los estudiantes a menudo no se les concede un estatus participativo real, sin embargo, al plasmar sus recorridos en el mapa, la escuela se ve lanzada de manera positiva a validar el territorio como un elemento que potencia el aprendizaje, reconociendo que las barreras físicas que los niños superan a diario deben convertirse en el primer insumo para un currículo situado y pertinente a las realidades de los propios estudiantes.

Figura 1

Mapa: Cartografía social pedagógica vereda El Cairo



Nota: Representación Vereda El Cairo por parte de los estudiantes I.E Santiago Pérez sede El Cairo grados tercero, cuarto y quinto municipio de Ataco Tolima

Fuente: Propia (2025)

Cartografía Social Pedagógica: El hecho de que en este ejercicio se utilizara, por ejemplo; papel Kraft, colores y convenciones propias como rostros expresivos, cerebros, montañas, y la memoria en lugar de escalas hegemónicas o cuadrículas normalmente establecidas dentro de un status cartográfico formal, consolida una profunda decolonialidad del saber. Desde

una perspectiva pedagógica y crítica, apoyada en Barragán (2014), esta metodología altera la estructura de poder de la enseñanza en la escuela rural, en donde el atlas convencional es la única fuente del conocimiento y el docente el único poseedor legítimo. Al permitir que la niñez campesina ampliamente estigmatizada por su poco acercamiento a la hegemonía del conocimiento científico y social, producto de la brecha historia educativa, estructure y represente de manera clara sus saberes geográficos bajo su propio lenguaje visual, el mapa deja de ser un instrumento de reproducción de currículos ajenos para convertirse en como lo menciona Freire (1970), en una práctica emancipadora empoderando al estudiante como un investigador válido, capaz de leer, ilustrar y repensar su propio mundo desde la horizontalidad.

Territorio: Los mapas demuestran que el espacio no se dibuja vacío por parte de los estudiantes, por el contrario, en el encontramos un amplio contenido lleno de lecturas como amenazas (el barranco), bienes hídricos (quebradas) y construcciones humanas (casas, escuela, cancha deportiva) lo que metodológicamente corresponde a los *territorios pensados* de Bozzano (2009), donde los estudiantes de la sede el Cairo codifican gráficamente sus *territorios vividos*. Críticamente, esta representación fractura el determinismo geográfico tradicional. Montañez y Delgado (1998), nos recuerdan que el territorio es una construcción social pues es el escenario vivo donde transcurre la cotidianidad en este caso de los estudiantes, por ende, se debe comenzar a reconocer pedagógicamente que el territorio se establece como un *aula viva*, invitando a la escuela a enseñar geografía no solo física, sino también humana y social, donde los conflictos, los riesgos y las relaciones comunitarias se

entrelazan ineludiblemente con el aprendizaje y lo fortalecen significativamente.

Identidad: El minucioso detalle, los colores vivos y el gran tamaño con el que los estudiantes ilustraron sus casas las cuales fueron rodeadas de jardines y elementos protectores realizan una declaración gráfica de resiliencia y arraigo campesino. En el contexto de zonas PDET marcadas por el desplazamiento producto de la violencia y las profundas condiciones económicas que existe. Stamm y Aliste (2014), afirman que la identidad es una invención colectiva que se nutre del lugar habitado, en este sentido, validar la vivienda y el entorno doméstico dentro de la cartografía escolar es un acto de resistencia por parte de los estudiantes pues se fortalece el sentido de pertenencia de los jóvenes rurales, dotando de un enorme valor cultural a su cotidianidad frente a los embates de la marginación y afirmando que su origen campesino es una condición valiosa para sus habitantes.

Figura 2

Mapa: Cartografía social pedagógica vereda El Cairo



Nota: Representación vereda El Cairo por parte de los estudiantes I.E Santiago Pérez sede El Cairo grados tercero, cuarto y quinto municipio de Ataco Tolima

Fuente: Propia (2025)

Emociones socioafectivas (Topofilias y Topofobias): Los mapas operan como verdaderos sismógrafos emocionales al usar explícitamente caritas felices para demarcar refugios y lugares seguros (topofilias) y caritas tristes o azules advierten al lector sobre de los abismos para señalar el peligro (topofobias). Lo anterior denuncia por parte de los propios estudiantes que la educación no puede operar mediante currículos asépticos que ignoren por completo la dimensión afectiva. Pedagógicamente, se demuestra que el miedo y el afecto son los verdaderos mediadores de la relación del estudiante con su entorno; entender que un accidente geográfico infunde pavor real transforma la enseñanza en un acto humano, reconociendo que las emociones de los niños condicionan su movilidad, su asistencia escolar y su disposición para el aprendizaje.

Figura 3

Mapa: Cartografía social pedagógica vereda El Cairo



Nota: Representación Vereda El Cairo por parte de los estudiantes I.E Santiago Pérez sede El Cairo grados tercero, cuarto y quinto municipio de Ataco Tolima

Fuente: Propia (2025)

Memoria: La utilización unánime en el marco de convenciones del ícono de un *cerebro* junto a las casas, el río o el barranco develan que los estudiantes conciben su espacio como un archivo vivo de la tradición oral y que existe una memoria viva en estos espacios en específico. En diálogo con Jelin y Langland (2023), el paisaje está dotado de *marcas territoriales* que fungen como un nexo irrefutable entre los accidentes pasados y el presente. Pedagógicamente, el mapa invita a la escuela a rescatar de manera crítica la historia oral de la comunidad campesina, demostrando con esto que la memoria no solo se alberga en los libros de texto como la educación tradicional lo quiso establecer, sino que está anclada físicamente en el territorio de las comunidades, permitiendo a los niños tejer su identidad a través de las anécdotas, nostalgias y fracturas heredadas.

Figura 4

Cartografía social pedagógica vereda El Cairo



Nota: Representación Vereda El Cairo por parte de los estudiantes I.E Santiago Pérez sede El Cairo grados tercero, cuarto y quinto municipio de Ataco Tolima
Fuente: Propia (2025)

Territorialidad: Las fronteras físicas dibujadas por los estudiantes no responden a límites político-administrativos del Estado como normalmente se enseña en las aulas convencionales por medio de libros y la catedra del docente, por el contrario, hacen referencia a sus redes de movilidad cotidiana, tales como lo son los caminos compuestos por travesías y las cañadas que cruzan por debajo de sus casas, esto avala la territorialidad construida *desde abajo* como lo plantea Bonfa y Suzuki (2022), implicando que la escuela debe reconocer que la verdadera apropiación del espacio surge de las lógicas vecinales, la proximidad vital y la supervivencia diaria del habitante campesino rural, desestimando la enseñanza de una geografía abstracta ajena y sin significado alguno, para así mejor poder comenzar desde ya a abrazar las verdaderas fronteras existenciales que demarcan el hábitat del estudiante.

Figura 5

Mapa: Cartografía social pedagógica vereda El Cairo



Nota: Representación Vereda El Cairo por parte de los estudiantes I.E Santiago Pérez sede El Cairo grados tercero, cuarto y quinto municipio de Ataco Tolima

Fuente: Propia (2025)

Paisaje Andino: La imponente representación gráfica del "barranco" en enormes masas naranjas y las altísimas montañas verdes de fondo ratifican que, en la ruralidad profunda, la naturaleza domina existencialmente el entorno. En materia Pedagógica, esto destruye la noción de la naturaleza como un simple telón de fondo decorativo; el relieve altoandino se revela como un sujeto vivo que actúa de manera monumental e impone barreras, aislamiento y riesgo físico constante a cada uno de los estudiantes que lo transitan. La pedagogía crítica rural debe, por tanto, enseñar a leer este paisaje no desde el romanticismo, sino entendiendo cómo sus condiciones materiales desafían permanentemente la escolaridad y el bienestar de la comunidad.

