

Líneas investigativas sobre educación y territorio. *Una revisión de estudios empíricos*

Lines of Investigation on Education and Territory.
A Review of Empirical Studies

Artículo de revisión | Review Paper

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2022
Fecha de aceptación: 15 de agosto de 2023
Fecha de disponibilidad en línea: mayo de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.liet

ÁLVARO ANDRÉS RIVERA-SEPÚLVEDA
alvaro.rivera@unimilitar.edu.co

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7405-7988>

EDUARD ANDRÉS QUITIÁN-ÁLVAREZ
eduardquitian@gmail.com

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6569-8126>

VALENTINA FARFÁN-MARTÍNEZ
u0902278@unimilitar.edu.co

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2401-5763>

Para citar este artículo | To cite this article

Rivera-Sepúlveda, Á. A., Quitián-Álvarez, E. A. & Farfán-Martínez, V. (2024). Líneas investigativas sobre educación y territorio. Una revisión de estudios empíricos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-22. doi: 10.11144/Javeriana.m17.liet



Resumen

La presente es una revisión de estudios empíricos que tiene como propósito mostrar la relación investigativa entre educación y territorio como un campo de saber en proceso de consolidación. Para ello, se diseñó una investigación documental con enfoque cualitativo, tomando en consideración artículos de investigación publicados en cuatro idiomas diferentes durante los últimos siete años. Los resultados ponen de manifiesto que en torno al abordaje de lo educativo en clave territorial se han configurado seis líneas investigativas que comparten un horizonte epistemológico común. Se concluye que el territorio, como categoría teórica y metodológica, propicia lecturas geo-socio-pedagógicas sobre lo que acontece en los contextos escolares.

Palabras clave

investigación pedagógica; educación cultural; estudio bibliográfico; geografía cultural

Abstract

The present article is a review of empirical studies aimed at showing the investigative relation between education and territory as a field of knowledge which is being consolidated. Towards that end, a documented investigation, with a qualitative focus, was designed, taking into account investigative articles published in four different languages during the past seven years. The results show that six investigative lines have been employed to approach the subject of education and they share a common epistemological horizon. The study concludes that, as a theoretical and methodological category, the idea of territory offers geo-socio-pedagogical interpretations of what is happening in the context of schools.

Keywords

Educational research; cultural education; literature reviews; cultural geography

Descripción del artículo | Article description

El presente artículo de revisión se deriva del proyecto de investigación INV-HUM-3476 titulado *La configuración de la territorialidad escolar. Un estudio en las instituciones educativas rurales del municipio de Zipaquirá*, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada (Colombia), vigencia 2021.

Introducción

La relación investigativa entre educación y territorio ha favorecido la constitución de un ámbito epistemológico nutrido, con saberes de muy distinto nivel sobre el abordaje de lo educativo en clave territorial. Se trata de un campo en el que se reconocen tanto los saberes que apenas empiezan a ser objeto de discusión como los que se encuentran arraigados en la práctica, e incluso aquellos más sistemáticos y cercanos a la teoría formal (Zuluaga, 1999). Así, en el mismo “cohabitan saberes no organizados y dispersos, con distintos umbrales de refinamiento, positividad, epistemologización, científicidad y formalización” (Vasco *et al.*, 2008. p. 10).

En virtud de su origen no disciplinar, sino pragmático, este campo se ha nutrido de una multiplicidad de discursos provenientes de diversas fuentes teóricas y trayectorias reflexivas, pero principalmente de las discusiones en el seno de la geografía crítica y los estudios territoriales. Ciertamente, los estudios en perspectiva territorial son cada vez más abundantes, al tiempo que heterogéneos en sus contextos de abordaje, constituyendo un enfoque teórico pertinente y versátil para el estudio de las relaciones humanas en las diferentes ciencias sociales, incluido el ámbito educativo.

En cuanto a su concepción teórica, las indagaciones de este tipo comparten como punto de partida una clara oposición a la visión institucionalizada, abstracta y jurídica, que entiende el territorio como un receptáculo o contenedor homogéneo y estático sobre el que se lleva a cabo una ocupación. Silva (2016) problematiza esta idea, indicando que la supuesta neutralidad del espacio abstracto ha sido movida por los intereses del capitalismo como forma de llevar a cabo su instrumentalización en cuanto imperativo de control; matizando este esbozo, Lefebvre (2013) duda que el modo de producción capitalista haya desplegado desde el principio un proyecto de producción espacial, pero reconoce que a través de modificaciones lentas y deliberadas ha logrado apropiarse del espacio, disponiéndolo para sus fines.

Precisamente, con ocasión de estas discusiones y en el marco de la geografía crítica, a partir de los años setenta el territorio comenzó a ser reconocido como el espacio geográfico producido socialmente por los sujetos que lo habitan, quienes, en su devenir histórico y debido de sus acciones, lo han culturizado, semantizado, significado, codificado, apropiado y dotado de sentido. Raffestin (2011) lo concibe como el producto de la acción de un actor sintagmático para apropiarse del espacio mediante la formación de una representación; así, “el espacio representado ya no es más el espacio, sino la imagen del espacio o, mejor aún, del territorio visto y/o vivido” (p. 104). En la misma dirección, para Lefebvre (2013) el espacio es producido socialmente mediante prácticas espaciales, en principio espontáneas, a partir de las cuales se van consolidando/instituyendo representaciones (concepciones) y espacios de representación (vivencias).

Cercano a los anteriores planteamientos, para Certeau (2000), el espacio es un lugar practicado, no por un grupo social unívoco y estable, sino por una diversidad polivalente de programas espaciales que se entrecruzan de manera conflictiva y/o contractual. Este planteamiento armoniza con el de Monnet (2013), cuando plantea que la producción del territorio no solo ocurre por ocupación o apropiación, sino también por el flujo y la trayectoria de los seres humanos en el espacio.

Es debido a lo anterior que, en su concepción territorial, los autores de esta corriente plantean un vínculo inexorable entre el espacio natural y el espacio producido socialmente. En concreto, Nates (2013) entiende el territorio como una intersección geo-socio-histórica de relación entre el espacio físico y el espacio social; por su parte, Haesbaert (2013) reconoce que el territorio tiene una base espacial-material y otra cultural-simbólica; en la misma línea, Rincón (2012) señala que la noción de territorio conjuga una visión integradora en la que se articula la naturaleza o primer territorio, junto con lo político-jurídico y lo cultural-simbólico.

