

I D E P 2 0 2 1

E D U C A C I Ó N Y C I U D A D # 4 0

## **Redes de maestras y sabedores: diálogos ambientales de frontera, en la relación ciudad-región, y sus prácticas culturales-comunicativas**

NETWORKS OF TEACHERS AND KNOWERS<sup>1</sup>: BORDER ENVIRONMENTAL DIALOGUES IN THE CITY-REGION RELATIONSHIP AND ITS CULTURAL-COMMUNICATIVE PRACTICES

REDES DE PROFESSORES E ACADÊMICOS: DIÁLOGOS AMBIENTAIS FRONTEIRIÇOS, NA RELAÇÃO CIDADE-REGIÃO E SUAS PRÁTICAS COMUNICATIVAS CULTURAIS

**Andrés Castiblanco Roldán**  
**Mónica Cuineme Rodríguez**

**Andrés Castiblanco Roldán**<sup>2</sup> 2. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales; Profesor Asociado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Coordinador de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria; miembro de la Red de Comunicación Popular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7272-0133>; correo electrónico: [afcastiblanco@udistrital.edu.co](mailto:afcastiblanco@udistrital.edu.co)

**Mónica Cuineme Rodríguez**<sup>3</sup> 3. Doctoranda en Educación; Profesora en propiedad, Secretaría de Educación Distrital; miembro de la Misión de Sabios del Distrito; catedrática, Corporación Universitaria Iberoamericana; Miembro Fundadora de la Red Chisua. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4471-2512>; correo electrónico: [mycuineme@gmail.com](mailto:mycuineme@gmail.com)

#### Citar artículo como:

Castiblanco, A., y Cuineme, M. (2021, Enero-Junio). Redes de maestras y sabedores: diálogos ambientales de frontera, en la relación ciudad-región, y sus prácticas culturales-comunicativas. *Revista Educación y Ciudad*, No. 40, pp. 179-198. //doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2464

DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2464>

Fecha de recepción: 3 de agosto de 2020 / Fecha de aprobación: 4 de noviembre de 2020

#### Resumen

Se exponen algunas reflexiones producto de los resultados del proyecto “Kiva Pedagógica”, surgido de la participación de maestros de las redes Chisua (colectivo de educadores colombianos) y Red de Comunicación Popular (colectivo de maestros, sabedores y sabedoras, líderes sociales en Latinoamérica)<sup>4</sup>, durante los procesos de levantamiento cartográfico/social de experiencias educativas en territorio, explorando la relación de saberes ambientales de frontera, tejidos alrededor de la ciudad y la región en el diálogo cultural-comunicativo, a través de las experiencias de maestros y sabedores regionales, en este caso, de Santander. La pregunta guía fue: ¿Cuáles son las acciones educomunicativas que caracterizan a maestras o sabedoras ambientales en contextos territoriales y flujos migratorios como los dados desde la relación ciudad-región? Algunos resultados permiten revisar dinámicas dadas en un contexto de conflicto, pos-acuerdo y migración interna y externa, que crea saberes ambientales de frontera en las prácticas de formación en Boyacá.

**Palabras clave:** Ciudad, región, migraciones, saberes ambientales, fronteras, cartografías, territorios, prácticas culturales-comunicativas.

#### Abstract

This text presents some thoughts based on results of the Kiva Pedagogical project that arises from the participation of teachers from the Chisua networks (a group of Colombian teachers) and the Popular Communication Network (a group of teachers, experts and social leaders in Latin America) in the cartographic / social survey processes of educational experiences in the territory where the relationship of frontier environmental knowledge that is woven around the City and the Region in cultural-communicative dialogue was explored through the experiences of regional teachers and knowers in this case in Boyacá. The guiding question: What are the educommunicative actions that characterize teachers or environmental knowers in territorial contexts and their migratory flows such as those proposed by the city-region relationship? It implies exploring from some results of this research, the dynamics that are being unleashed in a context of conflict, post-agreement and internal and Venezuelan migration that has created border environmental knowledge in training practices in Boyacá.

**Keywords:** City, region, migrations, environmental knowledge, borders, cartographies, territories, cultural-communicative practices.

#### Resumo

Algumas reflexões são apresentadas a partir dos resultados do projeto “Kiva Pedagógica”, que surgiu da participação de professores das redes Chisua (coletivo de educadores colombianos) e da Rede de Comunicação Popular (coletivo de professores, homens e mulheres conhecedores, lideranças sociais da América Latina), durante os processos de levantamento cartográfico / social das experiências educacionais no território, explorando a relação dos saberes ambientais fronteiriços, tecidos em torno da cidade e da região no diálogo cultural-comunicativo, por meio das experiências de professores e especialistas regionais neste caso, Santander. A questão norteadora foi: Quais são as ações educomunicativas que caracterizam as professoras ambientais ou mulheres conhecedoras em contextos territoriais e fluxos migratórios como os advindos da relação cidade-região? Alguns resultados permitem-nos rever a dinâmica dada num contexto de conflito, pós-acordo e migração interna e externa, que cria conhecimentos ambientais fronteiriços nas práticas de formação em Boyacá.

**Palavras-chave:** Cidade, região, migrações, conhecimento ambiental, fronteiras, cartografias, territórios, práticas culturais-comunicativas.

## Introducción

El presente artículo es el fruto de un diálogo en red, entre saberes y cartografías sociales, vistas como apuestas de exploración en dos sentidos: en primer lugar, para asentar la conversación con las experiencias en territorio dentro de un contexto colombiano agobiado por la continuidad de las formas violentas de desarraigo y desterritorialización, que se suman a los efectos del conflicto social venezolano y su contribución migratoria de comunidades victimizadas y re-victimizadas fuera de su país; y en segundo lugar, desde la idea de reconocer otras formas de educar ambientalmente<sup>5</sup>, partiendo de la cultura y la comunicación en contextos fronterizos, entre lógicas de ciudad y región, distintos del colegio oficial (como colegio del orden estatal o local) y la universidad como instituciones modernas (desde su postura como entes privados o públicos) y espacios urbanitas convencionales, en la medida en que están inmersos en los discursos de la política moderna y la planeación implícita en la cercanía de los centros de poder (Escobar, 2018).

Para llegar a los bordes internos de las regiones y las ciudades fue necesario desplazarse al interior de aquellos que, como nosotros, crean redes enfocadas

en solidaridades comunales o quehaceres similares. Un recorrido, desde nuestro espacio cotidiano al de los compañeros, buscando expresiones que dieran cuenta de su vivencia, sin caer en el trabajo del amanuense de mapas, el geógrafo del cuento *El Principito*, de Saint-Exupéry, que solo espera la llegada del otro para rendir sus informes acerca de cómo es el mundo.