Participación: La mezcla de trazos, colores y la evidente intervención de múltiples manos estudiantiles en el papel Kraft materializa la ruptura del modelo escolar individualista que reconoce la educación como un proceso personal. Basados en Castro y Piñeros (2021), la cartografía operó en este ejercicio como una metodología que no solo diagnóstico, sino también fomento de la participación grupal. Desde esta visión pedagógica crítica, el lienzo compartido es el triunfo del aprendizaje dialógico horizontal sobre el autoritarismo académico tradicional; los niños, al ceder espacios gráficos y complementar los dibujos de sus pares de otros grados inferiores o superiores, demostraron que el conocimiento comunitario se teje desde la empatía, la constante negociación y los acuerdos validando sus voces sin la coerción vertical del docente

Centralidad Social: El hecho de ubicar específicamente la escuela, pero también la cancha de microfútbol en el centro del mapa, con todos los caminos y viviendas conectadas hacia

estos lugares, expone un profundo análisis de *territorios posibles*. De manera crítica, los estudiantes revelan que la cohesión en la ruralidad dispersa no emana necesariamente de las instituciones gubernamentales o de la infraestructura escolar en sí misma, sino de los espacios de aprendizaje, pero también aquellos lúdicos y de encuentro comunitario. En este sentido, en materia pedagógica, el currículo debe articularse en torno a estas centralidades vitales, reconociendo que es en el juego el lenguaje de los niños, el esparcimiento y la reunión vecinal donde verdaderamente se resiste a la desintegración del tejido social campesino y una posible reconciliación en búsqueda un mejor futuro Bozzano (2009).

Conciencia crítica ambiental: Al ilustrar gráficamente la íntima cercanía entre los cuerpos de agua (ríos y cañadas azules) y los cimientos de sus casas, los mapas operan como una denuncia visual de su vulnerabilidad ecológica y de los errores que se cometen en la relación que existe entre el ser humano y la naturaleza. Por ejemplo, frente a problemáticas como el *botadero de basura*, los estudiantes demuestran un despertar ético que choca con las prácticas irresponsables de los adultos y demuestran una diferencia crítica generacional. En el marco de la Investigación Acción, esta representación es pedagógicamente transformadora: el mapa deja de ser un inventario para convertirse en un instrumento de agencia cívica, probando que la educación territorial fomenta una ciudadanía activa capaz de cuestionar y proponer el cuidado urgente de sus recursos vitales

Conclusión

A modo de conclusión pedagógica sobre las representaciones cartográficas analizadas, la

implementación de la Cartografía Social Pedagógica evidencia una ruptura radical con el modelo educativo tradicional y vertical, transformando el territorio rural de un simple telón de fondo a una verdadera *aula viva*. Pedagógicamente, al ceder a los estudiantes el poder de ilustrar su mundo mediante herramientas accesibles y convenciones gráficas propias, se materializa una profunda horizontalidad del saber que subvierte la hegemonía académica y los reconoce como sujetos activos y constructores de su propio conocimiento

Este ejercicio emancipador demuestra que cuando el aprendizaje se diseña desde la horizontalidad grupal y el diálogo, las jerarquías se desdibujan, permitiendo que la escuela valide las barreras topográficas del imponente paisaje andino y las verdaderas fronteras de movilidad campesina como insumos legítimos para un currículo situado que responde directamente a los desafíos del campo

Desde una perspectiva crítica y sociológica, los mapas revelan que la enseñanza rural no puede operar bajo currículos asépticos, pues la dimensión afectiva y la memoria histórica son los verdaderos anclajes del aprendizaje

Al mapear visualmente sus miedos frente a las amenazas geográficas (topofobias), sus refugios en el hogar y la centralidad comunitaria de la cancha deportiva (topofilias), la niñez humaniza la geografía, dotando al espacio de "marcas territoriales" que afianzan su resiliencia e identidad campesina

En definitiva, este abordaje pedagógico desata un nivel superior de agencia cívica y conciencia ambiental; al ilustrar la vulnerabilidad de sus cuerpos de agua y cuestionar problemáticas reales como la contaminación, los estudiantes trascienden el rol de

espectadores pasivos para erigirse como ciudadanos activos y críticos, demostrando que la educación anclada al territorio tiene el poder político de formarlos para intervenir, proteger y resignificar su comunidad.

Ecos del Territorio pensado: Voces, Miedos y Relatos de la Niñez Campesina del sur del Tolima.

La siguiente matriz de análisis no solo tabula respuestas de manera técnica e instrumental, producto de las entrevistas realizadas a los estudiantes pos-intervención, sino que por sobre todo se escucha genuinamente las emociones puras de los estudiantes que hicieron parte del presente proyecto de investigación, abarca desde el temor profundo al *barranco* por todos los desafíos que este accidente geográfico ha generado en la cotidianidad de los niños y niñas que habitan en la vereda el Cairo, hasta la felicidad y curiosidad que genera grabar su voz y por medio de esto compartir su cotidianidad por lo que le da un protagonismo absoluto y especial a la voz del estudiante convirtiéndolo en el centro de su propio proceso de aprendizaje como lo promueve el modelo de *Escuela Nueva* en los territorios rurales de la Colombia profunda.

Tabla 4

Matriz de análisis de entrevistas a estudiantes

Categoría de Análisis	Subcategoría de Análisis	Relatos explícitos de los Audios	Lectura Crítica
Educación Rural	<i>El Aula Multigrado como Espacio de Autoformación y Mediación</i>	"Pues bien, porque... con ellas me la llevaba bien y me sentía cómoda" (E1). "más o menos porque a veces peleamos" (E2).	Fomenta la autoformación y exige mediación de conflictos frente a las diferencias " <i>a veces peleamos</i> ", superando la idea de la educación limitada y sin contexto.

Cartografía Social Pedagógica	<i>Representación Gráfica Participativa y Horizontal</i>	"La casa porque me tomó tiempo horas tiempo en hacerla" (E3). "Fue la cancha y de micro porque era muy dura para mí... porque la cartelera no tenía cuadros" (E5).	La frustración técnica al dibujar sin herramientas formales no es un fracaso, sino el esfuerzo cognitivo profundo de apropiarse de su representación espacial por fuera de la hegemonía.
Territorio	<i>El Territorio como Aula Viva</i>	"El basurero"(E1) "A mí me generó miedo porque estamos al lado del barranco" (E6). "En la cancha. Porque hay gente, que allá van a jugar balón" (E6)	Utilizando el método Territorii de Bozzano (2009), el espacio se vuelve un "territorio vivido" inmaterial y material a través de experiencias de juego y miedo compartidas de forma cotidiana.
Identidad	<i>Arraigo Campesino y Resiliencia del Espacio Doméstico</i>	Al preguntar ¿por qué dibujó su casa? Y responden "Porque hace parte la [vereda]" (E5) Sobre enseñar su mapa: "Me sentí mucho apoyo de mis compañeros (E1)	Hay que reconocer que su cotidianidad personal y su hogar tienen validez académica porque fortalece una identidad campesina y el sentido de pertenencia territorial como también de ser parte de una comunidad. Sentido de comunidad
Emociones socioafectivas	<i>Sismografía Emocional del Riesgo y el Refugio</i>	<i>Topofobia</i> : "El barranco. Porque me puedo rodar"(E2) "Sentí un miedo porque estaba muy cerca del barranco"(E3). <i>Topofilia</i> : "Emoción pasar por el barranco porque yo nunca había pasado por ahí debido a que no paso por ahí"(E5)	Validar que el espacio geográfico infunde un "miedo" latente al abismo o curiosidad y asombro humaniza el aprendizaje, permitiendo que la emoción actúe como anclaje vital.
Memoria	<i>Marcas Territoriales y Herencia Oral</i>	"Cuando llovía a mí me daba mucha fobia porque cuando pasábamos a veces se rodaban piedras"(E2) "Algunas personas se han caído por el barranco" (E2)	Al referenciar memorias en accidentes geográficos y rutas de tránsito escolar, se devela la historia oral y los recuerdos de riesgo heredados que forman la memoria de la comunidad.