De manera progresiva, las anteriores discusiones han ido migrando al terreno de las diferentes disciplinas, ofreciendo un amplio abanico de posibilidades discursivas para la problematización de la realidad y la construcción de nuevo conocimiento en el ámbito social. Precisamente a esto alude Zemelman (1987), cuando describe la teoría como un instrumento de razonamiento que contribuye a organizar una relación de apropiación con lo real, esto es, una relación epistémica con la realidad para la construcción del objeto. Y no sin razón, Blumer (1982, p. 129) sostiene que “el progreso de las ciencias sociales no depende tanto del refinamiento de los métodos, las técnicas y los instrumentos de campo, sino de la emergencia de campos conceptuales que encaucen las actividades investigativas hacia canales fecundos”.

En este orden de ideas, la presente revisión de estudios empíricos tiene por objeto aportar a la explicitud y construcción del binomio educación-territorio como campo de saber en proceso de consolidación, dilucidando las líneas investigativas que se han venido configurando en su nombre, así como las nuevas discursividades teóricas y metodológicas que tienen potencial de referente para indagaciones afines.

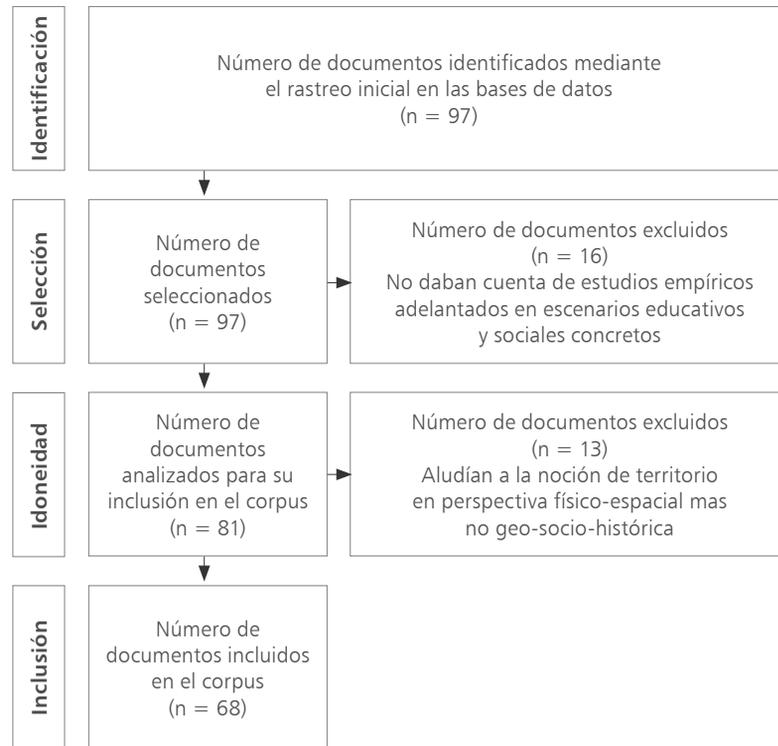
Metodología

Se diseñó una investigación documental con enfoque cualitativo que, como lo expresa Bardin (1997, p. 34), “busca representar un corpus documental desde una óptica diferente a la original con el fin de ofrecer nuevas lecturas e interpretaciones”. En concreto, se realizó una búsqueda sistemática de literatura científica, empleando como descriptores las distintas interrelaciones entre los términos “educación” y “territorio”, por ejemplo: “educación con enfoque territorial” o “educación en perspectiva territorial”. El rastreo se adelantó en bases de datos internacionales como Dialnet, Scielo, Ebsco, Proquest, Science Direct, Scopus y WoS, tomando en cuenta documentos escritos en español, inglés, francés y portugués. Se revisaron estudios publicados en una ventana de observación de siete años (2015-2022), procurando obtener información lo más actualizada posible (Arksey & O’Malley, 2005; Petticrew & Roberts, 2006).

Partiendo de los metadatos, el rastreo inicial arrojó un total de 97 documentos, de los cuales, producto de una revisión más exhaustiva, se excluyeron las reseñas, tesis, reflexiones teóricas y revisiones sistemáticas, manteniendo exclusivamente aquellos que daban cuenta de estudios empíricos, en total, 81 documentos. Posteriormente se realizó un análisis crítico de cada uno de los textos, buscando determinar su enfoque teórico y metodológico, y descartando aquellos que solo aludían a la noción de territorio en perspectiva físico-espacial, mas no geo-socio-histórica, lo que arrojó como resultado una idoneidad final o corpus de 68 documentos (figura 1).

El análisis del corpus se realizó mediante una lectura pormenorizada de cada uno de los textos, con referencia a las cuestiones: ¿cómo se ha establecido la relación epistémica entre educación y territorio en cada una de las investigaciones y qué resultados (en términos de nuevas comprensiones empíricas y construcciones teóricas) ha contribuido a constituir? Para ello se recurrió a codificar los artículos de acuerdo con su enfoque, según seis categorías centrales: 1) educación, territorio y participación (e-t-p); 2) educación, territorio y necesidades comunitarias (e-t-nc); 3) educación, territorio e interculturalidad (e-t-i); 4) educación, territorio y medio ambiente (e-t-ma); 5) educación, territorio y ruralidad (e-t-r); 6) educación, territorio y prácticas de enseñanza (e-t-pe).

Figura 1
Flujograma PRISMA para la conformación del corpus documental

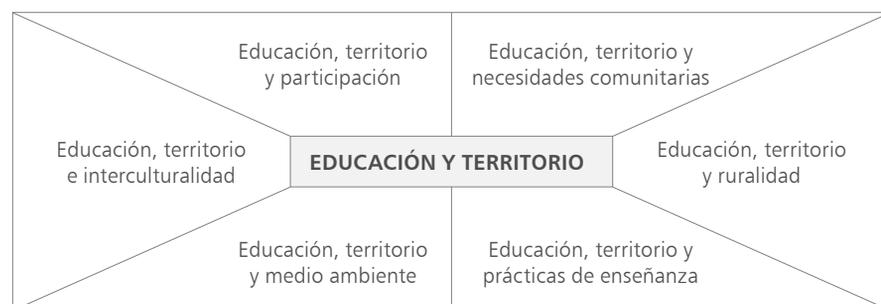


Fuente: adaptado de Urrútia y Bonfil (2010).