Se trató de comprender las significaciones de esas formas semióticas (Geertz, 1995) de validar la cultura en la acción de lo comunicativo y educativo, como sistemas culturales de permanencias y de posibilidades de “territorializar” la diferencia (Grimson, 2011; Gupta y Ferguson, 2008), ante una serie de hegemonías ligadas a formas de instalar el desarrollo de un occidente que se materializa en las técnicas de gobierno contemporáneo.

De ahí que el presente texto comienza por reflexionar sobre el peso de las fronteras internas para la cuestión de la Ciudad-Región y sus acepciones culturales, comunicativas y pedagógicas, donde se encuentra una tendencia a pensar de manera nuclear, en tanto el centro de las prácticas y sentidos se elabora en lo urbano y se dirige hacia la región, desde un desplazamiento del lugar antropológico

<sup>1</sup> Para la traducción se empleó el término “*Knowers*” en lugar de “*Experts*”, para distinguir como conocedores o sabedores desde la experiencia, antes que desde una acumulación de conocimientos en términos de la noción occidental de experticia como especialización.

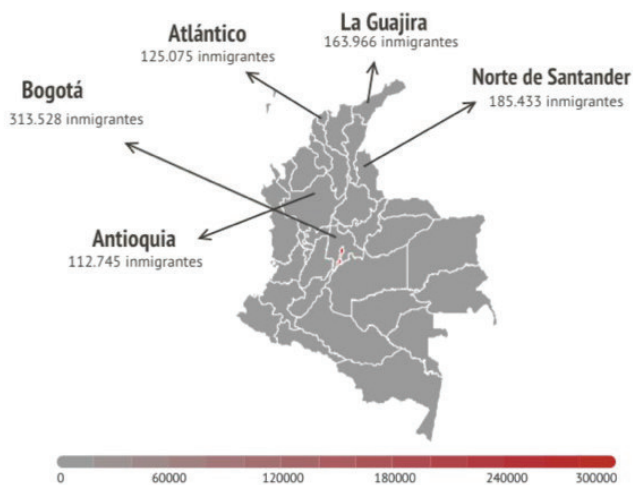
<sup>4</sup> El Proyecto Kiva Pedagógica contó con un equipo de docentes de diferentes instituciones, adscritos a la Red Chisua: Mónica Cuineme Rodríguez; Ana Ramírez Cabanzo y Daniel Velásquez; y por la Red de Comunicación Popular: Andrés Castiblanco. Ver: Velásquez, Cuineme, Castiblanco y Ramírez (2019).

<sup>5</sup> Proponemos que lo ambiental trasciende las marcas biológicas y ecológicas, hasta posicionar lenguajes que atraviesan las relaciones con el conocimiento desde quienes experimentan el territorio. Un lenguaje Ambiental es la comunión entre sentir y hacer con el lugar en sus formas de resistencia (Hernández y Vargas, 2016), que posiciona la naturaleza como elemento de diálogo y existencia, sustrayendo la relación de protección o cuidado como un ser con, y no un ser para, como se ha situado históricamente en experiencias especializadas en el tema; se recomienda ver: Ramírez, Bermúdez y Avendaño y Moreno (2009).

(Augé, 2013), propio de las comunidades, a un lugar planeado como férula cultural por las políticas públicas de las capitales.

Tales formas de pensar las relaciones y, por tanto, los saberes y prácticas, terminan constituyendo la hegemonía del gesto urbano sobre el mundo rural, como forma de cobijar y abarcar lo ambiental, desarrollando bordes y formas de expulsión que se acentúan en estas fronteras internas, por la relación con las fronteras nacionales y sus flujos migratorios, como en el caso del fenómeno venezolano, el cual, de acuerdo con Migración Colombia (2019), cuenta con un índice de 1.408.055 personas migrantes de Venezuela al país desde 2014 (*Figura 1*).

**Figura 1.** Lugares con mayor concentración de inmigrantes en Colombia



**Nota.** Fuente: Agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR, 2019)

Los hechos remiten entonces a una Colombia caracterizada como ambiente migratorio diverso<sup>6</sup>, el cual se destaca por la coexistencia entre la migración y el desplazamiento interno nacional, que conviven con el éxodo de la población venezolana, originaria y retornante<sup>7</sup> a las diferentes regiones y ciudades del territorio. Dichas condiciones de movilidad permiten pensar en saberes ambientales de frontera, o de borde, que se pueden definir como las formas cobradas por la experiencia colectiva en contextos de desarraigo espacial y “reterritorialización”; estilos de re-existencia con los cuales las poblaciones viven y comparten sus experiencias como grupos sociales. Ello permite destacar la pertinencia, en tanto aparato metodológico, de la cartografía socio-pedagógica y la comunicación cultural, como útiles de registro y comprensión que permiten acercarse a esas experiencias y saberes, afines, además, al pensamiento en red que hemos desarrollado.

Así, partiendo del proceso de trabajo de campo, desarrollado por un equipo conformado por maestras y maestros miembros de las redes Chisua y Comunicación Popular, con la financiación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, Uniminuto y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a continuación se presenta una reflexión a propósito de los talleres de cartografías, desarrollados desde el diálogo con el colectivo de educadoras de primera infancia en Chiquinquirá, Boyacá, que integra diversas regiones, entre las cuales se encuentran Togüi, Boyacá, y Barbosa, como capital provincial del departamento de Santander<sup>8</sup>.

## Una cuestión con tintes culturales-comunicativos en los contextos educativos ambientales: las relaciones Ciudad-Región

El interés por la región y sus relaciones con los centros urbanos, respecto al ámbito territorial, político y cultural, ha sido un derrotero común en enfoques antropológicos y sociológicos (Sánchez, 2012; Appadurai, 2004; Ospina, 2001; Mato, 1999), especialmente en las producciones de las ciudades capitales y sus preocupaciones por las formas en que el territorio desencadena una serie de apropiaciones y formas de adaptación de las políticas públicas, tanto en la atención a las demandas particulares de las comunidades, como en el modelo de servicios organizado por el Estado como garante de derechos fundamentales.

Una breve reflexión al respecto permite afirmar que dicha pregunta por la relación ciudad- región se ha tejido desde la antropología, la geografía y la historia, a partir de estudios que principalmente retoman el interés por explorar las configuraciones sociales centradas en la relación con el territorio (Fornaguera y Guhl, 1969), las prácticas de los pobladores frente a los usos del lugar (Rodríguez, 1982) o el desarrollo del proyecto de nación a partir de la toma de conciencia y el fortalecimiento de la región como unidad de desarrollo, y de la ciudad como detonante político geográfico (Montañez y Delgado, 1998; Jiménez, 2001).