Territorialidad	<i>Redes de Movilidad y Fronteras Existenciales</i>	"A mí me generó miedo porque estamos al lado del barranco"(E3)	Los estudiantes cartografían de manera vivencial sus límites de tránsito basándose en sus experiencias de peligro inminente y su proximidad física ineludible con los accidentes de la zona.
Paisaje Andino	<i>La Topografía de Barrera como Sujeto Actante</i>	"Sentí un miedo porque estaba muy cerca del barranco".	Las montañas condicionan materialmente sus vidas, generando amenazas físicas reales ("el barranco") que influyen tanto en su escolaridad y tránsito como en sus emociones.
Participación	<i>Diálogo Horizontal y Apoyo Colectivo para la Superación de Miedos</i>	"Me sentí feliz". "Bien, pues con un poco de pena porque yo soy muy penosa... me ayudaron con la pena"(E4)	La socialización grupal empodera a los sujetos como interlocutores válidos capaces de ilustrar su mundo, utilizando el apoyo de los pares para superar barreras como la timidez y el miedo escénico.
Centralidad Social	<i>La Infraestructura Deportiva como Núcleo de Cohesión Comunitaria</i>	"En la cancha. Porque allí vamos a jugar balón y también hacen basares" (E6)	Demuestra que la cancha es el núcleo del desarrollo, el esparcimiento y el encuentro vecinal donde confluyen los afectos y se da el diálogo comunitario en el ámbito rural.
Conciencia Ambiental	<i>Agencia Ecológica y Ciudadanía Activa</i>	"Haciendo una reunión con todos y se podrían buscar un lugar mejor" (E1). "Reutilizar y un carro de basura" (E2)"Hacer un pozo escéptico" (E3)"Tener cestas para botar la basura"(E4)	Los niños superan la queja al ver el botadero y proponen, con agencia cívica, estrategias infraestructurales y comunitarias para incidir sobre su entorno como ciudadanos activos.

Nota: Categorías y análisis extraídos de las entrevistas realizadas a los estudiantes del 2025 en la I.E Santiago Pérez sede El Cairo por parte de los docentes Gustavo Tibavizco Y Carolina Mahecha. Fuente propia (2025)

Educación Rural: Los relatos de los estudiantes hacen una revelación importante de las dinámicas que existen en grupos multigrado mediante relatos como "*con ellas me la llevaba bien y me sentía cómoda*", "*a veces peleamos*" (E2, 2025), transforma el aula un escenario de reconocimiento, autoformación, pero pro sobre todo de mediación por parte de los estudiantes, propio de la visión idealizada del modelo *Escuela Nueva*. Pedagógicamente, esto corresponde con los postulados de Colbert (1999), sobre el modelo de *Escuela Nueva Activa*, rompiendo la estructura transmisiva tradicional donde el estudiante era un receptor pasivo, para fomentar un aprendizaje colaborativo y situacional que parte de la interacción social directa con sus pares para resolver conflictos y construir conocimiento. Las voces revelan el cambio de paradigma relacional dentro del aula, la extrañes por parte de los estudiantes sobre estas nuevas situaciones innovan en la práctica educativa y se crea un ambiente propicio para la contribución de un modelo educativo más horizontal y dialógico.

Cartografía Social Pedagógica: Se evidencia en la frustración y el esfuerzo técnico que expresan los estudiantes al dibujar sus realidades "la casa me llevó muchos minutos", "era muy dura... porque la cartelera no tenía cuadros" (E5, 2025), esto nos permitió realizar un diagnóstico sobre el grado de intervención y participación por parte de los estudiantes a pesar del esfuerzo cartográfico que esto representaba para ellos, según Barragán (2014), esta metodología trasciende la recolección de datos para convertirse en un ejercicio que integra

un saber epistemológico decolonial. Pedagógicamente, el reto de plasmar su mundo sin instrumentos hegemónicos empodera a los niños para que estructuren sus saberes utilizando un lenguaje gráfico popular, popularizando lo académico y subvirtiendo la idea de que solo el docente posee el conocimiento válido.

Territorio: El análisis del Territorio a través de las entrevistas corrobora que los espacios geográficos como *el barranco, el basurero, la chancha, las montañas, las carreteras* y los cuerpos de agua no son un contenedor vacío, sino un aula viva. En este sentido y apoyándose en el método *Territorii* de Bozzano y en Montañez y Delgado (1998), el territorio se concibe pedagógicamente como una construcción social donde ocurren las relaciones humanas. Los estudiantes transitan de describir sus "territorios vividos" (experiencias corporales y miedos diarios) a "territorios pensados", demostrando que el aprendizaje es profundamente significativo cuando el entorno es el recurso didáctico principal.

Identidad: La categoría de identidad cobra un profundo valor pedagógico cuando los estudiantes justifican su esfuerzo gráfico afirmando "*porque hace parte la vereda*" o asumen su rol con la frase "*esa es mi tarea*". Cifuentes (2021), y Cardona (2022), argumentan que la identidad en la escuela rural se afianza a través de las interacciones con el entorno y la validación de sus saberes. Incentivar en el aula que el niño reconozca su cotidianidad habitacional como un insumo académico legítimo fortalece su sentido de pertenencia y arraigo campesino, operando como un acto de resiliencia frente a los antecedentes de marginalidad de la zona.

Emociones socioafectivas. Las Emociones socioafectivas se manifiestan claramente en las topofobias ("sentí un miedo porque estaba muy cerca del barranco") y topofilias ("en la cancha... porque hay gente"). Teóricamente, Castaño et al. (2021) validan que la territorialización se fundamenta en los vínculos emocionales con el lugar habitado.

Pedagógicamente, integrar estos miedos y alegrías en el currículo humaniza la enseñanza, demostrando que el aprendizaje no puede ser mecanicista y que las emociones actúan como el anclaje vital que condiciona la forma en que el estudiante se relaciona con el mundo.

La Memoria se analiza pedagógicamente al escuchar testimonios como "cuando llovía... se rodaban piedras", lo cual exige que la escuela rural rescate la tradición oral. Según Elizabeth Jelin (2022), la memoria colectiva es un proceso activo que involucra relatos, fracturas y recuerdos compartidos. Las entrevistas demuestran que los estudiantes leen su territorio como un archivo vivo donde los accidentes geográficos son "marcas territoriales" que entrelazan la historia comunitaria del riesgo con su presente educativo, fortaleciendo así su identidad.