Resultados

Los resultados que siguen exponen las discusiones de tipo teórico y metodológico dentro de las seis categorías emergentes, que como tales configuran las líneas investigativas del campo de saber *educación y territorio* (figura 2).

Figura 2
Campo de saber educación y territorio



Primera línea investigativa: educación, territorio y participación

La presente línea reúne estudios empíricos que han abordado la relación entre educación y territorio a propósito de las prácticas de participación política, comunitaria y escolar. Así, en un estudio realizado en Quito (Ecuador), Montalvo (2019) adopta el modelo educativo territorial de Esther Pérez y concluye que pensar la escuela desde el territorio significa concebirla en estrecha relación social y política con los actores comunitarios. Por su parte, Da Silva *et al.* (2018) parten del concepto de *territorio* de Haesbaert, que refiere a un escenario de relaciones en donde se abren horizontes de interpretación de la existencia y transformaciones constantes del espacio; desde esta perspectiva, la interrelación entre escuela y territorio se propone renovar el rol de la escuela a partir de procesos de aprendizaje autónomos, colaborativos y creativos.

En la misma dirección, Traver *et al.* (2019) analizan el caso de un colegio rural agrupado de Valencia (España) a partir de los conceptos de *escuela incluida* y *aprendizaje servicio*, los cuales aluden a una metodología que desarrolla procesos de aprendizaje de forma paralela a acciones de servicio comunitario, favoreciendo con ello la participación de la comunidad en la construcción de un currículo con proyección territorial. Igualmente, Álvarez y Lopes (2016) adelantaron una investigación en una escuela de Belo Horizonte (Brasil) a partir de los conceptos de *educación integral* y *territorio*; estos autores hallaron que la interacción y la creación de vínculos afectivos entre la escuela y el barrio favorecen la configuración de un territorio educativo. En este mismo sentido, y después de proponer tres modelos de territorio para la escuela, Collet-Sabé (2020) defiende la idea del territorio como agente educativo de primer orden con el que se deben coproducir las políticas y prácticas educativas en una lógica de red intersectorial.

Cercana a los anteriores planteamientos, una investigación sobre cinco entidades territoriales de Colombia (Cardona, 2016) retoma el concepto de *descentralización territorial del Estado* de Alberto Maldonado para señalar cómo la implementación de políticas de descentralización en el país no ha logrado penetrar en el ámbito educativo. Por otra parte, Frandji (2017) evalúa la territorialización de las políticas educativas en Francia, mostrando que, si bien esta iniciativa busca mitigar las desigualdades e incentivar el logro escolar, termina encarnando diferentes concepciones de justicia que llevan a la fragmentación de la oferta educativa. En sentido complementario, Da Silva *et al.* (2020) analizan, desde el concepto de *territorio* de Milton Santos, las alianzas público-privadas que contribuyen al logro de metas educativas, tales como los consorcios y los acuerdos para el desarrollo educativo en Bahía (Brasil).

Desde otro ángulo, en una investigación que se desarrolló en la región de Schleswig-Holstein (Alemania), Jahnke (2019) encontró que la gobernanza territorial y la gobernanza educativa permiten la integración de las escuelas con los territorios, así como una oferta educativa más contextualizada y diversa. Adicionalmente, Collet y Subirats (2016) analizan el modelo Escuela Extitución, en el cual se reconocen a todos los agentes del territorio como artífices de estrategias de aprendizaje. Por último, a partir del proyecto “La expedición educativa” en Neiva (Colombia), Macías *et al.* (2021) ponen en evidencia la necesidad de involucrar a los distintos actores del territorio en los proyectos escolares.

Segunda línea investigativa: educación, territorio y necesidades comunitarias

Esta línea la integran estudios que se han servido de la relación entre educación y territorio para analizar el compromiso de la educación frente a las diversas necesidades que experimentan las comunidades. En tal sentido, Heras y Miano (2017) describen los CEPT (Centros Educativos para la Producción Total) de Argentina como un modelo educativo que ha respondido a las necesidades del medio y ha favorecido los vínculos entre escuela y territorio en áreas rurales. A partir de una revisión de la propuesta de aprendizaje-servicio en España, Kwast *et al.* (2021) afirman que a través de este modelo se ha conseguido territorializar la educación, pues se combinan procesos de aprendizaje y servicio que responden a necesidades sociales sentidas por las comunidades.

Al respecto, Wetzel (2020) entiende el territorio como el “espacio construido por los grupos sociales a partir de sus trayectorias”, desde el cual propone fomentar la enseñanza a través de vínculos pedagógicos capaces de revertir las condiciones adversas. De hecho, en una investigación adelantada en el municipio de Teófilo Otoni (Brasil), Moura y Pereira (2021) destacan los conceptos de *multiterritorialidad* de Haesbaert y de *democratización de acceso a la educación superior* de la Unesco para señalar que las relaciones sociales implican una interrelación de territorios y que la educación superior debe, en consecuencia, contribuir a que las comunidades construyan su propio desarrollo. Por su parte, Casals (2019) estudia el caso de una sede del Plan Fines en la provincia de Buenos Aires (Argentina), desde los conceptos de *trayectoria escolar* de Flavia Terigi y de *biografía educativa* de Sandra Llosa, para comprender la vinculación de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos en territorios sociales críticos con organizaciones sociales comunitarias.

En sentido complementario, autores como Gomes y Azevedo (2020) subrayan que, previo al planteamiento de cualquier método de enseñanza,

se requiere concretar una definición simbólica del territorio que sirva de vehículo para entender las necesidades de las comunidades. Paralelamente, Rosendo *et al.* (2020) y Russo y Oliveira (2018) problematizan la situación de los contextos migratorios diversos en Chile y de las favelas en Brasil, donde el sistema escolar carece de una educación territorializada, por lo que proponen un mayor compromiso del sistema educativo frente a las condiciones y amenazas del territorio. En la misma línea, Delgado (2021) desarrolla una investigación sobre la carencia de talento territorial como detonante de la desigualdad social, concluyendo que se requiere construir discursos curriculares y prácticas pedagógicas desde un enfoque territorial en el aula de clase, la escuela y la comunidad, para superar dicha condición.