Todo ello, finalmente, ubica la discusión en un variado conjunto de voces que se preguntan por las relaciones, entre la forma en que la ciudad metaboliza la energía y el capital social de la región, y la manera en que lo local cobra forma en las manifestaciones culturales de departamentos y municipios, entre otras expresiones regionales (Pineda, 1993; Montoya, 2001; Jiménez, 2006). Al tiempo, se

<sup>6</sup> Diverso, implica que históricamente Colombia es un país de migrantes y desplazados internos: la violencia política de Medios de siglo XX (Torres, 2013) generó oleadas de desplazamientos a las ciudades capitales, vinculadas a las matanzas partidistas (liberales y conservadores), a las cuales se sumaron los homicidios de guerrillas y paramilitares a mediados de siglo y principios del XXI (Echandía, 2004; Fajardo, 2001), y las del narcotráfico y su expansión en la frontera agraria entre 1970 y el 2000 (Kalmanovitz, 2003). De tal modo que los desplazamientos y migraciones han generado una serie de prácticas de pervivencia y construcción de nuevos territorios, que se suman a la más reciente ola migratoria, procedente de Venezuela (2014-2019) y el recrudecimiento de asesinatos de líderes sociales y reinsertados del pos-acuerdo con las FARC (2018-2019), que evidencian la diversidad del tipo de migraciones que configuran la realidad nacional.

<sup>7</sup> Con la referencia a la población retornante se da cuenta de la gran cantidad de colombianos que migraron al territorio venezolano entre 1979 y 1990 por las guerras del narcotráfico y paramilitares; allí se asentaron y desarrollaron su vida, hasta que debieron volver en una ola migratoria dada en el marco de los desplazamientos del último lustro.

<sup>8</sup> Tres equipos se adelantaron para cubrir los territorios: Cuineme y Ramírez, de Chisua, cubrieron los Soches en el Páramo del Sumapaz; Velásquez se ocupó de Ubaté y las Minas de Nemocón, y los autores de la región de Chiquinquirá, Boyacá, y Barbosa, Santander.

dan aproximaciones que reelaboran la relación con la globalización y sus efectos en el espacio social para este contexto (Santos, 2004; Castiblanco, 2013 y 2014; Sassen, 2002 y 2015; y Salazar, 2016), las cuales se han preguntado por el sentido de las relaciones, en tanto formas de habitar los espacios, y las diferentes variantes que configuran las estructuras de dichos escenarios, yendo, de un epicentrismo, a una movilidad que encierra diversas formas de tejidos sociales.

Al pensar lo educativo, desde sus variantes de saberes ambientales como sistema cultural-social de necesidad y relación, los estudios dan cuenta de las estrategias de reproducción social y dan un lugar al “capital educativo” (Bourdieu, 2011) en cuanto estrategia de dominación y reproducción. En este caso, se ubica en un conjunto de estrategias con las cuales los grupos sociales orientan su permanencia en el tiempo y el espacio, de tal modo que las estrategias educativas sugieren que, más allá del aula, su dinamismo como sistema implica la confluencia de lo denominado por Bourdieu como estrategias “profilácticas”, y “sucesorias” para referirse a aquellas que inciden en las normas sociales de la natalidad y de la consecución del patrimonio.

En sí mismos, los sistemas son formas de expresión de territorialidades y, al ser dinámicas ontológicas de la cultura, terminan en una constante tensión que ubica lo ambiental entre las lógicas de un sistema de producción social urbano y uno rural, el cual, más allá de caer en una dicotomía de su coexistencia, trata de explorar, como sugiere Massey (1994 y 2004), de cuándo se trata de espacios des-glocalizados, y cuándo de relaciones que pasan por una

porosidad entre los individuos, sus lugares y su interacción con el medio.

Hoy se ha pasado la página de la discusión, y las premisas “organicistas” del discurso han sedimentado el orden de las políticas de los organismos gubernamentales que impulsan el norte global, construyendo desde allí un modelo de ciudad-región que responde más a los intereses del capital mundial que a las necesidades de las comunidades. Algunos geógrafos (Bianchi, 1994) definen la región y sus tipologías desde lo natural y político, desembocando en su noción funcional que, inclinada hacia los economicismos, le reduce a unidad territorial, principalmente de tipo productivo, cuyo objeto es la especialización/ espacialización, la cual favorece los intercambios que facilitan el paso de lo nacional a lo mundial.

En dicho contexto, para el caso de las naciones, sus transacciones mercantiles van de escenario a escenario entre las fronteras internas del ordenamiento político social, así como las de tipo cultural, que se han organizado históricamente, por ejemplo en Colombia, en departamentos, provincias, ciudades capitales y distritos, entre otras formas de organización dinamizadas históricamente que, desde la transformación constitucional de 1991, favorecen una comprensión más inclinada del lado de la ciudad y sus dinámicas.

A partir de tales formas de territorialidad, los movimientos de las comunidades han desarrollado una serie de órdenes que instituyen fronteras y límites que solapan el sistema oficial, dichos bordes se hacen evidentes en la forma como los migrantes se

ubicar en las periferias, consolidando incluso “territorializaciones” con lo que se ha señalado desde la antropología latinoamericana como identidades definidas en hibridaciones masivas (Grimson, 2011), donde, desde los arraigos, se distinguen prácticas de acopio alimentario (transporte de productos de las regiones a las cocinas originarias), corporales (barberías y salones de belleza), y sonoras (músicas y bailes de la región)<sup>9</sup>.

En estos escenarios surgen las prácticas comunicativas-culturales, que pueden entenderse desde los acentos propuestos por los lenguajes y sus códigos particulares, constituidos por las costumbres sociales de los colectivos. Dichas experiencias, ubicadas tanto en la educación formal, como en la informal, se configuran a partir de nociones que combinan mandatos ancestrales y campesinos sobre las plantas y sus usos, memorias y toponimias de los paisajes, y conceptos de la biología y la agroecología, como la preparación de compostajes y prácticas de cultivo hidropónico y huertas. Esas acciones son acompañadas por relatos de carácter perlocutivo, que producen efectos en los ambientes de aprendizaje empleados para instalar estas consignas, creando sistemas comunicativos que sirven como nicho de “Lenguajes ambientales”.

<sup>9</sup> Por ejemplo, barrios emergentes del noroccidente de Bogotá (localidad de Suba) se caracterizan por contar con una población migrante de la Costa Atlántica (en su mayoría cordobeses, sucreños y guajiros), frente a zonas territoriales de migrantes del Pacífico colombiano (chocoanos, tumaqueños o vallunos) en barrios del occidente sur (localidad de Ciudad Bolívar), que se suman a las migraciones más antiguas de tolimenses, boyacenses y santandereanos, que se trasladaron como producto de las guerras bipartidistas de mitad del siglo XX (Torres, 2013).