Territorialidad: La Territorialidad emerge en las voces de los estudiantes no como una lección de fronteras político-administrativas, sino como una delimitación vivencial basada en el peligro y la proximidad ("estamos al lado del barranco"), esto reconoce una apropiación del espacio se da a través de las redes de actividad cotidiana y movilidad de los sujetos. Validar estas fronteras existenciales en el aula permite enseñar geografía a partir de las lógicas de habitabilidad del propio estudiante campesino.

El Paisaje Andino deja de ser concebido desde el mero determinismo geomorfológico al escuchar que su cercanía impone miedo. Apoyados en Jelin y Langland (2023), la naturaleza en la ruralidad profunda no es un simple telón de fondo decorativo, sino un sujeto actante y dominante. Pedagógicamente, comprender que las altas montañas y los abismos dictan las condiciones materiales, emocionales y de acceso a la escuela exige que la educación rural enseñe a leer críticamente estas barreras topográficas.

Participación: La Participación (Horizontalidad) se valida cuando los estudiantes narran cómo superaron la ansiedad de exponer gracias a la empatía grupal ("yo soy muy penosa... me ayudaron con la pena"). Basado en el paradigma sociocrítico y la pedagogía de Freire (1994), romper la jerarquía tradicional empodera al educando. Pedagógicamente, delegarles el rol de enseñar su propio territorio transforma a los niños de oyentes pasivos a interlocutores válidos que construyen saberes mediante el apoyo colectivo.

Centralidad social: La Centralidad Social revela para la didáctica que el encuentro vecinal orbita en lugares de esparcimiento: "en la cancha, porque hay gente, que allá van a jugar balón". Desde los "territorios posibles" de Bozzano (2009) y lo planteado por Castro y Piñeros (2021), la escuela debe comprender que en la ruralidad dispersa la cohesión comunitaria se forja en estas infraestructuras deportivas. Pedagógicamente, el currículo debe articularse con estos espacios para potenciar el diálogo y el tejido social campesino.

Conciencia ambiental: La Conciencia Ambiental evidencia el nivel más alto de agencia cívica al pasar de la observación a la propuesta: "hacer un pozo escéptico", "tener cestas", "reutilizar y un carro de basura". A la luz de la Investigación Acción Participativa (Elliott,

1993) y los aportes de Bustamante y López (2024), la educación debe fomentar una postura activa frente a los problemas del entorno. Pedagógicamente, demostrar que los niños estructuran soluciones cívicas frente a la contaminación del agua confirma que la cartografía forma sujetos críticos y ciudadanos capaces de transformar su comunidad.

Conclusión

Las entrevistas realizadas a los estudiantes demuestran que la Cartografía Social Pedagógica trasciende la simple técnica de investigación Barragán (2014), para convertirse en un poderoso ejercicio de empoderamiento y emancipación en la escuela rural. Al escuchar sus testimonios, se evidencia que el entorno geográfico no es un contenedor físico vacío, sino un *aula viva* atravesada por profundas emociones, donde el miedo ante el paisaje andino dominante (la *topofobia* hacia "el barranco") y el afecto por los espacios de encuentro (la *topofilia* hacia la cancha o el hogar) configuran su cotidianidad y memoria. el ejercicio logró Se puede evidenciar que este ejercicio permitió romper con las jerarquías tradicionales y verticales del conocimiento: la frustración técnica por dibujar sus realidades sin herramientas formales y la superación del miedo escénico o "la pena" al exponer frente a otros, se resolvieron positivamente gracias a la empatía y el apoyo colectivo del grupo multigrado. Esto valida al estudiante campesino como un interlocutor legítimo, capaz de construir su propio saber desde sus vivencias.

Por otro lado, los relatos revelan el despertar de una genuina agencia cívica y conciencia ambiental, cumpliendo el propósito transformador de la Investigación Acción. Los niños demostraron que no son sujetos pasivos frente a su realidad; al enfrentarse a problemáticas

de su vereda como el "botadero de basura", no se quedaron en la simple queja o tristeza, sino que transitaron hacia la formulación ciudadana de soluciones, proponiendo estrategias concretas como reutilizar, organizar cestas, construir pozos sépticos y convocar reuniones comunitarias. En conclusión, darles voz a través de estas entrevistas confirma que cuando la educación rural integra genuinamente los miedos, intereses y saberes populares en el currículo, fortalece el arraigo identitario de la niñez y los transforma de receptores pasivos a ciudadanos críticos, plenamente capaces de leer, cuestionar y proponer intervenciones reales para proteger y resignificar su territorio.

Del mapa convencional al papel Kraft: Trazabilidad de una transición pedagógica rural.

Este último análisis de trazabilidad permite realizar un contraste del diagnóstico como punto de partida del presente proyecto investigativo, pasando por los diarios de campo, la implementación de la Cartografía Social Pedagógica como ejercicio emancipador, hasta la reflexión por parte de los estudiantes en las entrevistas realizadas pos-intervención.

Tabla 5

Matriz de trazabilidad

Categoría de Análisis	1. Matriz de Entrevistas Diagnósticas (Saberes Previos)	2. Matriz de Diarios de Campo (Observación Docente)	3. Matriz de Mapas (Representaciones Cartográficas)	4. Matriz de Entrevistas pos-intervención (Audios de Estudiantes)
Educación Rural	La escuela es vista desde un modelo tradicional en donde	Comienza a presentarse en la practica una	La escuela deja de ser una abstracción y	El aprendizaje cooperativo genera

	el estudiante habla especialmente cuando el docente le indica, sin derecho a salir de las cuatro paredes del aula.	Transición al <i>aula viva</i> se rompen el modelo de educación tradicional u se pasa a la organización por grupos multigrado al exterior para observar y analizar su propio entorno de forma colaborativa.	se traza materialmente como un destino que demanda esfuerzo geográfico, simbolizada con un libro.	tensiones que sirven para la vida, promueve la mediación: sienten desacuerdos, pero también felicidad al lograr superarlo y mostrar un producto.
Cartografía Social Pedagógica	Existía una hegemonía del conocimiento en la realización de mapas cartográficos muchas veces descontextualizados y ajenos a la realidad mediata de los estudiantes.	Ruptura paradigmática, el estudiante pasa de reproducir mapas nacionales tradicionales utilizar papel Kraft y colores para trazar de manera popular y participativa el territorio que habita. Reconoce otras formas de representar la realidad física.	Manifestación explícita de la decolonial del saber Walsh (2013), donde los niños inventan su propio cuadro de convenciones con lenguaje cotidiano sencillo y entendible propio de una acción popular real.	Esfuerzo técnico al construir conocimiento fuera de los moldes hegemónicos: Un ejercicio que exigió el mayor esfuerzo por parte de los estudiantes pues sienten la necesidad de ser lo más claros posibles.
Territorio	El territorio es identificado en la enseñanza en el aula con componentes físicos aislados unos de otros, sin relación alguna con la acción humana, propio de una educación fragmentada.	El espacio geográfico se recorre empíricamente a través del asombro y se convierte en el <i>escenario vivo</i> Bozzano (2009), de la clase, vinculando lo geográfico con experiencias	Representan un territorio <i>real</i> , <i>vivido</i> , <i>pensado</i> y <i>posible</i> . Superando el determinismo físico, ilustrando cómo el agua, la infraestructura	El territorio se hace verbo como un <i>territorio vivido</i> ; debido a las situaciones como los <i>accidentes</i> y el <i>basurero</i> , la <i>cancha</i> , el <i>barranco</i> determinan sus