En el mismo horizonte, y a propósito de la educación para la paz, Rosero (2021) realizó un estudio en Nariño (Colombia) para llegar a la conclusión de que el conocimiento de herramientas de mediación escolar hace posible la reconstrucción del tejido social en contextos de violencia. Igualmente, Orozco y Pineda (2020) llevaron a cabo un estudio comparativo entre las prácticas educativas de México, Guatemala y Colombia, para reconocer que la comprensión de las emociones es capaz de construir una cultura de paz en territorios de violencia. Por su parte, Molina (2021) encuentra que para profesores vinculados al conflicto armado en Colombia la noción de paz territorial se asocia a sentimientos de humillación y menosprecio surgidos en el contacto con los actores armados. Por último, Sales *et al.* (2019) plantean la importancia que reviste la negociación democrática del currículo como estrategia para vincular la escuela al territorio y sus necesidades.

Tercera línea investigativa: educación, territorio e interculturalidad

Esta línea investigativa la integran estudios en los cuales se aborda la relación entre educación y territorio en contextos interculturales. Así, Ramírez (2018), a partir de una investigación con un grupo indígena mexicano, destaca el papel que cumplen los actores locales en la territorialización del currículo oficial, de modo que se ajuste a las condiciones culturales de la comunidad. En la misma dirección, Sales *et al.* (2017) proponen el concepto de *escuela intercultural inclusiva* como un modelo educativo democrático que consigue ligar las escuelas con su territorio mediante prácticas pedagógicas relacionadas con la organización comunitaria.

Cercano a los anteriores planteamientos, Lopes (2018), en un estudio adelantado con comunidades indígenas de la Amazonía brasilera, retoma el concepto de *territorialización* para mostrar cómo la organización de actividades pedagógicas fuera del edificio escolar, y de la aldea, sirve para promover acciones de ocupación, vigilancia y posesión del territorio. Por otra parte,

Zuluaga y Largo (2020), en una investigación llevada a cabo con comunidades indígenas del Valle del Cauca (Colombia), posicionan el concepto de *educación propia* como un derecho que, en el ejercicio de su identidad cultural, les ha permitido a estos pueblos preservar su saber ancestral y propender por la apropiación del territorio. En la misma dirección, el trabajo realizado por Street *et al.* (2018) en un escenario aborigen australiano muestra el aporte de las políticas de educación superior indígena a la consolidación de la fuerza laboral y al desarrollo económico territorial.

Sumado a lo anterior, el trabajo de Gomes *et al.* (2020) describe el intercambio entre docentes indígenas en formación y docentes en ejercicio de una universidad brasilera como una experiencia que ha favorecido procesos de desterritorialización y reterritorialización. Sobresale también en ese sentido el estudio realizado por De La Hidalga (2019), en el que se muestra cómo el intercambio de saberes sobre el manejo forestal entre actores académicos y productores indígenas de la sierra de Zongolica (México) permitió reconocer el aporte de ambos a la sustentabilidad y el cuidado de la biodiversidad. En una línea similar, la investigación de Oderich y Baldi (2020), adelantada en la franja fronteriza entre Brasil, Paraguay y Argentina, ilustra de qué manera la creación de una universidad de integración latinoamericana ha contribuido a superar la visión reduccionista del territorio en clave de soberanía y seguridad nacional, posicionando una perspectiva mucho más abierta e intercultural.

De modo complementario, García (2017), en una investigación adelantada con comunidades afro de Palenque y Buenaventura (Colombia) y en el marco del denominado *pensamiento educativo de la diáspora africana*, describe la descolonización de la pedagogía como una apuesta educativa que reivindica la territorialidad de las comunidades negras en el país. Por su parte, la investigación realizada por Hernández *et al.* (2016) en una comunidad indígena del Valle del Cauca (Colombia) evidencia las formas en que se defiende la escuela como territorio de organización y de prácticas de resistencia frente a grupos que han procurado imponer su poderío económico, político y militar. En la misma dirección, Torres y Carrillo (2020), a partir de un estudio adelantado en territorio mapuche (Chile), muestran cómo en la escuela predomina un modelo educativo neoliberal y colonialista, que niega la autonomía pedagógica de la comunidad desde la imposición de una educación desterritorializada. Por último, Hohenthal y Minoia (2021), en una investigación con pueblos indígenas de la Amazonía ecuatoriana, retoman el concepto de *justicia territorial* para problematizar las dificultades de acceso que poseen los jóvenes a una educación de calidad, que para ellos implica un enfoque ecocultural pertinente.

Cuarta línea investigativa: educación, territorio y medio ambiente

Esta línea la componen estudios que hacen hincapié en el afianzamiento de los valores territoriales en articulación con la educación ambiental. Así, Huertas *et al.* (2017), en una investigación llevada a cabo con comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia), exponen el protagonismo que ha adquirido la educación en la recuperación de los valores culturales, así como en el mantenimiento de la cohesión social y las relaciones de equilibrio con la naturaleza. Similarmente, Souza *et al.* (2020) analizan la situación en el entorno del arroyo Tacuara (Brasil), el cual está altamente contaminado, planteando la necesidad de un aprendizaje basado en el lugar, que reconozca las condiciones del entorno para así poder modificarlo. Por su parte, el abordaje realizado por Quintana-Arias (2017) en una institución educativa rural colombiana, adoptando el concepto de *territorio cultural-simbólico*, pone de manifiesto el impacto que ha tenido la educación ambiental en el afianzamiento de la relación sustentable hombre-naturaleza-territorio.

En la misma dirección, Dessagne *et al.* (2016) postulan los conceptos de *inteligencia territorial* y *educación para el desarrollo sustentable* como dos apuestas que pueden conllevar la coproducción de competencias al servicio de los proyectos de desarrollo local. En este orden, la pesquisa adelantada por Rentería y Vélez (2021) en una comunidad afro del Pacífico colombiano, a partir de los conceptos de *pedagogía ambiental ancestral* y *afro-epistemología ambiental*, permitió entender cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuyen a afianzar el vínculo afectivo de estos pueblos con el territorio. Por su parte, Costa *et al.* (2022) describen la experiencia de ocho cursos sobre agroecología realizados en cuatro regiones de Brasil, los cuales fueron dinamizados desde la realidad territorial y los desafíos institucionales, contribuyendo en últimas a la reconstrucción de los sistemas agroalimentarios y a la soberanía alimentaria.