## Visiones pedagógicas ambientales y culturales-comunicativas en red

Una visión pedagógica ambiental es un tejido de lenguajes y saberes ecológicos que se nutre de redes de conocimiento, las cuales integran las prácticas comunicativas culturales en la comunicación-educación para todos sus derroteros y especificidades (Mora y Muñoz, 2016); de este modo, permite reconocer las diversidades del tejido en una horizontalidad de los diálogos con la naturaleza, como garantía del intercambio, por igual, de saberes y experiencias sociales de los sujetos, en clave colectiva.

Tales relaciones se condicionan o potencian mediante su metabolismo cultural, que va, de lo popular como tradición, a lo masivo ante lo global (García, 1989, 1991 y 2004), o el atrincherarse en la cultura como resistencia que cuestiona la función de las identidades y sus bordes (Grimson, 2011), lo cual implica la preocupación por el cómo agenciar, desde las redes de maestros y sabedores, procesos de empoderamiento y optimización a las comunidades ubicadas en las periferias y bordes. Un interrogante que requiere de una perspectiva que no vea la educación y la comunicación como campos separa-

dos, sino como relaciones de interacción vital para la existencia, pues, como acto de compartir, comunicar es también educar para la vida.

Considerando lo anterior, la relación ciudad-región es un pretexto categórico que permite pensar el camino de los saberes ambientales a través de los currículos emergentes o de borde, como aulas propias para dejarse llevar por otros espacios, intenciones y acciones pedagógicas; prácticas que, como método de observación y participación en el intercambio de experiencias, proponen formas innovadoras de vivir los escenarios educativos, yendo más allá de los límites instalados por los discursos hegemónicos de la escuela tradicional, que funcionan como dispositivo de normalización de sujetos y red de reproducción del gesto social a escala particular.

Así, se percibe que un currículo emergente, o de borde, va más allá de comprender la organización escolar en torno a una serie de elementos que se agrupan desde las lógicas europeas y norteamericanas frente a lo necesario para educar a un ciudadano, signos que se han filtrado en los sistemas latinoamericanos hasta el tuétano; por eso el surgimiento de formas propias de pensar y organizar contenidos y prácticas, en este caso vinculados con la naturaleza o su referente, es una apuesta para educar desde las condiciones actuales y sus movilidades, que invocan la necesidad de reconocer la diferencia, en términos de promover, desde los arraigos y contextos, los diálogos de saberes para la vida.

## Utilaje Red: la cartografía pedagógica, una metodología de tránsito entre territorios

Para comenzar, es necesario destacar que el mapa socio-pedagógico se propone aquí como dispositivo analítico-interpretativo de procesos investigativos, en los que la deconstrucción de las tensiones, lugares y movimientos demuestra una “red de significancia” (Deleuze, 1999, p. 190), en la que emergen diversas series de interpretaciones entre los elementos propios del rastreo sistemático y diferencial de realidades. Epistemológicamente hablando, esta cartografía socio-pedagógica permite decantar, de manera reflexiva y participativa, las realidades educativas, así como las imaginaciones de los sujetos que las hacen posibles.

Como táctica de investigación, la trama del itinerario cartográfico parte de narrarse hasta escuchar al otro, lleva al papel propio de la comunicación y la cultura en las comunidades y sus sabedores. En otras palabras, las “socialidades” funcionan como pugnas de sentido que, como expresa Martín-Barbero (2002), se tejen en esa dimensión interpersonal y colectiva que escapa a la racionalidad institucional (incluida la de los medios y tecnologías de información), la cual se inspira y orienta en otras racionalidades y sensibilidades, como la de los afectos, el poder o la lucha.



**Figura 2.** Mapeo del territorio de nuestras experiencias.  
Encuentro previo de saberes



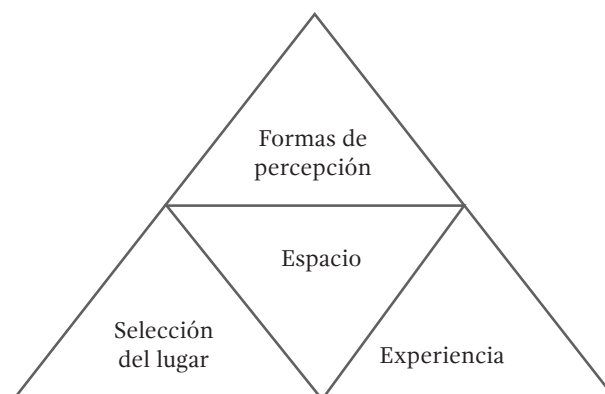
**Nota.** Fuente: Fotografía tomada por autor,  
octubre 28 de 2019

El mapeo con las colectividades genera conciencia sobre la forma en que operan sus redes relacionales y sus estrategias frente al territorio; da cuenta de líneas de tensión, que pueden definirse como las relaciones establecidas como contradictorias frente a los propósitos de las colectividades, mientras las sinergias develan las asociaciones y posibilidades de interacción, con las cuales las colectividades comunican sus procesos y replican las acciones, que van de las huertas caseras a la reconstrucción de las memorias del territorio.

De este modo, los ejercicios cartográficos, cuya caracterización se presenta a continuación, se organizaron de acuerdo con la relación gráfica de las experiencias y la narración que acompaña el diseño de los mapas. Como se verá más adelante, hay diseños locales que responden a los entornos ambientales más cercanos (*Figura 4*), en los cuales

se trata de caracterizar los ejercicios cotidianos de las acciones con el territorio y sus morfologías, así como la representación cartográfica literal del sector (*Figura 5*), describiendo la organización de los usos del suelo en directa proporción con las relaciones pedagógicas y sociales desarrolladas en torno al medio ambiente, así como a los procesos de memoria. En la forma de registro se emplea la correlación de la tríada de análisis territorial, donde el espacio está triangulado mediante la experiencia, en lo que se denomina “tríada subjetivo-sensorial” (Castiblanco, 2020).

**Figura 3.** Tríada subjetivo sensorial para  
análisis territoriales



**Nota.** Fuente: Castiblanco, 2020

La tríada manejada es un dispositivo de análisis que sitúa, en el plano de la experiencia, la trayectoria de las colectividades desde las acciones con las comunidades y los territorios, en un diagrama cartográfico que expresa o propone lo que lo hace comunicativo-cultural, esto es posible porque todo converge en la tríada; en el plano de la percepción se destaca la manera en que las comunidades se ven a sí mismas desde sus disposiciones socioculturales.