		propias de los estudiantes.	y el relieve conviven directamente con ellos y hacen parte de su transitar diario que los condiciona.	rutinas existenciales diarias.
Identidad	En los diagnósticos realizados, el sentido de pertenencia se centraba solamente a micro acciones operativas que, aunque fueran importantes como limpiar la escuela y no votar basura, tenían poca trascendencia en la vida cotidiana de los estudiantes ya que al salir de la escuela se olvidada por completo.	El reconocimiento emocional del territorio genera el arraigo campesino y valida la historia comunitaria como parte del proceso escolar.	Gráficamente, el espacio habitacional (la casa) se plasma con profundo detallismo, con flores y colores vivos, configurando un refugio seguro y resiliente.	Se crea una fuerte apropiación del entorno doméstico. Invierten mucho esfuerzo en dibujar su casa y justifican su labor: "Porque hace parte la [vereda]", "esa es mi tarea".
Emociones socioafectivas	La participación genera en los estudiantes mucha inseguridad por el riesgo a equivocarse y ser castigado bajo modelos punitivos de aprendizaje.	En campo afloran <i>Topofobias</i> y <i>Topofilias</i> , entendiendo que el espacio rural detona miedos al riesgo inminente o alegrías por los espacios de esparcimiento familiar.	Los mapas fungen como "sismógrafos emocionales"; demarcan sus topofilias con caritas felices amarillas (hogares) y sus topofobias con caritas tristes azules (abismos).	Se visibilizan los miedos extremos ante la topografía ("sentí un miedo porque estaba muy cerca del barranco") y la felicidad en los encuentros vecinales.
Memoria	Recuerdos orientados exclusivamente al riesgo físico heredado.	Identificación de <i>marcas territoriales</i> ; se analiza que el	Innovación de los estudiantes al plasmar visualmente el	La memoria brota a través de la herencia de la historia

		territorio rural es un concepto archivo vivo de fracturas, anécdotas y experiencias de toda la comunidad.	usando el ícono de un <i>cerebro</i> y ubicándolo estratégicamen te en los senderos y el río.	oral y la supervivencia física de los infantes.
Paisaje Andino	Reconocimiento puramente descriptivo y repetitivo de barreras topográficas como montañas que interfieren y generan peligro.	La observación evidencia que a más de 2000 msnm la naturaleza no es solamente hermoso paisaje altoandino y decoración, también impone las dinámicas, riesgos y accesos a la educación.	Representación a gran escala e imponente, con profundas cordilleras verdes y masas rocosas anaranjadas monumentales que aíslan y rodean a la escuela.	Relatos de dominación física y emocional donde las grandes montañas generan amenazas y fobias diarias obligadas para el tránsito hacia el aula.
Participación (Horizontalidad)	Totalmente desigual, dependiente y condicionada por la estructura escolar. El estudiante participa exclusivamente cuando se le permite.	El docente se vuelve mediador. Se comparte el suelo y el papel Kraft sin jerarquías etarias, empoderando al estudiante como protagonista de su aprendizaje.	Evidencia visual de la intervención cooperativa <i>muchas manos</i> y <i>muchos</i> <i>estilos</i> sin uso de medidas estandarizadas individuales como las cuadrículas.	Empoderamiento o dialógico y empatía; los estudiantes superan colectivamente el miedo a exponer, persisten huellas del modelo tradicional las cuales se revelan en ciertos casos específicos, por ejemplo, al momento de exponer.

Conciencia Ambiental	Agencia incipiente, repetitiva y de nivel preventivo básico o normativo: <i>no botar basura</i> en la carretera y <i>cuidar los árboles</i> . Memorización de separación en la fuente.	Frente a las problemáticas reales de la vereda, se despierta el pensamiento crítico y el cuestionamiento ético sobre las acciones ecológicas irresponsables de los adultos.	Denuncia ilustrativa silenciosa; trazan fuentes hídricas (ríos azules) interactuando peligrosamente cerca a sus cimientos, lo que implica una vulnerabilidad del recurso.	Despertar absoluto de agencia cívica. Dejan la queja y pasan a proponer soluciones maduras como reciclar, disminuir el consumo de plásticos.
Territorialidad	Es vista desde la geografía física de Colombia y las regiones naturales, mapas puramente tradicionales que si bien sirven en un ejercicio inicial es importante incorporar nuevos elementos como la geografía humana.	Delimitación vital y existencial a partir de la movilidad por los senderos, la proximidad vecinal y los recorridos necesarios para alcanzar el centro de estudios.	Rutas y límites sinuosos orgánicos, que prescinden de límites políticos estatales o veredales, priorizando redes peatonales de conectividad directa.	Fronteras existenciales regidas por las distancias, el miedo y el acceso.
Centralidad Social	Interés previo incipiente en torno a la lúdica al juego y recreación sin un mensaje profundo de la importancia del trabajo en equipo y de la organización.	Se descubre que, en un territorio rural de casas dispersas, la cohesión comunitaria y los vínculos familiares tienen su epicentro en la cancha de microfútbol.	Posicionamiento de la infraestructura deportiva en el punto ciego y núcleo exacto del dibujo; todas las casas y senderos periféricos embudan e invitan hacia ella.	La cancha se explica oralmente como el nodo de los encuentros humanos y vecinales

Nota: Trazabilidad de los resultados encontrados en las entrevistas diagnosticas, los diarios de campo, las representaciones cartográficas y pro ultimo las entrevistas pos-intervención realizadas a los estudiantes de la I.E Santiago Pérez sede El Cairo. Fuente propia (2025)

Educación Rural: Pedagógicamente, los resultados de esta categoría reflejan que en el territorio colombiano se hace necesaria una urgente transición de un modelo tradicional transmisivo, donde el estudiante es un receptor pasivo, hacia la consolidación de una verdadera *Escuela Nueva Activa* que promueva el trabajo colaborativo Colbert, (1999), en aulas multigrado como sus fundadores lo han querido expresar durante mucho tiempo y por circunstancias estructurales no ha podido ser eficiente.

Siguiendo este nuevo paradigma en educación rural, al llevar la educación al *aula viva*, se cuestiona de manera critica la falta de conexión histórica del currículo y se otorga al estudiante campesino el estatus participativo que históricamente se le ha negado, esto demuestra que la escuela rural no puede continuar limitándose a la instrucción y repetición del conocimiento dentro de las cuatro paredes del salón, sino que debe articularse orgánicamente con las realidades, problemáticas y saberes previos del entorno real rodea a los estudiantes.

Cartografía Social Pedagógica: Desde una postura pedagógica, pero sobre todo crítica, la intervención evidencia una profunda *decolonialidad del saber*, apoyada en los postulados de Barragán (2014), al trasladar la hegemonía de la cartografía oficial de los libros escolares que exigía a los estudiantes a reproducir de manera ciega los mapas nacionales desconectados de su realidad y sin generar en el proceso un pensamiento critico y analítico.

En este sentido, entregar papel Kraft, colores y tiempo el tiempo necesario para que los estudiantes construyan colectivamente sus propias convenciones gráficas subvierte la verticalidad del conocimiento, empoderando a la niñez para que interprete, estructure y popularice su mundo sin la coerción del investigador o el docente, consolidando la cartografía como un ejercicio genuinamente emancipador, popular, de carácter horizontal que propende por dar visibilidad a aquello que siempre se ha ocultado bajo tradiciones academicistas.

Territorio: El análisis de esta categoría destruye el determinismo geográfico físico para posicionar al espacio como una construcción social donde ocurren las relaciones humanas, tal como lo definen Montañez y Delgado (1998). De igual manera y a través del de Bozzano (2009), y su método *territorii* se evidencia pedagógicamente cómo el estudiante transita de recibir en el aula vertical un *territorio real*, a experimentar un *territorio vivido* cargado de sus propias emociones corporales en la salida de campo, para finalmente lograr empíricamente codificarlo en un *territorio pensado* posibilitando otras formas de relacionarse con el conocimiento popular. Esto exige que la educación rural enseñe geografía a partir de las vivencias inmateriales, los conflictos y la cotidianidad de la propia comunidad.

Identidad: La representación minuciosa y resiliente del entorno doméstico en los mapas valida pedagógicamente que la identidad campesina es un proceso cognitivo, individual y social que se nutre invariablemente del lugar habitado. De igual forma, hay que reconocer que el arraigo no es un simple discurso abstracto, sino que nace de micro acciones de

cuidado empírico hacia la casa y la escuela, convierte al currículo en una herramienta de resistencia cultural; esto fortalece el sentido de pertenencia de los jóvenes rurales frente a los históricos antecedentes de marginalidad y desarraigo que marcan a las zonas PDET

Emociones socioafectivas: Pedagógicamente, el registro de las topofilias (espacios de refugio, juego y alegría) y las topofobias (miedos inminentes al paisaje) humaniza radicalmente la enseñanza, denunciando los modelos asépticos que ignoran la dimensión afectiva del estudiante. Apoyados en Ther Ríos (2012), se devela que el afecto colectivo y el miedo al riesgo son los verdaderos mediadores del aprendizaje; entender que un accidente topográfico infunde temor inminente o que la empatía grupal vence la timidez de exponer frente a otros, demuestra que el territorio y la educación operan directamente sobre el bienestar emocional y la movilidad del educando rural

Memoria: La invención del ícono del *cerebro* para demarcar los recuerdos de los estudiantes constata eficazmente la teoría de Jelin (2022), que el entorno rural es un archivo vivo repleto de marcas territoriales, fracturas y recuerdos heredados. Esta categoría exige a la pedagogía rescatar de manera activa la tradición oral, pues la memoria colectiva del riesgo (como los deslizamientos en el barranco) y las anécdotas compartidas actúan como anclajes históricos que condicionan la cotidianidad del niño, probando que la historia local no yace únicamente en los libros de texto, sino grabada en la topografía de las comunidades campesinas

Paisaje Andino: Desde una postura crítica, el análisis devela que la naturaleza altoandina no opera como un simple telón de fondo decorativo o romántico, sino como un "sujeto actante"

monumental que domina la existencia física y emocional de la vereda. Pedagógicamente, la plasmación gráfica de masas rocosas inmensas y abismos amenazantes evidencia que el relieve impone barreras materiales insoslayables que condicionan directamente el acceso y la permanencia escolar, obligando a la escuela rural a proponer una lectura del paisaje basada en la comprensión comunitaria de la habitabilidad y el riesgo inminente

Participación: Basados en la pedagogía liberadora sociocrítica de Paulo Freire (1994) y en Castro y Piñeros (2021), la ruptura del diseño espacial tradicional (mezclando edades y compartiendo el lienzo de papel Kraft en el suelo) escenifica el triunfo del aprendizaje dialógico frente al autoritarismo escolar. Críticamente, al amalgamar los grados y ceder el protagonismo a los estudiantes, la pedagogía rural fomenta una genuina horizontalidad donde los niños, al respaldarse empáticamente para superar el miedo escénico, se erigen como interlocutores válidos que negocian y construyen su propio conocimiento al margen de las jerarquías impuestas

Conciencia Ambiental: El tránsito de una noción ecológica pasiva (la regla de no botar basura) hacia la formulación ciudadana de soluciones frente a la contaminación de cañadas encarna el nivel más alto de agencia cívica, alineado al enfoque de los territorios posibles de Bozzano (2009), ilustrar la vulnerabilidad hídrica en los dibujos y verbalizar estrategias de reciclaje demuestra que la cartografía transforma a los educandos de espectadores sumisos a sujetos críticos y propositivos, probando que la educación anclada al territorio tiene el potencial ético de formarlos para intervenir y proteger estructuralmente su entorno natural

Territorialidad: El análisis crítico del concepto de territorialidad revela que la apropiación

del espacio por parte del campesinado no obedece a las abstracciones político-administrativas dictadas hegemonícamente por el Estado y por maestros tradicionales a través de sus escuelas editoriales, sino a las redes orgánicas de supervivencia y la actividad espacial cotidiana. Validar que los estudiantes delimiten su mundo a partir de los sinuosos senderos peatonales, la proximidad del agua a los cimientos y los cruces vecinales exige al currículo enseñar una geografía vivencial fundada en las verdaderas fronteras existenciales y la conectividad doméstica que configuran el hábitat rural

Centralidad Social: Finalmente, ubicar la cancha de microfútbol en el centro geométrico del lienzo cartográfico ilustra críticamente que, en la ruralidad de viviendas altamente dispersas, el núcleo aglutinador del tejido social no siempre recae en la institucionalidad formal del Estado, sino en las infraestructuras deportivas y de encuentro lúdico. Apoyándose en la proyección de territorios posibles de Bozzano (2009), la pedagogía rural debe capitalizar estas centralidades afectivas; articular el diseño curricular en torno a la cancha garantiza que la escuela comulgue genuinamente con las dinámicas comunitarias de cohesión, resistencia y vecindad que mantienen viva a la población campesina.

Conclusión

Esta trazabilidad realizada permitió vislumbrar desde una cumbre reflexiva el proceso realizado desde su diagnóstico, hasta las entrevistas finales aplicadas a los estudiantes identificando aspectos propios de la educación tradicional como también permitiendo que emerjan aspectos importantes que permitan la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula por parte de los docentes como también incentivar y transitar hacia un status

participativo y activo por parte de los estudiantes.

Poder analizar de manera pedagógica pero también crítica la transición de las relaciones en el aula entre docente y discente es una necesaria invitación a los docentes a asumir el riesgo de ser poseedores de modelos de enseñanza y aprendizaje innovadores que permitan romper el miedo por parte del estudiante como también liberar de la posición autoritaria en la cual se ha puesto al docente en la educación tradicional.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Síntesis de los hallazgos

A manera de síntesis las siguientes conclusiones estarán directamente relacionadas con los objetivos específicos propuestos en la presente investigación. Esto permitirá dar respuesta a cada uno de ellos e identificar sus alcances más significativos y relevantes.

En cuanto al primer objetivo específico relacionado con la identificación de saberes previos y experiencias de los estudiantes sobre la educación rural, se evidencio que en la actualidad la escuela rural en Colombia se encuentra ubicada pedagógicamente a pesar de los importantes esfuerzos teóricos realizados con el modelo de *Escuela Nueva* entre el modelo pasivo de transmisión de conocimiento por medio de tareas, fotocopias, libros de texto, la catedra habitual del docente y el deseo *tímido* de un aprendizaje real y práctico por parte de los estudiantes. En este sentido, muchas veces la escuela rural limita el aprendizaje al aula y a la instrucción evidenciada en la continuidad pasiva y repetitiva de una cartografía

hegemónica a través de la enseñanza limitada de mapas con contenidos *nacionales* limitando la geografía a un determinismo geográfico que impide la capacidad que tienen los estudiantes de representar sus propios territorios y de recrear el potencial de aprendizaje que existe en el.. Sin embargo, a pesar de estas situaciones que se viven dentro del aula, el gusto de los niños por salir a explorar fuera del aula convencional existe y evidencia la urgencia de articular el currículo escolar directamente con las vocaciones y realidades agrícolas de la vereda y sus habitantes.

Ahora bien, en cuanto al segundo objetivo específico relacionado con diseñar e implementar actividades pedagógicas basadas en la Cartografía Social, se logró identificar que, mediante la participación activa y la representación de su contexto territorial los estudiantes transitaron de un modelo descontextualizado, vertical y hegemónico de enseñanza, hacia una participación real y colectiva en donde se plasmaron sus saberes sobre el territorio por medio de la Cartografía Social Pedagógica.

Se demostró, de manera propositiva por parte de los docentes y discentes, la una transformación radical de los procesos pedagógico del paradigma educativo rural. Los hallazgos evidencian que la niñez campesina rural posee un conocimiento único e importante sobre su territorio y que el espacio geográfico potencia de manera significativa la educación rural, identificando el espacio geográfico con características alto andinas como elementos innovadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje real y pertinente que generen un impacto significativo en la vida de los estudiantes pero que también refleja una realidad oculta en la cual se identificaron barreras físicas, riesgos cotidianos y fronteras existenciales que condicionan la escolaridad.

Ante estas vulnerabilidades y desafíos de la educación rural en la Colombia profunda, se considera importante fomentar procesos pedagógicos que identifiquen las necesidades de la población a fin de reconocer problemáticas mediante la representación cartográfica que afecten a los estudiantes y puedan ser superadas de manera que se puedan disminuir las notables brechas de la educación rural y se permita formar sujetos críticos y resilientes, plenamente capaces de intervenir, proteger y proyectar su comunidad hacia escenarios de paz.

Por último, en cuanto al tercer objetivo específico relacionado con reconocer el territorio como un espacio educativo y cultural por medio de la Cartografía Social Pedagógica los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Santiago Pérez sede El Cairo, transitaron de manera colectiva y horizontal mediante el *Aula viva* de una geografía física determinista a una geografía humana en donde pasaron de reconocer el *territorio real*, a un *territorio vivido* como una nueva forma emergente que potencia su aprendizaje en la escuela rural validando las fronteras existenciales en el aula y permitiendo enseñar geografía a partir de las lógicas de habitabilidad del propio estudiante campesino integrando las condiciones pero también sus identidades reflejadas en el cuidado de su entorno y el arraigo cultural que genera vivir en espacios geográficos condicionados por medios naturales y prácticas económicas como por ejemplo la agricultura especialmente la producción de café.

Evidentemente el trabajo realizado es un importante insumo para partir por repensar el currículo educativo, los planes de estudio y las prácticas educativas de los docentes rurales, para que de esta manera se pueda disminuir la brecha educativa y garantizar procesos

pedagógicos de enseñanza y aprendizaje realmente acordes y coherentes con las realidades y necesidades del sujeto campesino.

Propuestas de mejora

A continuación, se enumerará algunos aspectos importantes que sirvan como mejora para poder hacer del ejercicio de Cartografía Social Pedagógica mucho más enriquecedor debido al potencial que en el encontramos:

- 1. Material didáctico necesario:** Es importante poder identificar que los sectores rurales carecen de material didáctico en las aulas como también las familias de los estudiantes debido a la carencia de recursos, pero también a la distancia que existe con los centros urbanos en donde se pueden adquirir. Por esto es importante tener en cuenta los materiales suficientes para su elaboración.
- 2. Riesgos geográficos:** Identificar los periodos los cuales el tiempo atmosférico facilita la asistencia de los estudiantes a las aulas de clase es de fundamental importancia. Esto debido a que si se elige periodo s en los cuales esta razado por fuertes precipitaciones como lo es en los meses de invierno, la asistencia de los estudiantes a las aulas de clase se reduce, aunque esto puede ser visto desde un punto de evidencia factico que condiciona la asistencia de los participantes pero que a la misma vez perjudicara la participación de los estudiantes en la elaboración de los mapas colectivos.
- 3. Asistencia por parte de los estudiantes:** De igual forma, es importante identificar los periodo de cosecha de los territorios, por lo general, en estos periodos, los estudiantes

ayudan a sus familias en las actividades de recolección de café por lo que la asistencia a las aulas se reduce notoriamente, de igual manera aquellos que asisten ingresan a las aulas con notoriedad cansancio debido a las fuertes jornadas laborales a las cuales son sometidos, esto reduce su participación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

4. Antecedentes en Cartografía social: Es fundamental realizar un estudio previo de los antecedentes realizados con Cartografías Sociales en los territorios. Esto debido a que, con anterioridad, en algunos lugares del sur del Tolima se realizaron ejercicios de Cartografía Social los cuales, según el testimonio de algunos docentes del sur del Tolima, sirvió para perfilar familias, por lo que no todos pueden llegar a tener un buen recuerdo sobre este tipo de actividades por lo que se recomienda realizar un diagnóstico previo con autoridades institucionales, docentes o presidentes de junta de acción comunal.

5. Tiempo suficiente para la realización de actividades: Los contextos rurales atraviesan innumerables situaciones que pueden perjudicar el proceso investigativo. Por lo tanto, es necesario contar con el suficiente tiempo necesario para que la investigación no se convierta en una carrera contra el tiempo, aunque este tipo de circunstancias es propio del ejercicio del investigador, puede llegar a perjudicar y convertirse en un limitante que impida poder realizar un buen trabajo a profundidad.

Perspectivas futuras para esta investigación

Gracias a su pertinencia e impacto significativo demostrado en el año 2025, para el año 2026 el presente proyecto de investigación fue incorporado dentro de la maya curricular y el plan de estudios del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Santiago Pérez sede

principal, centros poblados y todas sus sedes unitarias como también en las actividades a realizar en la semana por la paz del mes de septiembre.

Con esto, se pretende aportar en la innovación de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales de manera transversal, en donde los procesos investigativos no terminen siendo siempre sucesos, sino por el contrario se conviertan en proyectos educativos institucionalizados que promuevan la investigación, la participación, el dialogo, la colaboración y la transformación de las relaciones docente-dicente en el aula.

Esta propuesta pedagógica está siendo evaluada por las directivas de la institución para que puedan representar al municipio de Ataco Tolima en la jornada de socialización de experiencias significativas 2026 como ya se realizó ante el *SIMES montañas de paz* en el año 2025 siendo reconocida como uno de los proyectos de más importancia para las zonas identificadas como territorios Pdet.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: Entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247–285.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, (10), 51–79.
- Barragán, D., & Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127–141.
- Bozzano, H. (2009, noviembre 4–7). *Territorios: El Método Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales* [Conferencia]. 8th International Conference of Territorial Intelligence, Salerno, Italia.
- Bonfa, E., & Suzuki, J. (2022). Cartografía social participativa como metodología de investigación territorial: Un estudio de caso en el Pacífico afrocolombiano. *Universidad de São Paulo (PROLAM/USP) y Universidad Nacional de Colombia (UNAL)*.
- Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: Epistemología* (2ª ed.). Editorial Trillas.
- Cardona, C. (2022). Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*.
- Castaño-Aguirre, C. A., Baracaldo-Silva, P., Bravo-Arcos, A. M., Arbeláez-Caro, J. S., Ocampo-Fernández, J., & Pineda-López, O. L. (2021). Territorio y territorialización: Una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), 201–217.
- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Universidad Euro-Hispanoamericana.
- Carballeda, A. (2012). Cartografías e intervención en lo social. En *Cartografía social: Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Universidad de la Patagonia.
- Cifuentes-Garzón, J. (2021). Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 131–150.

- Cifuentes-Garzón, J. E. (2022). Contexto sociocultural y construcción de identidades en jóvenes de escuelas rurales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(2), 498–520. <https://doi.org/10.21501/22161201.3724> ([doi.org in Bing](https://doi.org/10.21501/22161201.3724))
- Colosimo, A. (2024). Los estudios de memorias como fuentes del pensamiento latinoamericano. *el@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 22(87), 1–18.
- Cortés, S., Parra, N., & Valencia, J. (2021). La construcción narrativa de la identidad en estudiantes de zonas rurales. *Universidad del Valle*.
- Correia de Andrade, M. (1996). Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: Os limites do poder nacional e do poder local. En *Territorio: Globalização e fragmentação* (pp. 213–220). Editora Hucitec.
- Carvajal-Loaiza, N. J., Valencia-Varón, A. M., Riascos-Guerrero, J. A., & Arboleda-Ariza, J. C. (2024). Lugares de memoria y crímenes de Estado: Una revisión sistemática sobre su estudio en Latinoamérica. *Revista Tramas y Redes*, (7), 77–99.
- Cossio, J. (2023). Prácticas educativas de maestros de educación básica: Cartografía social en contextos diferenciados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, Nueva época, LIII(3), 215–252.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- CLACSO. (2023). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. *Boletín del Grupo de Trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas*.
- Delgado, C. F. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica*, 8(3).
- Del Pino, P., & Jelin, E. (2003). *Luchas locales, comunidades e identidades*. Siglo XXI.
- De Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación acción participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 1–20.
- De Zubiría, J. (2010). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Diez Tetamanti, J. M., & Chanampa, M. E. (2016). Perspectivas de la cartografía social: Experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *Revista de Extensión Universitaria +E*, (6), 84–94.

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fuentes Mejía, C. (2015). Investigación en educación: De la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales. *Praxis & Saber*, 6(11), 235–244.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.
- García, A. L. (2021). Arraigo rural e identidad campesina en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Giraldo, L. (2016). Entre el fusil y el tablero: Encrucijadas de la educación rural en el contexto del conflicto agrario y armado en Colombia. *Universidad Nacional de Colombia*.
- Gómez Tocarruncho, F. Y., Bustos Velazco, E. H., & Reyes Roncancio, J. D. (2021). La escuela rural, un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial. *Territorios*, (44-Esp.), 59–85.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9032>
([doi.org in Bing](#))
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- López, G. (2012). Cartografía social: Instrumento de gestión social e indicador ambiental. *Universidad Nacional de Colombia*.
- Lozano Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*.
- Mejía, M. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*.
- Mejía, M. (2015). La educación popular en el siglo XXI: Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*.
- Montoya, V. (2007). El mapa de lo invisible: Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanística*, (63), 155–179.

- Moro, B. (2011). *Colombia rural: Razones para la esperanza*. PNUD.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Cartografías rurales: Propuesta pedagógica para la integración de aprendizajes en el aula multigrado*.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación: Diseño e investigación*. Ediciones de la U.
- Ortiz, A., Arias, M., & Pedrozo, Z. (2017). *Decolonialidad de la educación*. Universidad del Magdalena.
- Pérez, C. E. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas*, (20), 180–193.
- Quintero, O. A. (2019). Hacia una sociología de la educación propia: Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. *Revista Colombiana de Sociología*.
- Ramírez, M. (2012). La cartografía social: Mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura
- Ramírez, M. (2012). La cartografía social: Mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en derechos humanos. *Revista Educación y Ciudadanía*, (23).
- Rebellato, J. (1988). *Educación popular y cultura popular*. Extensión – Eppal – Nordan.
- Rechia, M., & Antunes, H. S. (2022). La cartografía digital en el territorio de las escuelas rurales del campo: Potenciando los espacios de comunicación entre las escuelas y la formación continua del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001> ([doi.org in Bing](https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001))
- Ribera, A., & Quitian, E. (2022). La participación estudiantil en contextos de ruralidad. *Praxis & Saber*.
- Rodríguez, G., Gregorio, & otros. (1998). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Aportes*, (50), 10–38.
- Romero Reyes, R. (2013). Educación popular: Una filosofía de vida para el desarrollo local y comunitario. *Estudios del Desarrollo Social Cuba y América Latina*, 1(3), 57–66.
- Red Diálogo de Saberes en Comunicación y Buen Vivir (REDBIENCOMUN). (2021). *Marín Natalia: Aportes y limitaciones del modelo Escuela Nueva para la formación en derechos humanos en Colombia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.

Santana, F. (2023). Las incomodidades de las educaciones populares: Cuerpos y palabras incómodas frente al quietismo del pensamiento único. *CLACSO. Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*.

Suchowierska, M., & White, G. (2003). Investigación-acción participativa y discapacidad. *Apuntes de Psicología*, 21(3), 437–457.

Smith, L. (1960). *Sociología de la vida rural*. Bibliográfica Argentina.

Ther Ríos, F. (2012). Antropología del territorio. *POLIS. Revista Latinoamericana*.

Torres, A. (2024). Trayectoria y desafíos de la educación popular en América Latina: Entrevista con Alonso Torres Carrillo. *Nuestramérica. Avances en Ciencias Sociales*.

Traverso, E. (2000). Historia y memoria: ¿Una pareja contradictoria? En *Historia, memoria y olvido*. Marcial Pons.

Thomas, S. Kuhn. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Vélez Torres, I., Rátiva Gaona, S., & Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 21(2), 59–73.

Valencia, D. (2020). Modelo Escuela Nueva: Una experiencia reconstruida desde la voz del futuro egresado. *Universidad Católica de Manizales*.

Velasco, J. A., & de González, L. A. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461–470.

Viveros Andrade, S. M., & Sánchez Arce, L. R. (2019). El modelo pedagógico sociocrítico y las prácticas pedagógicas. *Varela*, 19(54), 327–341.

Vélez de la Calle, C. (2011). La educación social y popular en Colombia: Relaciones y búsquedas treinta años de legitimidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 9(1), 133–146.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya Yala.

Zuleta, E (1985). Educación y democracia un campo de combate .

ANEXOS

Anexo # 1 Carta consentimiento Rector Institución Educativa Santiago Pérez

Anexo #2 Razonamiento por contraste

Anexo # 3 Base de datos

Anexo # 4 Diario de Campo

Anexo #5 Entrevistas

Anexo #6 Mapas

Anexo #7 Consentimientos informados

Vínculo:

<https://usantotomaseduco.sharepoint.com/:f:/r/sites/MaestriaenPedagogiaCriticaeIntervencionSocialSocieducativa/Documentos%20compartidos/02.%20MPC%202025-2/INVESTIGACI%C3%93N%20IV%20COHORTE/IV%20COHORTE%20PENSAMIENTO%20CR%C3%8DTICO%20Y%20PEDAGOGIAS/PC%2023/DOCUMENTO%20Y%20ANEXOS?csf=1&web=1&e=FTjNXP>