En consonancia con los anteriores planteamientos, el estudio realizado por Niño y Pedraza (2019) en una institución educativa rural de Santander (Colombia) pone al descubierto cómo las dinámicas productivas en la región, bajo el ideal del desarrollo económico, están generando desequilibrio y desgaste en los ecosistemas naturales, por lo que se concibe la escuela como escenario ideal para reflexionar de manera crítica sobre los derechos de la tierra, con el fin de despertar mayor sensibilidad territorial. De igual manera, Stahelin (2017) analiza el caso de un programa de educación ambiental que se lleva a cabo en un grupo de escuelas de Río de Janeiro (Brasil), cuyo objetivo es cuestionar y transformar las relaciones sociales marcadas por el capitalismo desde una conciencia territorial.

Asimismo, Arango-Serna *et al.* (2020) proponen la implementación de la robótica como estrategia de formación para niños y adolescentes desescolarizados, quienes se han visto perjudicados por el flagelo territorial de la minería ilegal en Antioquia (Colombia). Por último, Girault y Marthes (2016) ponen de manifiesto la necesidad de una educación que articule territorio y medio ambiente, conllevando una perspectiva integral que abarque la complejidad de los territorios y la sostenibilidad.

Quinta línea investigativa: educación, territorio y ruralidad

En esta línea se articulan trabajos que abordan la relación entre educación y territorio como marco teórico y metodológico desde el cual analizar el servicio educativo que se ofrece en contextos de ruralidad. En este sentido, Soeiro y De Souza (2021) consideran que la escuela debe ser territorializada y pensada como espacio político, dado que en los territorios rurales los centros escolares se han convertido en escenarios de discusión y negociación. Igualmente, Serna y Patiño (2018) proponen que para mejorar la calidad educativa en los contextos rurales es preciso promover el diálogo con la comunidad, comprendiendo el territorio como un “espacio de construcción histórico-social”. Asimismo, Farías (2016) retoma el concepto de *territorio* de Raffestin (2011), como “el resultado de la apropiación del espacio por parte de un actor sintagmático”, para plantear que la ruralidad necesita una educación que responda a proyectos o programas territoriales.

En sentido complementario, Divinsky (2019) y Pereira *et al.* (2021) describen el modelo EFA (Escuelas de Familia Agrícola) implementado en la ruralidad argentina, como una apuesta pedagógica en la que el territorio y la escuela se entrelazan como escenarios interdependientes. En la misma perspectiva, Gutiérrez *et al.* (2019) exponen un modelo para la construcción colectiva de conocimiento en la ruralidad, a partir del cual se reconocen las dinámicas propias de los territorios rurales como un aspecto configurativo de saber. Por su parte, Costa y De Sousa (2020) conciben la licenciatura en educación rural, ofertada en el sudeste de Pará (Brasil), como una apuesta por territorializar la formación docente y así responder a las demandas de la red político-pedagógica de educación del campo. En la misma línea, Rita *et al.* (2020) describen el modelo “Escuela pequeña, escuela inteligente” como una alternativa viable para la población rural italiana que reside en áreas montañosas e insulares, cuyas limitaciones territoriales no facilitan el acceso al modelo de educación formal.

Desde otra óptica, Champollion (2020) recupera los conceptos de *territorialidad activada* y *desigualdad de orientación* de Vanier, identificando que en determinadas zonas montañosas de Francia hay una relación no proporcional entre orientación hacia procesos formativos extensos postescolares y

estudiantes de instituciones educativas rurales, concluyendo que la dimensión simbólica del territorio incide en la orientación escolar y profesional de los alumnos locales. Con el mismo tono, Dos Santos y May-Carle (2015) retoman los conceptos de *representación social*, *trayectorias de aprendizaje* y *territorio* para hacer un análisis comparativo entre estudiantes urbanos y rurales, encontrando que las formas de organización escolar en territorios rurales brindan soluciones a dificultades de aprendizaje de estudiantes que viven en áreas urbanas. Estableciendo un punto de discusión con el anterior planteamiento, Rivera y Vergara (2021), a partir de un estudio adelantado en una zona rural periférica de Bogotá (Colombia), evidencian en la comunidad local un claro posicionamiento por defender la legitimidad de su territorialidad escolar frente a las dinámicas del expansionismo urbano.

Otro grupo de autores destaca la importancia que revisten las experiencias educativas territorializadas como alternativa a los desafíos materiales y simbólicos propios del campo. Así, Stewart y Matthews (2016), a partir de una investigación adelantada en zona rural de Utah (Estados Unidos), consideran necesario que se formulen políticas territorializadas que favorezcan la gestión de los directores de escuelas rurales pequeñas y dispersas. En la misma dirección, Ramírez *et al.* (2018), luego de reconstruir la historia de vida de una maestra rural del departamento de Arauca (Colombia), dejan entrever que el maestro rural es un sujeto arraigado a un territorio, cuya labor recobra sentido cuando aporta a la superación de las adversidades locales, así como a la organización comunitaria. Por último, Williamson *et al.* (2017) llevaron a cabo una investigación en Carahue (Chile), donde la escuela rural desde su origen se configura como punto de encuentro para las familias y los grupos indígenas mapuche de las proximidades, con la cual pusieron de relieve la necesidad de proponer una educación rural que reconozca el componente intercultural.

Sexta línea investigativa: educación, territorio y prácticas de enseñanza

Esta línea reúne trabajos que evidencian cómo las escuelas adoptan elementos del territorio para repensar las prácticas de enseñanza y el sentido mismo de la formación. En ese sentido, el trabajo adelantado por Bravo (2016) en una institución educativa colombiana concibe el territorio y la memoria biocultural como aspectos configurativos de la enseñanza de la biología. En la misma dirección sobresale el estudio de Hamel *et al.* (2018), llevado a cabo en dos escuelas indígenas mexicanas, en el que se expone una iniciativa por enseñar los contenidos del currículo en lengua materna, evidenciando cómo la lengua sirve de vehículo para crear una mayor sensibilidad territorial. Por otro lado, y partiendo de la necesidad de repensar el currículo

escolar, Quay (2016) analiza la *educación al aire libre* como posicionamiento que no se limita a un asunto de contenidos ni de estrategias, sino que atiende al sentido mismo de las prácticas pedagógicas en armonía con el territorio.