Todo ello influye en la selección del lugar, que puede ser del orden de caracterización cercana, el entorno veredal y los circuitos de acción ambiental (*Figura 4*), o de manera literalmente cartográfica-política como se señaló anteriormente. Tal triangulación tiene su enfoque en el espacio, como unidad donde operan los colectivos que se reconocieron durante los talleres o encuentros.

El presente artículo expone estos encuentros de saberes<sup>10</sup> desarrollados con una de las comunidades de red de saberes fronterizos que, aceptando la invitación a compartir desde sus experiencias, permitió un encuentro donde nos narramos entre maestros y sabedores, contando la forma, los pasos y recorridos tomados para hacer educación ambiental sentipensante, en el sentido más amplio posible para esta palabra, aprovechando el espacio de intercambio inherente a la labor de Chisua y de la Red de Comunicación Popular.

## **Redes de Madres Comunitarias: una experiencia desde el límite y la resistencia en el marco de las políticas públicas**

Las Madres Comunitarias configuran el espectro de un fenómeno intercultural educativo; por un lado, son cuidadoras gracias a la herencia de sus afectos y su decisión de compartir sus saberes y cuidados, ello configura, en primera medida, una práctica pedagógica desarrollada e interactuada desde los saberes de la crianza, cuyo sentido se nutre de la experiencia y de la coexistencia con el territorio; por otra parte, su entrada al escenario educativo institucional implica que deben ingresar a los procesos de formación académica que, en cierto modo, legalicen y legitimen -definitivamente desde una clave colonial- sus experiencias. En ese contexto se entretajan los aprendizajes de la vida y de la academia, y lo ambiental, antes sentido y vivido, pasa a ser racionalizado.

---

<sup>10</sup> Se presentan los resultados obtenidos durante dos encuentros; el primero, realizado el 28 de octubre, se dio como primer acercamiento a las metodologías de proyectos de aula e investigación ambiental concretados en redes, presentando los procesos del proyecto de educación ambiental Quicagua y contando con el espacio proporcionado por la IED La Gaitana, sede B, localidad de Suba; junto a ello, el proyecto Marcas territoriales y empoderamientos comunales del Humedal La Conejera, se presentó en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, espacio abierto para la conversación y el mapeo de las relaciones vecinales. El segundo taller de cartografía se concentró en la experiencia institucional-regional, y fue realizado el 6 de febrero de 2020. Los autores agradecen su colaboración a las madres comunitarias: Claudia Munevar, Angie Cardoso y Liliana Castellanos, pertenecientes a la red de madres.

La breve caracterización que se presenta ahora permite ilustrar los intercambios dados en un encuentro con educadoras comunitarias de la región. Los lenguajes ambientales se orientan a partir del diálogo, sistematizando la narración como punto de partida en el territorio. La región abordada es la de Ricaurte (occidente de Boyacá), municipio boyacense de Togüi, que debe su nombre a un vocablo indígena Guane, de la familia lingüística Chibcha, el cual significa río entre esposas.

El paisaje del municipio boyacense de Togüi es limítrofe, pues, aunque no colinda literalmente con el departamento de Santander, la región territorial y ambiental forma una península que se adentra en él, compartiendo fronteras al norte y al occidente; como narraron las educadoras, antes que con Chiquinquirá, la interacción más cercana se da con la ciudad de Barbosa, segundo pivote después de Bucaramanga, capital del departamento de Santander, territorio que constituye un nodo con el fenómeno de desplazamientos, impactado por la migración venezolana, que arriba a sus veredas y cabecera urbana.

Este escenario atraviesa contextos de tensión debido a la falta de acciones eficaces del gobierno para atender y fortalecer a las comunidades, brindando herramientas para mitigar la migración y las reacciones de algunos sectores de la población, que se ponen a la defensiva cuando se trata de repartir recursos que, desde su perspectiva, corresponden a la población nacional. Como respuesta, las madres educadoras han integrado a madres venezolanas, y han armonizado sus relaciones espaciales a través de diálogos interculturales que giran alrededor del cuidado de animales, la agricultura y la cocina. Para ellas, la clave es una propuesta pedagógica

que emplea el turismo como proceso de educación ambiental y de reconocimiento de lo diverso en la región.

**Figura 4.** Cartografía comunicativa-cultural cercana: percepción de nuestras experiencias; sus acciones y territorio. Encuentro previo de saberes



**Nota.** Fuente: Fotografía tomada por autor, 28 de octubre de 2019

La *Figura 4* caracteriza un mapeo relacional de un circuito veredal; es posible encontrar los elementos centrales del hacer cotidiano: la vecindad, las labranzas y la presencia de las acciones agroecológicas; todo ello hace parte del paisaje establecido en la experiencia de formación de saberes. Los relatos, dirigidos a los niños y familias, se articulan de acuerdo a los bioclimas y a la presencia de lugares sagrados, caracterizados por ser los escenarios que dan lugar al nacimiento del agua, que fluye en espacios como los “nacederos” en la montaña o las “chucas”, propias de las zonas de humedal en la ronda de los riachuelos.

La región se caracteriza por contar con diferentes tipos de pisos bioclimáticos, lo cual permite combinar el desarrollo cotidiano con actividades eco-turísticas que van, desde la visita al páramo,

hasta caminatas y recorridos por las cascadas; allí se integra a las madres migrantes, como parte de la acción de apropiación del territorio. Al tiempo, es importante señalar que los ejercicios son realizados fuera de los hogares de cuidado y se integran a un sistema de huertas caseras que promueve los hábitos del buen vivir, como nexo común entre vida saludable y medio ambiente.

Junto a ello, vale la pena destacar particularmente uno de los proyectos de tejido de saberes ambientales y de cuidado desarrollado por el grupo: la recuperación de la memoria y saberes de la tradición oral; el cual se concreta a través de alianzas con el ancianato del municipio, en un programa denominado “El jardín de los abuelos”, donde se estructuran actividades afines al estilo de los jardines infantiles, realizando encuentros con los niños para compartir los saberes y tradiciones propias de la región; al igual que con las experiencias anteriores, su modelo de operación funciona en clave de red.

Figura 5. Togüi, Barbosa. Taller, Chiquinquirá, Boyacá



Nota. Fuente: Fotografía tomada por autor, 06 de febrero de 2020

La Figura 5 presenta, en función de la organización política y comunicativa-relacional, dos tipos de distribución en los mapeos: en primer lugar, la división administrativa del municipio, que expone las huellas agroambientales y destaca las unidades alimentarias de las veredas, resaltando el cultivo de caña de azúcar, destinada para su procesamiento en la producción panelera, y de café; junto a ello, es posible reconocer la relación de la sociedad con diversidad de sitios turísticos, empleados por las maestras y la comunidad como oferta para los visitantes, vinculando el esparcimiento en los lechos de las quebradas y las caminatas, con la comercialización de panela y café de la región. La distribución veredal permite destacar la cercanía entre escuelas y hogares de cuidado, hecho estratégico para las madres comunitarias, pues, aunque pocos, las escuelas prestan sus espacios para organizar ferias y eventos que facilitan el intercambio y apoyo de materiales; generalmente, las actividades giran en torno a los saberes del territorio y sus patrimonios sociales.