Complementario a lo anterior se encuentra el estudio realizado por Escobar (2020) en una comunidad indígena de la Amazonía ecuatoriana, el cual pone de manifiesto la importancia que reviste el territorio en las representaciones corporales, por lo que propone integrar los saberes ancestrales con las técnicas de la educación física oficial. Por su parte, Audley y D'Souza (2022) presentan el caso de una escuela estadounidense que enseña el lenguaje y la cultura abenaki a un grupo de niños no indígenas, con el ánimo de responder a los desafíos del cambio climático desde una actitud de "desobediencia epistémica" y de reconocimiento de los saberes y valores territoriales. En la misma dirección se destaca el estudio de Flores y Bar (2021), quienes reconocen el valor tanto del escritorio como del campo y de los territorios extrainstitucionales, siendo todos espacios interconectados para la formación investigativa de los futuros profesionales.

Cercano a los anteriores planteamientos, McGregor (2015) resalta la importancia de incluir en el currículo de las escuelas canadienses una visión íntegra de la historia nacional, pues el contenido referido a los territorios indígenas no ha sido reconocido en las prácticas oficiales de enseñanza de esta disciplina. Por último, a partir de un censo adelantado en 2016, el Minister Responsible for Statistics Canada (2017) destaca que la correlación entre género, edad, nivel de formación y territorio tiene un efecto importante en el desarrollo económico y profesional de las personas, por lo que es necesario incluir este referente en las prácticas formativas universitarias.

Contribución al debate: a modo de conclusión

El abordaje relacional entre educación y territorio ha dado lugar a un campo investigativo que resulta viabilizado por una intencionalidad de enriquecer los análisis sobre la escuela y las comunidades educativas, a partir de categorías provenientes de la geografía crítica y los estudios territoriales. Por tanto, se avizora la consolidación de un escenario de conocimiento en el que confluyen teorías, saberes y experiencias que amplían las lecturas sobre los sentidos geográficos, sociales y pedagógicos inmersos en la escuela. Se trata, pues, de un campo en proceso de afirmación que ha venido refinando sus aproximaciones epistemológicas y metodológicas, así como posicionando un nuevo entramado conceptual.

Este campo de trabajo coincide con una superación de la concepción capitalista de desarrollo regido por indicadores económicos y de la pretensión modernizante de los centros de poder institucionales con respecto a

los territorios subalternos. La mayor parte de los trabajos muestran cambios de perspectiva, en la medida en que resaltan experiencias y vivencias de comunidades educativas locales que abren paso a nuevas lecturas y comprensiones sobre el sentido de la escuela en las comunidades.

Lo anterior explica la proyección de la relación entre educación y territorio hacia fenómenos que ponen en diálogo lo educativo con lo societal o, dicho de otro modo, que van más allá del aula y procuran pensar las implicaciones de la escuela en relación con el entorno social, político y cultural. Es por lo anterior que sobresalen discusiones respecto a asuntos como la participación, las necesidades comunitarias, la interculturalidad, el medio ambiente y la ruralidad. La emergencia de la línea, aún incipiente, sobre educación, territorio y prácticas de enseñanza abre la posibilidad de continuar indagando acerca de la apropiación del territorio como elemento configurador de la enseñanza en las diferentes disciplinas.

En línea con las anteriores consideraciones, la revisión realizada permite entrever un intercambio dialéctico entre campos disciplinares diferenciados como la pedagogía y la geografía, el cual poco a poco va planteando el reto de superar las fronteras epistemológicas y metodológicas de cada campo para abrir paso a nuevas prácticas, conocimientos y valores, que configuren una mirada integradora sobre la constitución de las territorialidades escolares.

A modo de prospectiva, la revisión realizada permite vislumbrar que la noción de territorio, como categoría teórica y metodológica, sirve para: posibilitar lecturas geo-socio-pedagógicas de las dinámicas, relaciones y tensiones que protagonizan los seres humanos alrededor de los contextos escolares; favorecer la comprensión de las dinámicas territoriales mediante las cuales las comunidades locales se apropian, codifican y dotan de sentido sus espacialidades escolares; contribuir al estudio de los saberes y valores territoriales en nombre de los cuales los actores educativos producen y consumen su propia territorialidad; y servir de marco para analizar las distintas territorialidades que confluyen en los entornos escolares, algunas desiguales, conflictivas y en tensión, y otras flexibles, de intercambio y negociación.

También cabe analizar las dinámicas de defensa y protección de los territorios escolares frente a las intenciones de usurpación física y simbólica que, desde una visión abstracta y jurídica, protagonizan los entes gubernamentales; se puede del mismo modo promover el estudio acerca de la configuración de pertenencias y afectividades en los territorios escolares que posteriormente se convierten en objeto de identidad y cohesión; y por último, aportar a la problematización de las vibraciones territoriales, históricas y espaciales, que han conducido a procesos de desterritorialización y reterritorialización en los entornos escolares, entre otros abordajes.

Sobre los autores

Álvaro Andrés Rivera-Sepúlveda es doctor en educación. Docente investigador de carrera. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Militar Nueva Granada.

Eduard Andrés Quitián-Álvarez es magíster en filosofía. Asistente de investigación vinculado a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada.

Valentina Farfán-Martínez es profesional en relaciones internacionales y estudios políticos de la Universidad Militar Nueva Granada.

Referencias

- Álvarez, L. & Lopes, P. (2016). Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. *Educação & Realidade, Porto Alegre, 41*(4), 1205-1226. <https://doi.org/10.1590/2175-623660598>
- Arango-Serna, M., Branch-Bedoya, J. & Jiménez-Builes, J. (2020). Apropiación social de la ciencia y la tecnología a través de una iniciativa de intervención e inclusión educativa de niños y adolescentes de territorios vulnerables de la minería usando la robótica, como una alternativa para la construcción de la paz. *El Ágora USB, 20*(1), 190-209. <https://doi.org/10.21500/16578031.4255>
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice, 8*(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Audley, S. & D'Souza, A. (2022). *Creating third spaces in K-12 socio-environmental education through indigenous languages: a case study*. Globalizations.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Hora
- Bravo, L. (2016). Escuela, memoria biocultural y territorio: el caso de la práctica pedagógica integral en la institución educativa Inga Yachaikury (Caquetá-Colombia). *Educación y Ciudad, (30)*, 159-166. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n30.2016.1596>
- Cardona, S. (2016). Educación, territorio y modernización en el contexto de la descentralización del sistema educativo en Colombia en orden al territorio. *Revista Ideales, 1*, 31-45.
- Casals, L. (2019). Educación y territorio: una experiencia de implementación del Plan Fines en la provincia de Buenos Aires. *Ciudadanías, (4)*, 171-201.
- Champollion, P. (2020). Territorialidades y desigualdades de orientación: los espacios entre estos dos conceptos y sus interrelaciones (reflexiones a partir del caso de Francia). *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 2*(30), 335-349. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-281>
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano [tomo I: Artes de hacer]*. Universidad Iberoamericana.

- Collet, J. & Subirats, J. (2016). Educación y territorio: quince años de proyectos educativos de ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. *Scripta Nova*, 20(532), 1-23. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-532.pdf>
- Collet-Sabé, J. (2020). ¿Qué es el territorio para la escuela: decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 351-364. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-282>
- Costa, E. & De Sousa, G. (2020). Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. *Educ. Pesqui*, (46), 1-22.
- Costa, V., Avanzi, M. R., & Calle, Á. (2022). Agroecological education: perspectives in dispute regarding formal education courses in Brazil. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 46(4), 578-603. <http://dx.doi.org/10.1080/21683565.2022.2039836>
- Da Silva, J., Alves, E., Soares, L. & Rodrigues, N. (2018). Escola-território: dinâmica na relação de poder, por meio da construção da territorialização do espaço geográfico. *Recife*, 1(2), 210-227. <http://dx.doi.org/10.38187/regeo2018.v1n2id240446>
- Da Silva, M., Da Silva, R. & Couto, M. (2020). Institutional arrangements for education management in Bahia territories: tensions between public and private. *Educar em Revista*, (36), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.70085>
- De La Hidalga, V. (2019). Aprendizajes y transformaciones del territorio indígena en Veracruz, México. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (29), 205-220.
- Delgado, J. (2021). Talento territorial en la relación educación-territorio: por una escuela alternativa. *Ágora*, 21(41), 73-111. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47596>
- Dessagne, D., Vergnolle, C. & Robin, V. (2016). *Intelligence territoriale et éducation au développement durable: une vision systémique de l' éducation au développement durable au service du territoire*. HAL Open Science.
- Divinsky, P. (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 209-240. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.38>
- Dos Santos, C. & May-Carle, T. (2015). Rural vs urban crossed approaches: school and territory representations of pupils at the end of primary education: case study of Drôme, France. *Sisyphus*, 3(2), 118-133. <https://www.redalyc.org/pdf/5757/575763887008.pdf>
- Escobar, M. (2020). La educación del cuerpo en la comunidad Kichwa Mandari Panga. Cosmovisión de los pueblos originarios en el cuerpo. *Revista Educación Física y Ciencia*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.24215/23142561e144>
- Farías, M. (2016). Educação do/no Campo, um território em disputa: avanços e conquistas. *NERA*, (30), 188-204. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i30.2878>
- Flores, M. & Bar, A. (2021). Territorios formativos para la investigación en ciencias de la educación. Aportes epistemológicos y pedagógicos. *Cuadernos de Educación*, (19), 121-132. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34138/34588>

- Frandji, D. (2017). La territorialisation des politiques éducatives en France. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (76), 115-124. <https://doi.org/10.4000/ries.6076>
- García, J. (1976). *Antropología del territorio*. Taller ediciones JB.
- García, J. (2017). Educación, territorio, cultura y libertad: una muestra de las pedagogías afrodiaspóricas y decoloniales en Colombia. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 3(3), 187-212. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29911>
- Girault, Y. & Marthes, Á. (2016). Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires. *Éducation Relative à l'Environnement*, 13(2), 1-19.
- Gomes, A., De Miranda, S. & Tavares, M. (2020). Between territories and knowledge practices. Challenges with indigenous teacher training in Brazil. *Soz Passagen*, (12), 271-289. <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00364-z>
- Gomes, R. & Azevedo, G. (2020). Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. *Thésis*, 5(10), 48-61. <https://doi.org/10.51924/revthesis.2020.v5.224>
- González, S. (2016). Educación, territorio y modernización en el contexto de la descentralización del sistema educativo en Colombia en orden al territorio. *Ideales*, 1(1), 31-45. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1078>
- Gutiérrez, D., Ortega, M., Henao, C., Torres, C. & Sánchez, J. (2019). Modelo para la construcción colectiva de conocimiento para la ruralidad. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, (10), 63-74. <https://doi.org/10.22490/21456453.2784>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15), 9-42.
- Hamel, R., Baltazar, A. & Escamilla, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepechas a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1377-1412. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653739>
- Heras, A. & Miano, A. (2017). Educación, autoorganización y territorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 533-564. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200533&lng=es&tlng=es
- Hernández, C., Cetina, N. & García, P. (2016). La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social, Toribío-Cauca: "El que es nasa resiste". *Educación y Ciudad*, (30), 29-40. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n30.2016.1584>
- Hohenthal, J. & Minoia, P. (2021). Territorial and mobility justice for Indigenous youth: accessing education in Ecuadorian Amazonia. *Mobilities*, (81), 1-17. <https://doi-org.ezproxy.umng.edu.co/10.1080/17450101.2021.1987154>
- Huertas, O., Esmeral, S. & Sánchez, I. (2017). Realidades sociales, ambientales y culturales de las comunidades indígenas en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Producción + Limpia*, 12(1), 10-23. <https://doi.org/10.22507/pml.v12n1a1>
- Jahnke, H. (2019). Territorial Governance of Schooling and Education in Rural Areas: Case Studies from Northern Germany. *Geographies of Schooling*, (14), 19-33. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_2