En segundo lugar, es posible observar la organización de un mapeo institucional; la diagramación da cuenta de la forma como se han establecido las jerarquías y relaciones de las dependencias que garantizan los derechos e insumos durante los procesos; en la parte superior se ubica la Alcaldía y las entidades de gobierno municipal, con sus instancias de acción a nivel educativo y cultural; la parte inferior da cuenta de las instancias nacionales y departamentales, como el Instituto de Bienestar Familiar, las instituciones educativas y los centros de apoyo comunitario, denominados “Centros Vida”. El esquema se retoma al momento de tratar la atención de población venezolana, que ha sido integrada a la brindada a los nacionales con el mismo presupuesto ordinario de la región.

Todo es parte de las experiencias pedagógicas cartografiadas en este nodo, que implican a la red de madres comunitarias de la modalidad HCB (Hogares Comunitarios de Bienestar) tradicional; la dinámica de trabajo se dio, de manera articulada, entre las madres, un coordinador pedagógico y auxiliares de servicio general. Este grupo de trabajo planea, diseña, organiza y gestiona proyectos pedagógicos con enfoque ambiental, encaminados al fortalecimiento de las relaciones familiares, con las cuales se busca consolidar ámbitos de desarrollo propicios para la crianza y formación de la niñez en clave territorial. Entre los factores más llamativos de los procesos de planeación, se destaca la necesidad de integrar los saberes tradicionales del cuidado y manejo de la agricultura, planteados por las mujeres venezolanas y los niños que han llegado a la región.

A pesar de contar con una apuesta innovadora, el trabajo realizado permite notar que las experiencias negocian permanentemente con distintas alianzas, lo cual lleva a que terminen siendo acaparadas por normas planteadas desde los operadores del Estado; de allí que los saberes comunales, transportados por las madres y sus comunidades vecinales, se solapan con las ofertas de promoción de actores organizacionales como la Caja de Compensación Familiar de Antioquia, Confenalco, y la Caja de Compensación de Santander, Cajasan, que, a través de licitación, brindan programas a los hijos de afiliados y a otros habitantes rurales, entre ellos los migrantes que trabajan como jornaleros (empleados informales campesinos). En el marco de estas coyunturas institucionales, los proyectos de aula desarrollan talleres que parten del juego tradicional campesino, incorporando pasatiempos como la golosa, el yermis, el trompo o el juego de “escondidas”, llamado “pico” por los campesinos.

Más allá de su red administrativa provincial (Chiquinquirá-Moniquirá), Togüi pertenece a redes de municipios como Charalá o Cimitarra, donde se integran a partir de programas como Leo y Jugando (Bucaramanga, Girón, Sabana de Torres, San Gil, Oiba y Barbosa), los cuales se van rotando como proyectos de trabajo social interterritorial que funcionan a partir de la circulación constante de maestros. Este tipo de movilidad afecta el arraigo de los procesos que perviven en las madres, pues deben esperar el relevo designado por la dirección de las organizaciones que interactúan desde la política pública. Gran parte de los movimientos territoriales son gestionados por gremios de padres que conforman asociaciones o juntas de vecinos, las cuales terminan integrándose al sistema como operadores financiados por el Estado a través de las cajas de compensación privadas, cuando logran adaptarse a los requerimientos burocráticos de los entes territoriales.

Muchas de las alusiones y socializaciones dadas durante las cartografías hicieron referencia a los estados de resistencia con que han sido recibidos los migrantes en las cabeceras municipales; entre rumores, las familias campesinas comentaban que esas mujeres les robarían los maridos y que la prostitución y el desorden llenarían de hijos las veredas, contra la buena moral cristiana. Con ello en mente, se diseñaron los proyectos pedagógicos ambientales como apuesta para integrar a la infancia lejos de los prejuicios adultos, y responder a necesidades tan sentidas por la comunidad.

Por su parte, en el nodo de Barbosa-urbano los hogares comunitarios no cuentan con zonas verdes para realizar actividades físicas y recreativas, pues la planta consiste en una casa de familia adaptada

para prestar el servicio de atención a 11 o 14 niños; ambiente que ha permitido a las docentes reconocer que las familias no juegan con sus niños y que las actividades de los fines de semana se reducen a ver televisión y dormir. Dada la situación, surgieron proyectos pedagógicos que unen a las familias alrededor del juego y los saberes de cuidado a las plantas domésticas.

Por ejemplo, “Aprendiendo a jugar” es un proyecto que reúne a seis hogares comunitarios para generar espacios recreativos donde las familias se encuentren alrededor de juegos y narraciones que se concentran en cuidar y plantar huertas caseras en espacios pequeños. El trabajo permite la consolidación de lazos entre la comunidad, a la vez que acercamientos desde juegos tradicionales como el tejo, que han brindado la posibilidad de establecer relaciones entre familias migrantes y miembros de

la región, complementados con acciones como el intercambio de semillas y consejos sobre el cuidado de lo que se ha llamado “Farmacias vivas”, en las cuales se cultivan hierbas medicinales como el apio de monte, la ruda y la manzanilla, consolidando así un tejido sólido alrededor del cuidado de la infancia y los saberes de la tierra.

Para este caso, la apuestas comunitarias ambientales originan una suerte de currículo de borde<sup>11</sup>, que nace como sistema solapado y de resistencia creativa frente al currículo oficial determinado por las políticas públicas sectoriales, en las cuales se habla de manera general sobre inclusión a los migrantes, desde principios como los señalados por el Artículo 140 de la Ley 1873 de 2017, o el Decreto 1288, que señalan:

---

<sup>11</sup> En términos de las prácticas educativas, históricamente, el problema del currículo oculto (Dreeben, 1983; Acaso y Nuere, 2005) se ha entendido como el conjunto de acciones implícitas que se separan o demarcan las acciones de los maestros en las aulas respecto al currículo oficial institucional, desde su plan para cumplir con sus propósitos pedagógicos, mediados por su experiencia y la particularidad del grupo de trabajo. En este caso, un currículo de “borde” se refiere a un ejercicio que funciona con mecanismos implícitos, pero que, a diferencia del currículo oculto, busca perfeccionar el horizonte de la práctica, para transformar el currículo institucional a través de ellas, no desde el orden vertical, donde el logro pedagógico se sitúa en la correlación teoría-práctica. Para el caso que se trabaja en este momento, un rasgo de las prácticas educativas ambientales es la generación de procesos de transformación curricular, donde las experiencias y la elaboración de saberes propios, en diálogo llano con lo teórico, es lo que termina transformando los currículos en diferentes instituciones llegando, incluso, a la consolidación de colegios con énfasis ambientales.

[...] al Gobierno nacional, en atención a la emergencia social que se viene presentando en la frontera con Venezuela, diseñará una política integral de atención humanitaria y asignará los recursos en la vigencia fiscal a través de la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres (República de Colombia, 2017).

[...] se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos (República de Colombia, 2018).

Normas que, a pesar de buscar atender económica y políticamente a los migrantes y retornados, no se articulan con lo educativo y lo social, o consideran su importancia como procesos importantes para la adaptación de las poblaciones que transitan el territorio en busca de un asentamiento.

En síntesis, los encuentros con los saberes y formas de hacer de la comunidad visibilizan sus estrategias innovadoras para incluir a la población desplazada; en este sentido, es relevante dar cuenta de las prácticas de las madres comunitarias y sus redes de apoyo, pues tejen otras destrezas alrededor de la educación ambiental y la cultura, en la cultura como forma de compartir saberes e integrar a la población migrante mediante su inserción en las dinámicas cotidianas de la región, a pesar de que aún no son reconocidas por las capitales, centradas en un etnocentrismo urbano que se plasma en la forma de institucionalizar lo rural.

## Cierre

El presente texto presenta una reflexión conceptual y un caso de diálogo red entre maestros y sabedores, destacando las prácticas educativas ambientales y su visión frente a las formas de comunicación cultural,

desde la perspectiva de que permiten comprender la diversidad de tejidos sociales dinámicos, efectivos, en los bordes de los territorios y en las políticas públicas sectoriales y nacionales; junto a ello, también es posible reconocer las relaciones establecidas respecto a la inclusión de las comunidades desplazadas, internas y externas. Estas fronteras, oficiales e imaginadas, dan cuenta de la necesidad de abrir un debate sobre la porosidad de los territorios y las maneras de comprender las relaciones fronterizas, viéndolas como efectos de nuevas “territorializaciones” empleadas por las sociedades para diseñar sus lógicas de vida en común.

Como parte de los saberes ambientales, propios de los currículos de borde, fue posible reconocer que la noción de ciudad se asocia a la idea de un ente que contamina la esencia de lo rural (bien, desde su lugar como escenario de ambición o de ilusión colectiva), lo cual, en sí mismo, implica otro sistema social de tramas y prácticas de intercambio cultural. A su vez, dichas posturas y experiencias dan cuenta del ingenio humano para construir diversas formas de sentido y, por tanto, identidades en tránsito, las cuales se alimentan de ejercicios de visibilización como el observado en la apuesta por un currículo emergente alimentado por un turismo ambiental campesino de corte biocultural, o en la necesidad de jugar con la política pública y sus normas para favorecer la educación de jóvenes, niños y adultos en contextos de resistencia, como las redes de madres educadoras de Santander.

Esos elementos se ponen en juego en las prácticas de los hogares de educación comunitaria; si se realiza solo una lectura simple del trabajo de una madre comunitaria con sus niños, se llegaría a la mera conclusión de que se trata de una acción

pedagógica aislada, pero una lectura cartográfica sobre sus acciones comunales en el territorio permite reconocer todo el tejido de relaciones que se establecen e impactan a la comunidad, no solo con las alianzas entre colectivos campesinos y docentes, sino a partir de lo estratégico del juego con las distintas instituciones, desde la iglesia hasta los hospitales, para fortalecer los procesos educativos como forma de existencia en la región, y como respuesta a las dinámicas vividas por las poblaciones con la llegada de la comunidad migrante venezolana, un tema que apenas se visibiliza en los medios de comunicación, pero que vibra en la cotidianidad de las regiones cercanas a los bordes binacionales.

Las experiencias facilitan reconocer que, desde la pedagogía, la conexión ambiental y cultural-comunicativa de maestras y sabedores es clave en la construcción de comunidad, en el fortalecimiento del tejido de relaciones entre ciudad y región, a través de las redes. El efecto de la acción en red posibilita transformar la escuela, dejando de lado la noción que le reconoce solo como dispositivo de normatividad y reproducción, para pasar a verle como agente de resistencia y conexión entre redes de sentido territorial, con las cuales las familias, desde sus diferencias, sostienen formas de sobrevivencia en los escenarios locales y globales. En tal sentido, destaca la capacidad de los sabedores, al practicar el doble juego, de responder a la norma impuesta por la ciudad y, al tiempo, generar redes de habilidades y solidaridades en la región.

Además de contagio ecológico, la ciudad es vista como el origen de una contaminación organizacional, que se expresa en formatos y encuestas sin sentido y sin metas pertinentes para las realidades de la comunidad; es el lugar de la burocracia, encarnada

en un control estéril, en instrumentos que quieren dar cuenta de niños y familias sin considerar su diversidad, solicitándoles ajustarse a una cuadrícula.

Aunque no tiene por qué ser así, la ciudad destaca la idea de las fronteras desde una perspectiva de separación; por ello es importante dibujar las acciones regionales, de tal manera que en la urbe se entienda, asuma y reconozca que las regiones cumplen con su trabajo, desde relaciones como las resistencias del día a día, las alianzas orales o de palabra, el cuidado del medio de vida, la crianza y la confianza en resolver dilemas cotidianos como el machismo o el abandono, formas del conflicto que habitan en las comunidades y los territorios, mismas que no se enmarcan eficazmente en el formato.

Queda la tarea de seguir comunicando y narrando las experiencias de las redes de saberes y de las comunidades, el contacto entre ciudades y regiones, con sus bordes; se trata de una oportunidad para andar de otros modos y resignificar el tejido educativo que vive en sus prácticas y herencias. Es la lucha de la cultura que se empeña en que los gestos originarios pervivan, a pesar de la rapidez y superficialidad presente, tejida, en las lógicas de medición, y de la carrera obsesiva por integrarse a un todo global; una globalización que viene educando desde la inequidad, la indiferencia y la depredación ambiental y social. ■



## Referencias

- Acaso, M., y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, Vol. 17, pp. 207-220.
- ACNUR. (2019, Enero-Junio). *Aspectos claves del Monitoreo de Protección. Situación Venezuela*. Obtenido desde <https://www.acnur.org/5d321d124.pdf>
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación, conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Appadurai, A. (2004). Sovereignty without territoriality: notes for a postnational geography. En Low, S., y Lawrence, D. *The anthropology of space and place locating culture*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Augé, M. (2013). Naturaleza, cultura y paisaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(2), pp. 223-238. DOI: <https://doi.org/10.22380/2539472X70>
- Barragán, D., y Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario educativo*, 28(64), pp. 127-141. DOI: <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Bianchi, L. (1994). Los estudios regionales en Colombia: análisis crítico y nuevas pautas para la investigación. *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*, Vol. 5, No. 1, pp. 80-98.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castells, M. (1991). *La era de la información. Volumen III. El poder de la identidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Castiblanco, A. (2013). La ciudad en los proyectos pedagógicos: dos experiencias desde la universidad y la escuela, jóvenes, memorias y reflexiones. *Revista Pretil*, No. 28, pp. 49-60.
- Castiblanco, A. (2014). Geopolítica y espacio social en el mundo contemporáneo. *Ciudad Paz-Ando*, 4(1), pp. 95-102. DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.7340>
- Castiblanco, A. (2020). Francisco José de Caldas y las transformaciones en la visión del paisaje geográfico en Colombia. *Revista Geográfica*, No. 161, pp. 5- 28.
- Deleuze, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? *Foucault, filósofo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Dreeben, R. (1983). El currículum no escrito y su relación con los valores. En Gimeno Sacristán, J., y Pérez, G. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Echandía, C. (2004). Evolución reciente de la geografía del conflicto armado colombiano. *Dimensiones territoriales de la guerra y la paz*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Escobar, A. (2018). *Sentipensar con la tierra*. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: UNAULA.
- Fajardo, D. (2001). Los circuitos de los desplazamientos forzados en Colombia. *Éxodo, patrimonio e identidad*. Bogotá: Museo Nacional de Colombia, pp. 68-75.
- Fornaguera, M., y Guhl, E. (1969). *Colombia, ordenación del territorio en base del epicentrismo regional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- García, N. (1989). *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- García, N. (1991). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gupta, A., y Ferguson, J. (2008, Julio-Diciembre). Espacio, identidad y políticas de la diferencia. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, No. 7, pp. 233-256. DOI: <https://doi.org/10.7440/antipoda7.2008.10>
- Hernández, C., y Vargas, C. (2016). Minería y cambio climático en la cuenca del Tunjuelo. Una experiencia de formación política en la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, No. 30, pp. 99-106.
- Jiménez L. C. (2001). Organización espacial y región en Colombia. *Razón, pasión e imaginarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Red de Estudios de Espacio y Territorio -RET.
- Jiménez, L. C. (2006). *Región, espacio y territorio en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kalmanovitz, S. (2003). *Economía y nación. Una breve historia de Colombia*. Bogotá: Norma.
- Martin-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Massey, D. (2004). Geographies of responsibility. *Geographical Annals*, Vol. 86, No. 1, pp. 5-18. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0435-3684.2004.00150.x>

- Mato, D. (1999). Actores globales y locales, prácticas transnacionales y producción social de representaciones sociales. *Revista Maguare*, No. 14, pp. 148-164.
- Migración Colombia. (2019). *Sección Venezuela. Estadísticas*. Obtenido desde <https://www.migracioncolombia.gov.co/venezuela>
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Moncada, R. (2005). Ciudad, educación y escuela. *Revista Educación y Ciudad*, No. 7, pp. 33-72.
- Montañez, G., y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*, Vol. 7, No. 1-2, pp. 120-134.
- Montoya, J. (2001). Ciudades y regiones. *Espacio y territorios. Razón, pasión e imaginarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Red de Estudios de Espacio y Territorio -RET.
- Mora A., y Muñoz, G. (2016). ¿Qué entendemos hoy por comunicación-educación en la cultura en América Latina? Propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural. En, Muñoz, G. (Ed.), *Comunicación-educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones* (pp. 11-80). Bogotá: Uniminuto.
- Moreno, F. (2009). La calle no se dobla por la esquina sino por el centro. En Barrantes, R. *Sistematización de experiencias de aula una posibilidad de investigar y transformar la escuela*. Bogotá: IDEP-Fundación Universitaria Monserrate, pp. 121-138.
- Nogué, J. (2014). Sentido de lugar, paisaje y conflicto. *Revista Geopolítica(s)*, Vol. 5(2), pp. 155-163. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_GEOP.2014.v5.n2.48842](https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n2.48842)
- Ospina, J. M. (2001). Los fenómenos de desplazamiento, migración y destierro. *Éxodo, patrimonio e identidad*. Bogotá: Museo Nacional de Colombia, pp.190-197.
- Pineda, R. (1993). Ciudad y región. *Revista Maguare*, No. 9, pp. 99-109.
- Ramírez, J., Bermúdez, G., y Avendaño, C. (2015). Medio ambiente, pedagogía ciudadana y derechos colectivos. *Revista Educación y Ciudad*, No. 16, pp. 49-74.
- Red Edupopular y Chisua. (2019-2020). *Encuentros de saberes. Talleres de cartografías Julio 28 al 19. Red de Educadoras de Primera Infancia, Chiquinquirá-Boyacá*. Informe de campo no publicado. Bogotá: Equipo Red Edupopular-Chisua.
- República de Colombia. (2017). *Artículo 140 de la Ley 1873 de 2017*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (2018). *Decreto 1288 del 25 de Julio del 2018*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Rodríguez, T. (1982). *La ocupación del territorio en Colombia*. Bogotá: Editextos.

Salazar, C. (2016). *Comprender para incidir. Análisis y proyecto en la ciudad durante la segunda mitad del siglo XX*. Bogotá: Uniandes.

Saldarriaga, A. (1997). La escuela como ciudad, la ciudad como escuela. *Revista Educación y Ciudad*, No. 2, pp. 20-25.

Sánchez, L. (2012). Entre rodar y estar caído. Desplazamiento intraurbano y su incidencia en la redefinición de identidades y alteridades. En Salcedo, M., y Salcedo, A. (Comp.), *Fricciones sociales en ciudades contemporáneas*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Santos, M. (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Sassen, S. (2002-Abril). Locating cities on global circuits. *Environment & urbanization*, Vol. 14, No. 1, pp. 13 -30. DOI: <https://doi.org/10.1177/095624780201400102>

Sassen, S. (2015). *¿Hablan las ciudades? Habla ciudad*. México: Arquine.

Torres, A. (2013). *La ciudad en la sombra. Barrios y luchas populares en Bogotá 1950-1977*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Velásquez, D. A., Cuineme, M. Y., Castiblanco, A. F., y Ramírez, A. B. (2019). KIVA pedagógica: transformado la relación escuela-comunidad en clave de diálogo cultural. *Revista Prisma Social*, No. 25, pp. 225-247. Obtenido desde <https://revistaprismasocial.es/article/view/2710>