- Kwast, B., Cano, L. & Serrano, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 243-263. <https://doi.org/10.14201/teri.23660>
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lopes, G. (2018). Quando a escola é uma flecha Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. *Revista Exitus, Santarém/PA*, 8(3), 396-422. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535858>
- Macías, A., Peña, Y. & Bernal, D. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la expedición educativa en Neiva. *Territorios*, (44), 1-24. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>
- McGregor, H. (2015). The Territories in the History of Education in Canada: Where Are We Going? *Historical Studies in Education / Revue d'Histoire de l'Éducation*, 27(1), 1-15.
- Minister Responsible for Statistics Canada. (2017). *Does Education Pay? A Comparison of Earnings by Level of Education in Canada and Its Provinces and Territories. Census of Population, 2016*. Statistics Canada.
- Molina, J. (2021). Reproducción y circulación de la máxima enunciativa paz territorial en la educación rural. *Enunciación*, 26(1), 43-56. <https://doi.org/10.14483/22486798.16577>
- Monnet, J. (2013). El territorio reticular. En B. Nates (coord.), *Enfoques y métodos en estudios territoriales* (pp. 137-167). Universidad de Caldas.
- Montalvo, M. (2019). Hacia la construcción de una propuesta educativa situada en el territorio: Una mirada a la educación desde la perspectiva local. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 103-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582661249011>
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. UOC.
- Montañez, G. (2001). *Espacio y territorio. Razón, pasión e imaginarios*. Unibiblos.
- Montañez, G. & Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7(1-2), 120-134.
- Moura, K. & Pereira, A. (2021). Educação e território: o acesso ao Ensino Superior em Teófilo Otoni/MG e seus efeitos culturais no território. *Conhecimento & Diversidade*, 13(31), 10-26. <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v13i31.8137>
- Nates, B. (coord.) (2013). *Enfoques y métodos en estudios territoriales*. Universidad de Caldas.
- Navarrete, E. (2011). Más allá del enfoque. Edward Soja y la geografía contemporánea. *Cuadernos de Geografía*, 20(2), 139-142.
- Niño, L. & Pedraza, Y. (2019). Potenciar la educación ambiental a través del estudio de caso. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (45), 143-158. <https://doi.org/10.17227/ted.num45-9839>
- Oderich, C. & Baldi, M. (2020). Transformando o território: a importância da universidade de integração latino-americana para a cultura na tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250059>

- Orozco, P. & Pineda, E. (2020). Geopolítica de las emociones en prácticas educativas de territorios de posconflicto. Estudio comparativo entre México, Guatemala y Colombia. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 369-398. <https://doi.org/10.15332/25006681/6023>
- Pereira, E., Nazarethe, E. & Bretas, M. (2021). Abordagens Territoriais da Educação do Campo: Uma Análise da Experiência Territorial da Escola Família Agrícola Normília Cunha dos Santos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(136), 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5182>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Quay, J. (2016). Outdoor education and school curriculum distinctiveness: More than content, more than process. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, (19), 42-50.
- Quintana-Arias, R. (2017). La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: hombre-naturaleza-territorio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 927-949. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520929042016>
- Raffestin, C. (2011). *Por una geografía del poder*. El Colegio de Michoacán.
- Ramírez, A. (2018). La escuela rural en territorio seri, 1920-1957. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 39(154), 9-36. <https://doi.org/10.24901/rehs.v39i154.381>
- Ramírez, L., Mahecha, L., Forero, L. & Bueno, C. (2018). Ser maestro no vale la pena, vale la vida. *Nodos y Nudos*, 6(45), 102-111. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8634>
- Rentería, C. & Vélez, C. (2021). Educación y cultura ambiental, el cuidado de la vida desde una perspectiva intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(93), 170-188. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27966751016>
- Rincón, J. (2012). Territorio, territorialidad y multiterritorialidad: aproximaciones conceptuales. *Aqualarre*, 11(22), 119-131.
- Rita, G., Mangione, J. & Cannella, G. (2020). Small School, Smart Schools: Distance Education in Remoteness Conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, (26), 845-865.
- Rivera, Á. y Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 24(1), 71-90. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4>
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. *Uni-pluri/versidad*, 10(3), 1-11.
- Rosendo, A., Villalobos, A. & Fuentes, L. (2020). Promoción de escuelas inclusivas en contextos migratorios rurales. Análisis desde el enfoque territorial del desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 279-295. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300279>
- Rosero, J. (2021). Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: el caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 13(1), 80-95. <https://doi.org/10.22335/rfct.v13i1.1315>

- Russo, K. & Oliveira, M. (2018). Educação territorialização na favela: uma experiência de educação de jovens e adultos na favela de Manguinhos. *Revista Lusófona de Educação*, 42(42), 111-126. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle42.08>
- Sales, A., Moliner, O. & Lozano, J. (2017). Strategies to Link Schools to Their Territories. A Survey Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (237), 692-697. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.044>
- Sales, A., Moliner, O. & Traver, J. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. *Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Serna, J. & Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. *Temas*, 3(12), 189-200. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2042>
- Silva, D. (2016). Construcción de territorialidad desde las organizaciones campesinas en Colombia. *Polis*, (43), 1-19.
- Soeiro, C. & de Souza, J. (2021). *Territórios da educação do campo: o caso da escola municipal Conrado Pereira no Maranhão*. ENANPEGE.
- Soja, E. (1971). *The political organization of space*. Association of American Geographers.
- Souza, D., Kuhn, E., Wals, A. & Jacobi, P. (2020). Learning in, with, and through the Territory: Territory-Based Learning as a Catalyst for Urban Sustainability. *Sustainability*, (12), 1-19. <https://edepot.wur.nl/521244>
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (228), 27-56.
- Stahelin, N. (2017). Spatializing environmental education: Critical territorial consciousness and radical place-making in public schooling. *The Journal of Environmental Education*, 48(4), 260-269.
- Stewart, C. & Matthews, J. (2016). The Lone Ranger in Rural Education: The Small Rural School Principal and Professional Development. *The Rural Educator*, 36(3). <https://doi.org/10.35608/ruraled.v36i3.322>
- Street, C., Smith, J., Robertson, K., Ludwig, W., Motlap, S. & Guenther, J. (2018). *Northern Territory Indigenous Higher Education Policy Review*. Charles Darwin University.
- Torres, H. & Carrillo, M. (2020). Elementos críticos de la escuela en territorio. *Educar em Revista*, (36), 1-22. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>
- Traver, J., García, O. & Ciges, A. (2019). Negociando el currículum: aprendizaje-servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, (14), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>
- Urrútia, G., & Bonfil, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.
- Vasco, C., Martínez, A. y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la Educación* (pp. 99-127). Trotta.
- Wetzel, M. (2020). Sentidos del vínculo pedagógico en la escuela rural de Entre Ríos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(15), 63-72. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i15.480>

- Williamson, G., Torres, T. & Castro, Y. (2017). Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica*, (49), 1-16.
- Zemelman, H. (1987). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos
- Zuluaga, J. & Largo, W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186. <https://doi.org/10.21676/23897856.3657>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia.