

TALENTO TERRITORIAL EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN – TERRITORIO: POR UNA ESCUELA ALTERNATIVA

*Juan Carlos Delgado Barrios**

RESUMEN

Esta publicación responde a una investigación más amplia sobre el tema central: Desarrollo, Educación y Talento Territorial, en esta oportunidad, referida a los aportes de la educación al proceso de formación del talento territorial mediante el discurso curricular y la práctica pedagógica, destacando a la escuela como parte involucrada de la comunidad de intereses que define al territorio. La hipótesis de investigación parte de la aseveración de que una de las causas de las desigualdades de los pobladores en un territorio definido es la carencia de talento territorial y que es la educación con un enfoque pedagógico territorial la vía idónea para cultivar de manera prospectiva dicho talento. En consecuencia, el objetivo de la investigación es el desarrollo de un análisis reflexivo del discurso curricular y las prácticas pedagógicas desde la perspectiva del talento territorial en escuelas básicas ubicadas en un territorio. La metodología que se desarrolló en esta investigación es analítica documental y explicativa. Los resultados se configuran con algunas líneas estratégicas propuestas para la cons-

* Profesor Titular Jubilado de la Universidad de Los Andes-Venezuela, Ex Vicerrector-Decano de la ULA-Trujillo, Doctor en Ciencias Gerenciales y Doctor en Ciencias Humanas, Magister en Planificación y Administración de la Educación Superior y Magister en Ciencias Aplicadas, Ingeniero de Sistemas. Investigador en la Línea Desarrollo-Educación-Talento Territorial adscrita al Instituto Regional de Investigaciones Económica, Social y Humanísticas del NURR-ULA-Trujillo: E-mail: juancdula@yaho.es

trucción del discurso educativo y las prácticas pedagógicas sustentadas en las siete dimensiones del talento territorial.

Palabras clave: *territorio, talento territorial, enfoque pedagógico territorial, educación-territorio, escuela alternativa.*

TERRITORIAL TALENT IN THE RELATIONSHIP EDUCATION TERRITORY FOR AN ALTERNATIVE SCHOOL

ABSTRACT

This publication responds to a broader research on the central theme: development, education and territorial talent, in this opportunity, referring to the contributions of education to the process of training territorial talent through curricular discourse and Pedagogical practice, emphasizing to the school as an interested part of the community of interests that defines the territory. The research hypothesis is based on the assertion that one of the causes of the inequalities of the inhabitants in a defined territory is the lack of territorial talent and that is education with a territorial pedagogical approach the ideal way to cultivate de man That talent was prospective. Consequently, the objective of the research is the development of a reflective analysis of the curricular discourse and the pedagogical practices from the perspective of the territorial talent in basic schools located in a territory. The methodology developed in this research is documentary and explanatory analytical. The results are configured with some strategic lines proposed for the construction of educational discourse and pedagogical practices based on the seven dimensions of territorial talent.

Key words: *territory, territorial talent, territorial pedagogical approach, education-territory, alternatives school.*

INTRODUCCIÓN

La ONU en la Agenda 2030, en el documento: La Igualdad en el Centro del Desarrollo Sostenible (2017), expone que la educación en los tiempos de la sociedad del conocimiento se ha hecho estratégica, sin

embargo, advierte que el crecimiento de las desigualdades territoriales están relacionadas con el acceso a la educación de excelencia y, enfatiza en esta dirección, que hay un brecha interterritorial muy significativa en la cobertura y calidad educativa que convierte esta debilidad en un escenario de reproducción de estas desigualdades.

Así mismo, en el documento Segundo Informe Anual sobre el Progreso y los Desafíos Regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2018), denuncia la existencia de currículos, en los territorios alejados de los centros del desarrollo, que acusan significativas desigualdades socioeconómicas, currículos que son de corte nacional, generalistas, homogéneos y estandarizados para cualquier contexto, bajo una interpretación y coordinación centralista que no recogen las demandas, intereses, particularidades y singularidades de los escenarios y actores locales de los territorios; de la existencia de carencias derivadas, además de los desbalances en la inversión, de la baja participación de la sociedad local en los procesos educativos de sus hijos. El mismo documento citado ratifica, lo expuesto en la Agenda 2030 (2017), que la escuela en esta situación lejos de ser un escenario para la transformación territorial se convierte en un agente de reproducción de las desigualdades territoriales existentes.

Esta circunstancia deriva en la necesidad de replantear la estrategia educativa en la relación educación-territorio, contextualizando los sistemas y procesos educativos a las demandas reales del territorio en un marco de descentralización y enfoque territorial, en tal sentido, en esta publicación se intenta reflexionar sobre este aspecto como eje paradigmático para la propuesta de una escuela alternativa.

Esta reflexión se inicia con la afirmación de que la interpretación de los sistemas humanos, desde el enfoque territorial, configura una mirada compleja de las interrelaciones de los actores locales imbricados con los patrimonios culturales, ambientales, políticos, sociales y tecnológicos del territorio donde se asientan, dándole un carácter contextual, estratégico y político a esta interpretación. Dentro de estos sistemas humanos se presenta con mucha relevancia el sistema educativo territorial, donde el territorio aparece, según Chapollión (2011), como una construcción social de sus protagonistas que son el Estado,

las colectividades territoriales, las mancomunidades, las asociaciones, las empresas, las instituciones educativas, las familias, entre otras, que bajo consenso construyen la visión compartida del desarrollo territorial, por ende, la direccionalidad de su educación.

En tal sentido, la educación en el marco del entramado humano, de fuerzas e intereses que es el territorio tiene un carácter formador, facilitador y movilizador del talento de los actores locales que concurren con sus visiones, intereses, ética, compromisos, necesidades, capacidades intelectuales, en consecuencia, derivando en un territorio que aprende, o sea en un espacio para la combinación de saberes tácitos e implícitos, donde el actor local como sujeto-ciudadano (interconectado en redes de acción comunicativa) se incorpora al contexto y se mantiene en este apropiándose de la interpretaciones de la realidad que construye en los diálogos intersubjetivos que se concretan en el territorio. La proposición anterior induce a la necesidad de un enfoque pedagógico territorial para la educación.

Desde esta perspectiva, la educación con enfoque pedagógico territorial hace del educando un sujeto territorial, producto de la construcción de saberes, de la celebración de encuentros, negociaciones y diálogos sustentados en visiones e intereses de actores globales y locales concurrentes, quienes constituyen el hábitat del territorio; pero que a su vez, el territorio como comunidad de intereses es también el escenario natural del encuentro dialógico entre los propios actores locales para aumentar las capacidades asociativas y de empoderamiento: léase de negociación conjunta, de búsqueda de ventajas recíprocas y de intereses comunes, de manera predominante, a través de la concertación de proyectos comunes. Costamagna y Pérez, (2013); Costamagna, Pérez y Spinelli, (2013).

Al convertir la educación, al sujeto particular, individual, en un sujeto territorial se está hablando de la formación del talento territorial, concepto que según Delgado Barrios (2015; 2017), define como el conocimiento, experiencias, aptitudes, intereses y motivaciones que se distribuyen en un territorio visto desde el sujeto operando en redes de acción comunicativa, lo que significa, la presencia protagónica de los actores locales en un territorio con su ética frente a lo cultural, lo

ambiental, lo urbano y en la convivencia humana, con sus intereses y motivaciones, sus visiones del desarrollo, su capacidad asociativa, con su liderazgo, con su poder de influencia, con sus competencias y habilidades para la transformación de las realidades territoriales.

Esta representación interpretativa infiere que el talento territorial responde a una postura postmoderna que interpreta el conocimiento distribuido en un territorio como una red compleja de informaciones, tecnologías, experiencias, emociones, decisiones y acciones que son contenidas en el pensamiento y la acción de los actores locales como integrantes protagónicos de redes de intersubjetividad (actor local reedificado). El talento territorial es comunal, en sí, configuran la “mente” del territorio (pensamiento, aprendizaje y memoria del territorio). A diferencia del concepto de inteligencia territorial el talento territorial incluye, además de lo cognitivo-funcional, las emociones del actor local derivadas de sus visiones, intereses e interpretaciones del desarrollo territorial donde está contextualizado.

A partir de estas premisas se plantea la hipótesis de esta investigación que parte de la aseveración de que el logro del desarrollo territorial esta íntimamente relacionado con el talento territorial y que una de las causas de las desigualdades culturales, políticas, sociales y económicas es la carencia de ese talento territorial, por tanto, se infiere que es la educación, con un enfoque territorial, la vía idónea para cultivar de manera prospectiva dicho talento, en consecuencia, la educación resulta uno de las actividades humanas más significativas para obtenerlo.

Desde esta dirección, el objetivo de esta publicación es mostrar un análisis reflexivo del discurso curricular y las practicas pedagógicas desde la perspectiva del talento territorial en las escuelas. Como metodología de análisis y de construcción de las propuestas, en esta publicación, es el enfoque sistémico-procesal desde la metodología sistémica interpretativa de Villafuerte (2008), -entendimiento y comprensión del territorio y sus actores locales-. En esa misma dirección, la metodología asumida en la investigación que se reseña es de tipo exploratoria-documental, (Hurtado, 2000: 217) e investigación-acción-participativa (Villasante y otros. 2000), sustentada en fuentes bibliográficas y elec-

trónicas, el análisis de estas fuentes bajo las reflexiones-experiencias del autor sobre el tema abordado de manera inductiva y constructivista.

Los resultados se configuran con algunas líneas estratégicas propuestas para la construcción del discurso curricular y las prácticas pedagógicas sustentadas en las siete dimensiones del talento territorial, en tres escenarios básicos: el aula de clase (relación alumno-profesor); la escuela como escenario comunitario de aprendizaje de la practica transformadora; la relación escuela-comunidad (institución actuando como agente de transformación)

La estructura de la publicación está conformada por el enfoque territorial: territorio, desarrollo territorial, talento territorial, desigualdades territoriales, la educación en el territorio, el discurso curricular y las prácticas pedagógicas como propulsor y movilizador del talento territorial, y como conclusiones, algunas líneas estratégicas para cumplir con los objetivos planteados en una escuela básica alternativa.

EL ENFOQUE TERRITORIAL, TERRITORIO, DESARROLLO TERRITORIAL Y TALENTO TERRITORIAL

Tal como se planteó en la introducción se trata de interpretar el hecho educativo en un territorio a los fines construir, promover y acrecentar el talento territorial en los actores locales que concurren al hábitat territorial, desde esta consideración, es preciso conocer el enfoque territorial como mirada epistémica para abordar el objeto de estudio en esta investigación y el desarrollo territorial como arena donde se desenvuelve el actor local, sujeto de formación en la relación Educación-Territorio.

Enfoque territorial

En esta dirección, este enfoque es el resultado de respuestas emergentes a la crisis paradigmática y de modelos que ocurren en la contemporaneidad, sobre todo, los referidos al abordaje a los asuntos del desarrollo y de los sistemas que le contienen. Partiendo de la afirmación de Arocena (1999); Bossier (2007), la contemporaneidad está caracterizada por intensos, profundos y complejos cambios que han hecho

que paradigmas y modelos que interpretaban al mundo con sus sistemas y procesos se hayan agotado y que surja la necesidad de sustituirlos. Los enfoques y modelos del desarrollo que se han agotado están signados por visiones y modelos centralistas y homogéneos, deterministas, atemporales y sectoriales que fragmentan la realidad para abordarla derivando en carencias traumáticas a la hora de interpretar y gestionar las realidades cada vez con mayor complejidad.

Este postulado infiere que se transita en procesos emergente con modelos descentralizados y localizados que reconocen la heterogeneidad contextual, las particularidades y singularidades de los contextos, sus inestabilidades sistémicas, su indeterminación, su temporalidad. Específicamente, el reconocimiento de la trama de fuerzas o tensiones que se originan en el encuentro o desencuentros de los actores locales que se involucran en los procesos del desarrollo de estas localidades. De manera que de modelos basados en la fragmentación sectorial se transita a modelos territoriales que son sistémicos, integradores que interpretan los contextos como unidades indivisibles, entre estos enfoques emergentes aparece el enfoque territorial. Vázquez-Barquero (2012)

De tal manera que el enfoque territorial implica el abandono del enfoque sectorial del desarrollo por tener una mirada homogénea y atemporal de interpretar las realidades, además de fragmentarla en sectores productivos o de actividad abordando los escenarios a intervenir mediante modelos abstraccionistas que no corresponden, en muchas de las veces, con la cultura y el ambiente de los entornos de aplicación. Sili (2005).

Crespo (2006), caracteriza al enfoque territorial indica que este enfoque es multidimensional ya que rompe con la visión sectorialista del desarrollo que es fragmentada y unidimensional para integrar lo ambiental, lo económico, lo social, lo cultural y lo político institucional como factores que interactúan sobre el territorio en proceso de transformación; es multifactorial porque es eje integrador de las diversas actividades productivas o no productivas que se desarrollan en el territorio.

Además, el enfoque territorial, es capitalizador de lo humano, social y cultural porque integra en el análisis el capital humano, el capital social, el capital cultural y el capital natural que contiene el territorio; es articulador del urbano-rural destacando la importancia de los planes de ordenamiento territorial, la autonomía en la gestión de políticas públicas territoriales, la corresponsabilidad ciudadana en el marco de la descentralización administrativa.

En este enfoque se le da un alto significado al pensamiento y la acción-comunicativa de los actores locales como agentes determinantes de la construcción de la trayectoria histórica y del desarrollo del territorio donde están involucrados; conceptualiza al desarrollo como un proceso dinámico sustentado en cambios sociales, políticos, culturales y ambientales producto de la acción colectiva y de las representaciones sociales particulares de los agentes determinantes en la construcción del territorio.

En esta investigación se asume como postura paradigmática al enfoque territorial antes descrito, para interpretar los procesos de generación, adecuación y aplicación del conocimiento en el desarrollo más allá de la presencia cognitiva-funcional del sistema educativo, léase, de formación de individualidades de manera fragmentada, disciplinar y unidimensional, donde desarrollan sus competencias y habilidades, para articularlos al territorio de una manera integral, sistémica y holística mediante la participación protagónica del educando como un actor local integrado en redes intersubjetivas de intercambio intelectual y emocional que se concretan en un constructo definido como talento territorial. Dentro de esta misma línea discursiva a continuación procede la conceptualización de territorio y de desarrollo territorial.

1.2 El territorio

El territorio es el contexto simbólico de donde se interpreta, en esta investigación, la relación territorio-educación-talento territorial y, con ello, el contexto físico-político donde se suceden los procesos educativos, que es el objeto de estudio, de manera que es preciso analizar su génesis conceptual y sus características definitorias, necesaria para introducir una perspectiva de análisis de la educación desde el enfoque territorial.

En tal sentido, el territorio es una imbricación de los escenarios ambientales, culturales, políticos, sociales y tecnológicos con los sujetos en comunidad, que como actores sociales y políticos conviven en un espacio geográfico específico, esta definición se relaciona con lo expuesto por Martin y Sunley (2007), quienes indican que el territorio es una construcción social producto de un complejo y evolutivo sistema de interacciones sociales que produce, reproduce y transforma los lugares específicos y su vinculación o interacción con otros lugares.

Albuquerque y Pérez (2013); Souza (2009), Medeiros (2009) asientan que el territorio, objeto de la transformación, es el conjunto de las resultantes del pensamiento y la acción de actores y agentes que lo habitan, con su organización social y política, su cultura e instituciones, así como el medio físico o medioambiente del mismo, incorporados activamente al desarrollo institucional, ambiental, cultural, político, económico, social y humano.

Souza (2009); Vázquez-Barquero (2007) coinciden al definir al territorio como una comunidad de intereses de actores locales interesados en el desarrollo territorial, por tanto, una comunidad política, de encuentro de visiones, intereses e interpretaciones del desarrollo territorial donde se involucran. De allí, que el territorio puede entenderse, por lo tanto, como el andamiaje de intereses de una comunidad asentada en un espacio geográfico delimitado, donde los actores locales son sujetos que actúan imbuidos por sus particularidades e heterogeneidades en sus perspectivas del desarrollo, de sus intereses personales y colectivos los cuales se convocan en función de propósitos comunes.

Por tanto, se define al territorio como el entramado de intereses de todo tipo de una comunidad territorial, lo que permite percibirlo como un agente de desarrollo, siempre que sea posible mantener y desarrollar la integridad y los intereses territorial en los procesos de crecimiento y cambio estructural. Añade este autor, los actores locales, a través de sus iniciativas y decisiones de inversión y de la participación en la formulación y gestión de las políticas, contribuyen al desarrollo y la dinámica productiva de una localidad, un país o un territorio.

Premisa que se complementa con Dematteis y Governa (2005) quienes expresan que el territorio está imbricado con el pensamiento y la acción del actor local, agregando, que los actores locales desarrollan en el interior del territorio relaciones de tipo cooperativo, de creación de consensos, competitivo y de conflicto, a través de las cuales se hace posible una visión estratégica y una acción colectiva orientada hacia objetivos compartidos de desarrollo.

Para Delgado-Barrios (2015) el territorio es el escenario de encuentro de actores locales interesados en el desarrollo, los cuales no solo son identificados como fuerza creadora y de transformación física, sino además, por su capacidad de convivencia en armonía, tanto con sus valores de la trascendencia, con la cultura, la naturaleza y las otras personas, así mismo, por su capacidad interpretativa de sus realidades a los fines de transformarlas, por su participación y organización, por su capacidad de influencia y disposición para consensuar y manejar conflictos en la búsqueda del desarrollo territorial, por su ética de la sustentabilidad, por su sentido de la calidad de los procesos que se desarrollan y por su talento humano y capacidades de transformación (competencias y habilidades).

Como síntesis del tema de territorio se concurre a Boisier cuando expresa: se habla de “territorio” no en un sentido físico, sino en un sentido “social” y de “entorno” no en un sentido geográfico sino en el sentido de “procesos” que acontecen “fuera” del sistema, el territorio se está construyendo sobre la base de la consolidación de tres nuevos escenarios: un primer escenario contextual, un segundo escenario estratégico, y un tercer escenario político. (2007:50).

Desde este concepto de territorio se conceptualiza el desarrollo territorial y su debida caracterización.

1.3 Desarrollo territorial

En esta dirección, siguiendo a Boisier (2007) en su conceptualización de territorio como un escenario contextual, estratégico y político, se infiere que el desarrollo territorial responde a un proceso de contextualización del pensamiento y la acción-comunicativa de los habitantes de un espacio geográfico, convocado en el propósito común de su desarrollo, lo que significa, que responde al reconocimiento e integración de las singularidades y particularidades culturales, ambientales, sociales, políticas, tecnológicas y humanas que caracterizan este espacio geográfico a desarrollar, sobre todo, responde, por parte de los actores territoriales, a la interpretación sistémica de sus interconexiones institucionales e intersubjetivas que caracterizan la dinámica territorial. Por tanto, el desarrollo territorial es específico y único al contexto definido para su transformación.

La definición de territorio como un constructo procesal deriva en que el desarrollo territorial se considere como un proceso de transformación territorial sociabilizado y signados por las visiones y los intereses de los actores territoriales que han decidido consensuar la direccionalidad de este desarrollo. En consecuencia, el desarrollo territorial es un proceso estratégico que se concreta en contextos de altos niveles de diversidad, de intensas transformaciones, heterogéneos, temporales, de altos niveles de incertidumbre por la turbulencia de sus cambios lo que sugiere miradas desde la complejidad con líneas estratégicas de acciones flexibles y adaptativas a los escenarios que derivan de estas inestabilidades sistémicas del contexto.

El desarrollo territorial, en consecuencia, es un proceso dinámico que se conforma de flujos de pensamiento y acción de actores locales con propósitos consensuados sobre un territorio y que se establece mediante un vínculo estratégico sociedad local-sistema socioeconómico. El desarrollo territorial es un proceso político, ya de hecho al ser definido el territorio como una comunidad de intereses de actores territorial, el territorio es una comunidad de poder, una comunidad política, donde la dimensión política se concreta al celebrarse los espacios dialógicos para la integración consensuada de las visiones particulares en la dirección de construir la visión compartida del desarrollo del territorio.

En esta dirección, se concluye que el desarrollo territorial es producto de un esfuerzo político alrededor del consenso, la negociación y las alianzas de los actores territoriales institucionales e individuales.

Como síntesis se conceptualiza al desarrollo territorial como la matriz de comunicación-acción que de manera envolvente imbrica a la sociedad local con el espacio geográfico donde cohabitan, donde los actores territoriales (institucionales e individuales) que conviven en la localidad se involucran ecológicamente y éticamente para la transformación del territorio. De allí que el desarrollo territorial constituye una nueva forma de mirar y de actuar en un territorio donde se involucran los distintos agentes que conviven en la localidad, convirtiendo la participación social protagónica en un factor clave en el propósito de diagnosticar juntos, construir visiones compartidas, diseñar propuestas de transformación e implantar estrategias con su consecuente autoevaluación.

Refuerza estas definiciones la propuesta por Jeziorny (2016) cuando indica que los modelos de desarrollo territorial son, por tanto, construcciones sociopolíticas sobre un determinado espacio geográfico, que requieren de unas estrategias previas de apropiación. Y es en esas estrategias donde se proyectan las distintas concepciones sobre el desarrollo que tienen los diversos grupos sociales y económicos presentes en el territorio.

Se trata, entonces, con el desarrollo territorial, de activar e involucrar a la sociedad local en los procesos de desarrollo; esto es: el actor local deja de ser un agente solitario y pasivo para convertirse en un sujeto interconectado, reconocido en sus relatos particulares y comunitarios, en consecuencia, es necesario la voluntad, la disposición, la asociatividad, la participación organizada y la confianza y resonancia de los actores locales para elevar la eficiencia de la ecuación humana desde el sujeto con relación a la transformación territorial.

Asimismo, se incorpora en esta dimensión la promoción y desarrollo de cualidades proactivas para implicarse de conectividad, de empoderamiento para liderar y para la coordinación en la búsqueda de promover y gestionar el poder colectivo de transformación y de co-

municación-acción de los actores locales a objeto de influir, concretar consensos y manejar conflictos a los fines del diseño, implantación y evaluación de estrategias de desarrollo; en sí, se requiere de aptitudes y voluntad para la participación en el sistema de decisiones que le involucra, lo que presupone la existencia de un talento territorial distribuido en el territorio.

1.4 Talento territorial

En esta investigación se busca reconocer a las personas y su pensamiento particular como principal factor del desarrollo de un territorio, no solo como fuerza productiva (habilidades y competencias), sino además, por su capacidad de convivencia en armonía, tanto con sus valores de la trascendencia, con la cultura, la naturaleza y las otras personas, así como, por su capacidad interpretativa de sus realidades a los fines de transformarlas, por su capacidad de influencia y disposición para consensuar y manejar conflictos en la búsqueda del desarrollo territorial, por su prospectiva estratégica, por su ética de la sustentabilidad y de la calidad de los procesos en que se desenvuelve el desarrollo territorial.

Es pertinente, en esta dirección, sostener que el comportamiento del actor local en su pensamiento y acción en relación con el desarrollo territorial supera el concepto de talento humano tradicional que dominó en la modernidad basado en lo cognitivo funcional (habilidades y competencias) que es reduccionista y que aparece adaptable, como enclave, a todo contexto de aplicación, pero no expresa en su conceptualización los intereses vinculantes al contexto territorial donde se desarrolla, en tal sentido, emerge el concepto de talento territorial como un talento humano contextualizado en un territorio específico, comprometido y éticamente responsable con ese territorio.

Desde esta perspectiva, el talento territorial configura una mirada sistémica e integral de la concreción y de tratamiento del conocimiento en el territorio, que incluye no solo el talento humano particular de los actores locales sino que se imbrica con dimensiones del actor local reedificado como son la interpretación, la prospectiva, la asociativa, la política, de la ética de la sustentabilidad, de sostenibilidad, de la calidad y de la innovación.

En concreción, el talento territorial es un talento comunal que le da contenido e integración intelectual-emocional a la red de relaciones intersubjetivas que se desarrollan en la comunidad de intereses que es el territorio y, es el factor clave en la construcción de la visión compartida y de la estrategia del desarrollo territorial, por tanto, tal como se planteó en la hipótesis de la investigación, la carencia o suficiencia de talento territorial signan la eficacia, eficiencia y cobertura del desarrollo territorial.

De acuerdo con Delgado-Barrios (2015), el talento territorial está definido en el marco de su complejidad por múltiples factores que se identifican con el rol de los actores locales en los procesos del desarrollo territorial, estos factores se conforman en dimensiones: la dimensión interpretativa de la realidad territorial, la dimensión prospectiva estratégica, la dimensión del capital social, la dimensión política (del poder), la dimensión de la ética y la sustentabilidad territorial, la dimensión de la calidad territorial, la dimensión de las capacidades de transformación. De la articulación y de los procesos de transversalidad de estas dimensiones se conforma la estructura intelectual difundida en un territorio, ósea el talento territorial de los actores locales, talento necesario para participar e influir en el territorio en la búsqueda de motivar, impulsar, planificar, ejecutar y evaluar los procesos del desarrollo territorial.

LA EDUCACIÓN DESDE EL ENFOQUE TERRITORIAL.

Las definiciones anteriores de territorio y desarrollo territorial presuponen la presencia de actores locales activos, protagónicos y con liderazgo transformador, por tanto, con talento territorial, lo que infiere la necesidad de estrategias formativas y facilitadoras para desarrollar este talento territorial en los miembros de la sociedad local. En consecuencia, obliga incorporar en el análisis el tema de la educación desde el enfoque territorial.

En esta dirección, se acude a Costamagna, Pérez y Spinelli, (2013), quienes expresan que la educación desde el enfoque territorial, más que un tópico teórico o un interés disciplinar, es ante todo un entramado humano que potencia el nicho, el territorio, que es la vida

misma; por eso la educación es un derecho, un valor social, un bien colectivo. Desde este presupuesto, educar en un territorio, considerado éste como una comunidad de intereses contextualizada, estratégica y política exige que cualquier interpretación del proceso educativo que se desarrolle en él deba concebirse como contextual, estratégico y político.

Desde esta perspectiva, la educación en el territorio debe ser contextualizada porque se enmarca en un contexto local específico y complejo caracterizado por sus particularidades y singularidades que impone demandas significativas en su currículo y en las prácticas pedagógicas en el proceso de imbricación territorial; es estratégica porque se desarrolla en un contexto inestable y turbulento con altos niveles de indeterminación sistémica lo que deriva a una apertura al cambio constante signada por procesos adaptativos (aprendizaje) para equilibrar las incertidumbres e inestabilidades contextuales.

Es política porque es producto de una trama de fuerzas de poder que identifican al territorio como comunidad de intereses, donde la construcción de la visión compartida del desarrollo territorial y la vinculación con la educación que debe dispensarse debe ser producto de diálogos para el consenso, acuerdos, negociaciones, alianzas entre los diversos actores locales. Desde este planteamiento surgen dos interrogantes: i) ¿Cuál es la relación entre educación y territorio?; ¿Cuál es la relación entre educación y desarrollo territorial?

Para responder a estas interrogantes, se asume que la educación en el territorio es el vehículo para construir, promover y acrecentar el talento territorial y, que siendo el actor local el sujeto depositario de este talento territorial la educación deriva en una dinámica cognitiva-emocional que acciona como catalizador de los procesos del desarrollo territorial. Significa el reconocimiento de que el talento territorial contenido en el pensamiento y la acción de los actores locales es el movilizador presente y prospectivo del desarrollo territorial, así como, le da a la relación educación-territorio un carácter contextual, estratégico y político clave en los procesos de transformación del territorio. Ver tabla 1

TABLA 1: RELACIÓN EDUCACIÓN-DESARROLLO TERRITORIAL

DIMENSIONES DEL DESARROLLO TERRITORIAL SEGÚN F. ALBURQUERQUE, 2008)	MISIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL TERRITORIO(SEGÚN EL AUTOR DE ESTA PUBLICACIÓN)
<p>DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO:</p> <p>Acceso y mejora de la educación, formación, nutrición y salud. Mejora en la distribución del ingreso para la inclusión social y el fortalecimiento del mercado interno. Calidad de las relaciones de trabajo. Fortalecimiento del papel de la mujer en la sociedad. Desarrollo de formas de economía social y solidaria.</p>	<p>Promover la toma de conciencia y las buenas prácticas en las familias y en la sociedad local para el logro de las condiciones para el desarrollo social y humano del territorio, tanto, individual como colectivo, que significan calidad y cobertura educativa, sanitaria, alimentaria y de servicios públicos; promoción y desarrollo de capacidades para elevar el capital social (convivencia); el desarrollo humano (calidad de vida particular y urbana), la economía solidaria, la identidad cultural y la prospectiva territorial. Integradas estas capacidades con las particularidades y singularidades territoriales ambientales, culturales y urbanas.</p>
<p>DESARROLLO POLITICO E INSTITUCIONAL:</p> <p>Mobilización y participación ciudadana. Fortalecimiento de los gobiernos locales. Coordinación de instituciones públicas. Cooperación público –privada. Articulación social, creación de redes y capital territorial. Fomento de la cultura creativa y solidaria.</p>	<p>Promover el empoderamiento de la sociedad local mediante la organización y la movilización social: la participación y el reconocimiento del ciudadano como un actor local con influencia y capacidad de presión en la vida política del territorio. Desarrollo del capital relacional del educando imbricado en las redes de interrelaciones de poder: Estado-Sociedad y Estado-Mercado. Facilitar la formación de un actor local con liderazgo, activista, transformador y articulador (do) en redes sociales, políticas, culturales y ambientales.</p>

<p>DESARROLLO SUSTENTABLE:</p> <p>Valorización del patrimonio natural y cultural como activos del desarrollo. Fomento de energías renovables. Uso eficiente de los recursos, agua, energía y materiales. Fomento de la producción ecológica y de la producción eco-eficiente. Fomento de la producción local y de formas de consumo sostenible.</p>	<p>Desarrollo de la ética ambiental, cultural y urbana en el territorio, valorando el capital natural y cultural como patrimonios activos del desarrollo y la promoción de la construcción de estrategias productivas y de vida urbana/rural sustentadas en la producción ecológica y la sustentabilidad urbana y rural. Promoción de sistemas de vida, productivos y de consumo territoriales sustentables.</p>
<p>DESARROLLO ECONOMICO, TECNOLOGICO Y FINANCIERO:</p> <p>Fomento de la diversificación y la calidad productiva en el territorio. Infraestructura básica para el desarrollo territorial. Servicios de apoyo a la producción para Pymes y cooperativas locales. Sector financiero especializado territorialmente. Sistema fiscal y marco jurídico y regulatorio apropiado para el desarrollo territorial. Fomento de sistemas territoriales de innovación</p>	<p>Promoción en el educando de la creatividad, la innovación y el emprendimiento, además de la organización, para la producción local. Desarrollo de habilidades y competencias laborales: tecnológicas, gerenciales y financieras para insertarse eficientemente en los mercados laborales y en los escenarios de la economía territorial. Incentivar la productividad y la competitividad desde el paradigma de la calidad, la prospectiva y la ética.</p>

Fuente: Diseño propio

Enfoque pedagógico territorial

Esta idea fuerza que conceptualiza la relación educación-territorio exige ser acompañada con un enfoque pedagógico para el desarrollo territorial, en esta dirección, y desde este concepto de educación Cos-tamagna, Pérez y Spinelli (2013) proponen un enfoque pedagógico para el desarrollo territorial cuando afirman que el enfoque pedagógico territorial es una forma de entender y actuar en la construcción de procesos de aprendizaje para el cambio en un territorio, de manera coherente con la lógica de una construcción social y política que active la participación de los actores locales.

Estos autores expresan que el enfoque pedagógico territorial es una forma de entender y actuar en la construcción de procesos de aprendizajes para el cambio en el territorio de forma coherente con una construcción social y política que active la participación de los actores territoriales. Supone un modo de comprender el conocimiento, la vinculación teoría – práctica, el reconocimiento del otro (saberes locales, prácticas y experiencias), la vinculación basada en el diálogo y la resolución de conflictos promoviendo instancias democráticas.

El autor de esta publicación complementa esta definición de enfoque pedagógico territorial al definirlo como un proceso educativo envolvente que se concreta en el territorio para la facilitación del desarrollo del talento territorial en los actores locales, entendiendo al actor local como un sujeto cuya acción hacia la transformación se desarrolla dentro de una red de relaciones intersubjetivas que se despliegan desde la acción-comunicativa de este actor reedificado en la comunidad de intereses territoriales a los fines del desarrollo territorial. En consecuencia, desde esta perspectiva, un enfoque pedagógico territorial, expresado en el discurso curricular y las prácticas pedagógicas en la relación educación-territorio debe considerar:

- El contexto territorial, la sociedad local, de donde proviene el alumno, y seguramente el docente, que está conformada por actores locales que están dentro de un sistema y procesos de flujos de relaciones intersubjetivas en un contexto complejo y heterogéneo que reconoce la estructura intelectual y emo-

cional de las personas asentadas en ese espacio geográfico específico y que se asocian y se empoderan para participar, influir o presionar en los diálogos, comunidades o redes que se convocan e intervienen en el desarrollo territorial, premisa que emana de considerar al territorio una comunidad de intereses, una comunidad de poder.

- El pensamiento y la acción de los actores sociales de esta sociedad local superan la racionalidad cognitiva-funcional para asumir por una integración cognitiva-emocional sistémica que se hace efectiva mediante redes intersubjetivas donde el lenguaje es símbolo y a la vez instrumento de las interrelaciones que configuran la unidad intelectual-emocional-social que conforma lo comunal.
- El lenguaje contextualizado y sociabilizado confiere al territorio una definición de entidad de actividades significativas que interconecta al actor local con los contextos endógenos y exógenos mediante hiper-conversaciones que son argumentadas a partir de sus visiones, intereses y motivaciones configurándose en narraciones intersubjetivas, lo que le da al territorio su condición humana.
- Al alejarse de interpretaciones de visiones sectoriales que han sido abordadas por la disciplina, donde el actor local importa más por la caracterización como parte con sus competencias y habilidades individuales, se adentra a la complejidad de una realidad signada por redes/tramas de actores locales imbricados en sus conocimientos, experiencias y emociones con la estructura ambiental, cultural, social y política del contexto que es además complejo, turbulento, inestable e incierto, lo que demanda abordajes transdisciplinarios.

Estas consideraciones que debe asumir cualquier conceptualización de enfoque pedagógico territorial, visto desde el discurso curricular y las prácticas pedagógicas, imponen una mirada de la educación que supera los paradigmas de la modernidad para adentrarse al paradigma educativo postmoderno, donde el talento territorial representa una

mirada postmoderna de interpretar la relación conocimiento-emociones en la acción-comunicativa de un actor local imbricado en una red de relaciones interinstitucionales e intersubjetivas en que configura el territorio.

LAS DIMENSIONES DEL TALENTO TERRITORIAL COMO EJES, TRANSVERSALES DEL DISCURSO CURRICULAR Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El talento territorial, antes definido, representa un eje transversal del discurso curricular y las prácticas pedagógicas que se derivan de la caracterización del territorio donde se desarrolla el hecho educativo, en consecuencia en las tabla 2 y 3 se indican las relaciones entre las dimensiones del talento territorial y el discurso curricular y las prácticas pedagógicas.

Las dimensiones del talento territorial en el discurso curricular desde el enfoque pedagógico territorial

El discurso curricular dentro del enfoque pedagógico territorial se configura en el entramado de hiperconversaciones que se producen en el ámbito educativo: conversaciones en espacios de diálogo con dirección y sentido. El discurso curricular en la relación escuela-territorio es de origen contextual, estratégico y político. Interpreta la realidad contextual, argumenta y narra esta interpretación, contrasta en comunidad visiones e intereses disimiles para construir en consenso una visión compartida de esta interpretación expresada de manera discursiva.

En esta investigación se busca relacionar las dimensiones del talento territorial con el discurso pertinente en el ámbito de la vinculación escuela.- territorio. (Tabla 2)

TABLA 2: RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL TALENTO TERRITORIAL Y EL DISCURSO CURRICULAR

DIMENSIONES DEL TALENTO TERRITORIAL	SIGNOS DEL DISCURSO CURRICULAR EN EL ENFOQUE PEDAGÓGICO TERRITORIAL
<p>La dimensión interpretativa de la realidad territorial: el desarrollo territorial exige de los actores locales tener un talento territorial con disposición de encontrarse e interpretarse consigo mismo, con sus pares y con la realidad donde convive mediante procesos de comunicación-acción en redes intersubjetivas, que desarrolle la capacidad interpretativa de la realidad del territorio donde se desenvuelve con sus actores y procesos de vida. Es el desarrollo de espacios de entendimiento mediante los diálogos intersubjetivos de argumentación contextualizada donde el lenguaje (conocimiento) como acción comunicativa sustenta y facilita los consensos de los actores locales interesados en el desarrollo territorial</p>	<p>El discurso educativo en esta dimensión se debe concretar en el desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad comunicacional e interpretativa del educando (desarrollo del lenguaje explicativo), quien a partir de su interpretación como sujeto se debe visualizar en la red relaciones intersubjetivas e interinstitucionales que configuran el territorio (actor local o sujeto red), construyendo a partir de esta vivencia sus argumentos y desarrollando sus narraciones que expliquen su convivencia en la comunidad de intereses de su entorno, acrecentando, como consecuencia, su capacidad dialógica, su identidad territorial, su imbricación y compromisos con el desarrollo territorial</p>

<p>La dimensión prospectiva estratégica: significa el pensamiento futurista del sujeto involucrado en el desarrollo territorial, es la necesaria mirada a lo lejos, son los mapas mentales que se anticipa a una realidad que queda por hacer y construir si se sabe anticipar y preparar a tiempo, para proyectar el futuro, para identificar los nudos críticos del desarrollo, capacidad prospectiva para el diagnóstico estratégico y el diseño y selección de las líneas estratégicas del desarrollo territorial. Es pensar el territorio desde la complejidad en lo que se puede denominar una cultura hacia el horizonte, hacia el deber ser, en escenarios tendenciales sobre el futuro.</p>	<p>El discurso educativo en esta dimensión se compendia en el desarrollo del pensamiento estratégico del educando, de ampliar su horizonte en la proyección de su vida y de su imbricación con el territorio. Se prepara para responderse de modo argumental ¿Qué aspiro?, ¿Cómo lo alcanzaré?, ¿Qué debilidades tengo?, ¿Qué fortalezas tengo? Y a partir de estas respuestas construir su plan estratégico, tanto como individuo como parte de la comunidad de intereses que resulta de la definición del territorio. Se intenta reducir la incertidumbre que depara el futuro, de construir sistemas cognitivos-emocionales prospectivos: certeza, confianza, inspiración, esperanza, autoestima. Representa la conexión del futuro particular con el futuro del territorio</p>
<p>La dimensión del capital social: el desarrollo territorial exige a los actores locales un talento territorial con altos niveles de organización social y para la producción, participación social protagónica, auto-dependencia, confianza en los sistemas e instituciones de la participación, capacidad de articulación con otros actores organizados o comunidades, con otros territorios y con redes territoriales del desarrollo.</p>	<p>El discurso educativo referido a esta dimensión busca desarrollar en el educando actitudes y buenas prácticas para la vida en sociedad, vistas desde su capacidad para integrarse, relacionarse, comunicarse, participar, dialogar, concertar. Representa la conversión de un sujeto aislado en un actor local integrado y protagonista en el tejido social, político, cultural y ambiental del territorio como son las comunidades y las redes de comunidades.</p>

<p>La dimensión política (del poder): el desarrollo territorial exige de los actores locales un talento territorial que conciba el empoderamiento ciudadano y comunitario como la capacidad de liderar y de coordinación para promover y gestionar el poder y la comunicación de los actores locales a los fines de construir consensos y manejar conflictos en la construcción, implantación y evaluación de estrategias del desarrollo, así como, de aptitudes y voluntad para la participación en el sistema de decisiones que le involucran.</p>	<p>El discurso educativo relacionado con esta dimensión se concreta en aprender a identificar los tipos de poder, los sistemas de presión e influencia, la ética del poder, el uso del poder para la transformación territorial. Aprender a utilizar la dimensión del capital social como fuente de poder: “en la unidad está la fuerza”. A comprender a la comunidad de intereses que configura el territorio como una comunidad de poder, una comunidad política. A darle herramientas de acción –comunicativa al educando para que “navegue eficientemente” en la trama de fuerzas que es el territorio como son el liderazgo, la actitud dialogante, el manejo y resolución de conflictos, la construcción de consensos, alianzas, acuerdos y negociaciones.</p>
<p>La dimensión de la ética y la sustentabilidad territorial: el desarrollo territorial exige de los actores locales tener un talento territorial comprometido éticamente con la sustentabilidad cultural, ambiental y urbana del territorio, que desarrolle sistemas de producción con responsabilidad social y ambiental bajo el paradigma de la economía solidaria; que tenga un pensamiento ecológico y de articulación respetuosa con los diversos patrimonios territoriales.</p>	<p>El discurso educativo referido a esta dimensión comienza con la otredad, reconocimiento y respeto al otro, y se extiende este reconocimiento y ese respeto al patrimonio ambiental, cultural y urbano del territorio. Expresa la convivencia de manera armoniosa y respetuosa consigo mismo, con sus pares, con los miembros de las comunidades del entorno, con la cultura y el ambiente. Se intenta promover el aprendizaje en el educando de buenas prácticas de vida cotidiana y de producción ecológicas.</p>

<p>La dimensión de la calidad territorial: el desarrollo territorial exige de los actores locales un talento territorial comprometido con la calidad ambiental, urbana, institucional y de los productos de los procesos culturales, sociales, tecnológicos, económicos y administrativos que se den en el territorio. A su vez, comprometido con la transparencia administrativa y la entrega de cuentas, tanto en el sector público, como en el sector privado.</p>	<p>El discurso educativo relacionado con esta dimensión busca incentivar en el educando el paradigma de la calidad desde la vida cotidiana hasta la vida en sociedad, incluyendo las interrelaciones con el patrimonio ambiental, cultural y urbano del territorio. Haciendo énfasis en las buenas prácticas productivas, administrativas y laborales, perspectivas de actuación que van más allá de una exigencia normativa establecida previamente para interpretar las actuaciones con calidad como un compromiso con la ética y el respeto al otro.</p>
<p>La dimensión de las capacidades de transformación: el desarrollo territorial demanda de los actores locales un talento territorial con capacidades motivacionales, espirituales, intelectuales, creativas, de emprendimiento y tecnológicas para la transformación de las realidades del contexto donde se desenvuelve en la búsqueda del logro del desarrollo territorial.</p>	<p>El discurso educativo en que se concreta esta dimensión esta relacionada con las competencias y habilidades que como herramientas el educando debe adquirir para su buen desempeño laboral en su vida futura en el territorio. En esta dirección, la innovación, la creatividad, el emprendimiento, la iniciativa deben ser valores que acompañen estas competencias y habilidades. Es un discurso pertinente al desarrollo territorial y a la demanda de inserción del educando a los procesos de vida ambiental, social, cultural, política y laboral en el ámbito territorial.</p>

Fuente: Diseño propio

Las dimensiones del talento territorial en las prácticas pedagógicas desde el enfoque pedagógico territorial

El laboratorio vivencial para el desarrollo de las prácticas pedagógicas es la escuela y, dentro de ella, las aulas de clase, es la puesta en escena del enfoque pedagógico y la concreción del discurso curricular. En tal sentido, como escuela piloto para el desarrollo de las prácticas pedagógicas se ha seleccionado una escuela del Estado Mérida -Vene-

zuela dependiente de la Gobernación de esa misma entidad, ubicada en un territorio que acusa fuertes desigualdades socioeconómicas en la población. Y donde la escuela lejos de ser un espacio para el aprendizaje transformador es reproductora de las condiciones que originan las desigualdades que caracterizan su entorno.

En esta investigación, la escuela es concebida como una comunidad de intereses entre alumnos, docentes y padres y representantes unidos en los intereses supremos del aprendizaje, contextualizada en un espacio geográfico definido y donde se incorporara como parte interesada del desarrollo territorial, lo que le da a su institucionalidad un carácter político y estratégico. En este marco, la práctica pedagógica (observación, desarrollo de procesos, participación y desarrollo) se concibe como un proceso de auto reflexión dentro de la relación alumno-docente, abordando saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión de la realidad contextual.

La práctica pedagógica como proceso interpretativo y reflexivo, entre sus fines destacan: la formación intelectual, ética y estética de los alumnos; la interlocución entre sujetos y saberes; el reconocimiento de contextos y la identificación contextualizados de roles del alumno; la generación y transferencia de conocimientos disciplinares y la integración transdisciplinar de estos; la reflexión sobre la conversión de saberes en acción; el desarrollo de las competencias y habilidades.

Desde el talento territorial la práctica pedagógica busca, además de desarrollar habilidades y competencias, formar líderes transformadores que se inserten con ventajas comparativas en el territorio donde habitan, significa: desarrollo de su capacidad interpretativa, prospectiva, asociativa, de empoderamiento, de sustentabilidad, del sentido de la calidad, de la creatividad, innovación y el emprendimiento. Se trata entonces, de proponer (tabla 3) un conjunto de prácticas pedagógicas desde la perspectiva del talento territorial, en los siguientes niveles: nivel micro: relación alumno-docente en el aula de clase; nivel meso: escuela como comunidad de intereses; nivel macro: escuela-territorio.

TABLA 3: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE EL ENFOQUE DEL TALENTO TERRITORIAL

<p>La dimensión interpretativa de la realidad territorial</p>	<p>PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p>
<p>NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La relación escuela-territorio le infiere a la escuela su carácter contextual, estratégico, y político, ya que al considerarse ésta como un sistema abierto se interconecta al territorio mediante flujos de intercambio de información, de decisiones, de influencias y de presión proveniente del entorno, hace que la interpretación de la escuela sea única y que sus actuaciones organizacionales bajo esta interpretación respondan a las particularidades y singularidades, a las demandas e intereses de la comunidad territorial donde se ubica.</p>
<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela es la comunidad de aprendizaje que a la vez es una escuela que aprende, ésta debe ser la integradora de los intereses y esfuerzos de aprendizaje que se desarrollan en las aulas, por tanto, debe tener en sus actuaciones organizacionales un sentido contextual, estratégico y político en sus interpretaciones de la realidad territorial, respondiendo a los intereses supremos de la comunidad que le conforma. La escuela debe ser un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento sistémico, la pluralidad, la tolerancia, en si, para la libertad, la democracia y la autonomía. Es el escenario para la construcción entre alumnos y docentes de redes de círculos de interpretación y narrativa de donde emane el paradigma particular de la institución, su visión compartida, su cultura organizacional en la relación escuela-territorio.</p>

<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela es la comunidad de aprendizaje que a la vez es una escuela que aprende, ésta debe ser la integradora de los intereses y esfuerzos de aprendizaje que se desarrollan en las aulas, por tanto, debe tener en sus actuaciones organizacionales un sentido contextual, estratégico y político en sus interpretaciones de la realidad territorial, respondiendo a los intereses supremos de la comunidad que le conforma. La escuela debe ser un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento sistémico, la pluralidad, la tolerancia, en sí, para la libertad, la democracia y la autonomía. Es el escenario para la construcción entre alumnos y docentes de redes de círculos de interpretación y narrativa de donde emane el paradigma particular de la institución, su visión compartida, su cultura organizacional en la relación escuela-territorio.</p>
<p>NIVEL MICRO: relación alumno- docente en el aula de clase</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La relación alumno-docente debe ser dialógica en la construcción de espacios de encuentros interpretativos de la realidad individual y colectiva del grupo de alumnos. Promoviéndose el pensamiento crítico mediante el desarrollo de la capacidad interpretativa, argumental, narrativa y comunicativa.</p>

Fuente:Diseño propio

La dimensión prospectiva estratégica:	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
<p style="text-align: center;">NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>En la relación escuela-territorio la perspectiva futurística de la escuela debe estar imbricada con la prospectiva territorial. Esto significa que la escuela como parte interesada y protagonista de lo que sucede en el territorio se convierte en institución estratégica, dinamizadora de los procesos ambientales, culturales, sociales, políticos y tecnológicos del desarrollo territorial. Donde la formación intelectual, ética y estética de los alumnos está conectada con los roles futuros del educando en los contextos de la institución. Se trata de entender a la escuela en su relación con el territorio como promotora, facilitadora y movilizadora del talento territorial para los escenarios futuros del contexto escolar. La relación escuela-territorio deriva en una emergente cultura organizacional vinculada estrechamente al plan estratégico territorial.</p>
<p style="text-align: center;">NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela desde esta dimensión es el espacio para aprender a construir y concretar sueños y visiones, por ello, que la prospectiva tiene un carácter muy relevante en el hecho escolar. La escuela como comunidad debe regirse por una visión compartida, una mirada colectiva a largo plazo, centrada en los futuros roles del educando, en si, debe ser un espacio para la formación proyectiva laboral y la convivencia, la esperanza y la confianza colectiva en el futuro. Como comunidad de intereses entre alumnos y docentes mediante encuentros dialógicos deben construir su visión compartida como horizonte colectivo de futuro y como fuente para el Plan de Escuela.</p>

<p>NIVEL MICRO: relación alumno- docente en el aula de clase</p> <p>Practica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La relación alumno-docente es la génesis del hecho educativo, por tanto, en relación con la dimensión prospectiva debe existir un enfoque pedagógico estratégico que permita que el alumno, además, de construir su visión e imaginarse sus roles futuros en el territorio, debe dominar el arte de la estrategia: el diagnóstico estratégico y la construcción de las líneas estratégicas para el desempeño escolar presente y en sus roles futuros, en si, desarrollar el pensamiento estratégico individual y en equipo. Léase el plan de vida individual, los planes estratégicos en relación con la escuela, la familia y la comunidad.</p>
--	---

Fuente: Diseño propio

<p>La dimensión prospectiva asociativa</p>	<p>PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p>
<p>NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>El desarrollo del capital relacional, capital social, en la vinculación escuela-territorio debe ser fundamental para el logro de la imbricación de la escuela con la sociedad local, lo que convierte a la escuela en actor local, actor institucional, en la comunidad de intereses que conforma el territorio. El alumno junto al docente deben integrarse a los espacios de participación ciudadana del entorno de la escuela (trabajo comunitario, activismo social, tareas de transformación territorial). Es la oportunidad para desarrollar el liderazgo transformador, la identidad con el territorio, el voluntarismo, la solidaridad, la cooperación, y sobre todo, la ciudadanía y con ello, la corresponsabilidad ciudadana.</p>
<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Practica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela es definida como una comunidad, como una trama de flujo de conversaciones, de redes de encuentro de diálogos, donde el lenguaje convertido en discurso concreta la simbología, la estrategia y la organización de la institución escolar. Es el escenario para el aprendizaje de la organización social, de la confianza y el activismo para la participación. Es un laboratorio prospectivo para la innovación y creatividad en la construcción de espacios de participación, convocatoria, organización, movilización ciudadana desde la práctica escolar.</p>

<p>NIVEL MICRO: relación alumno-docente en el aula de clase</p> <p>Practica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La relación alumno-docente y de los alumnos con sus compañeros de aula es una oportunidad para el aprendizaje de la convivencia social, de las relaciones humanas sustentadas en la otredad, para el trabajo en equipo, en sí, para la participación en colectivo, o sea, para convertir al sujeto “solitario” en un actor organizacional integrado en propósitos comunes, en el transito para la formación de sujeto territorial. En el aula de clase se construyen las bases para convertir al alumno de un sujeto individualizado a un sujeto integrado a redes de activismo social, político o cultural. El desarrollo de aptitudes para la vida en sociedad del alumno nace en su familia y se ejercitan de manera complementaria en el aula de clase.</p>
---	--

Fuente: Diseño propio

La dimensión política	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
<p>NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela en la relación escuela-territorio se identifica con el poder de influencia del experto en la sociedad del conocimiento, por su carácter de formadora y facilitadora en los procesos educativos de los futuros actores locales del territorio, surgiendo en este proceso la investigación-acción como estratégica en la vinculación escuela-comunidad. El alumno y el docente son receptores de las demandas de conocimiento del contexto de la institución, y mediante procesos dialógicos y de retroalimentación dan respuestas a esas demandas. Así mismo, por ser la escuela parte interesada en la comunidad de intereses que configura el territorio es un actor institucional en el proceso de decisión y construcción de la visión compartida del desarrollo territorial.</p>

<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela es un escenario para el aprendizaje del juego del poder, para el ejercicio de la política: liderazgo, estrategia, organización y ética política. Es pertinente convertir a la escuela, como laboratorio vivencial, en una arena política, donde la comunidad de intereses que conforman la institución desarrollen las buenas prácticas del poder aprendidas en el aula de clase. Es la oportunidad para el aprendizaje de la “ciudadanía organizacional”, que significa experimentar sobre la institucionalidad, la legalidad, la legitimidad de los actos y la autoridad que los ejecuta.</p>
<p>NIVEL MICRO: relación alumno- docente en el aula de clase</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>El aula como centro vivencial del aprendizaje del los orígenes, dimensiones, gestión y ética del poder debe crear las condiciones cognitivas, funcionales y emocionales en la relación alumno profesor, alumno-alumnos para el desarrollo de la comunicación estratégica (oratoria), construcción y análisis de discursos, convocatoria y dirección de eventos, participación, movilización, manejo de conflictos, construcción de consensos, acuerdos, alianzas, negociaciones en la dirección de la construcción de la visión compartida del funcionamiento de la escuela y su transformación</p>

<p>La dimensión de la ética y la sustentabilidad territorial:</p>	<p>PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p>
<p>NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela debe ser centro de promoción y defensa del ambiente, la cultura, lo urbano, lo rural en su contexto, interpretando el territorio como un ente vivo con derecho propio. El rol de la escuela es dinamizar la conciencia ecológica, el desarrollo de buenas prácticas de eco producción, de ciudades sustentables, de la identidad cultural en la población asentada en el ámbito territorial. La escuela en su vinculación con la sociedad debe hacer del sujeto territorial un actor local líder de la sustentabilidad en las comunidades.</p>
<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela para que pueda extender sus programas de la sustentabilidad a las comunidades de su entorno debe ser ejemplo de los propósitos que profesa. La escuela como parte interesada del territorio debe ser centro para la reflexión ecológica y de la ética, para el desarrollo y aprendizaje, en forma colectiva, de buenas prácticas para una vida saludable, para una ciudad sustentable, para una producción sustentable y con ética, para la promoción y defensa de la identidad territorial. Es la sensibilización institucional con la sustentabilidad y el actuar con ética.</p>

Fuente: Diseño propio

La dimensión de la calidad territorial	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
<p>NIVEL MACRO escuela-territorio</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La escuela como gestora de procesos de transformación territorial debe acudir a ese desafío con visiones y actuaciones enfocadas hacia la excelencia, la responsabilidad, la transparencia, la entrega de cuentas, la calidad de procesos y productos que se deriven de la interrelación. La escuela debe ser ejemplo de la calidad para poder inducir el paradigma de la excelencia a las comunidades del entorno escolar cuando se juntan para participar, activar y facilitar los procesos del desarrollo territorial</p>
<p>NIVEL MESO escuela como comunidad de intereses</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>La responsabilidad de la escuela como ejemplo de excelencia en la comunidad de intereses que acuden a los procesos de desarrollo territorial obliga a que la calidad de procesos y productos que se originan al interior de la institución se convierta en un paradigma de las exigencias personales y colectivas del quehacer de los miembros de la comunidad escolar. La calidad como otredad y como respuesta ética en las interrelaciones intersubjetivas e interinstitucionales de la escuela.</p>

<p>NIVEL MICRO: relación alumno- docente en el aula de clase</p> <p>Práctica pedagógica a partir del discurso curricular (ver tabla 2)</p>	<p>El aula de clase, específicamente en la relación alumno-docente, es el escenario para el aprendizaje de la calidad como paradigma y práctica del educando en su tránsito hacia la formación como actor territorial. Calidad que debe expresarse en los ambientes escolares, en las relaciones interpersonales, en la gestión curricular, en la didáctica, en las tecnologías y herramientas de enseñanza-aprendizaje, en los sistemas de evaluación de rendimientos. La formación de líderes territoriales transformadores exige inculcar el paradigma de la excelencia en el educando como futuro actor social.</p>
--	---

Fuente: Diseño propio

CONSIDERACIONES FINALES

Por una parte, el avance de la descentralización y, por la otra, el agotamiento de los modelos educativos estándares que interpretan las realidades como homogéneas, atemporales y determinadas ha estimulado la emergencia de nuevos paradigmas y modelos educativos, de reformas escolares, de modos de gestión de las instituciones educativas, los cuales, muchos de ellos, son solo remiendos o paños calientes de reformas con la buena intención de superar la crisis de agotamiento.

Los nuevos paradigmas del desarrollo, en concreto, el enfoque territorial y con ello, el desarrollo territorial ha abierto una ventana para interpretar los procesos educativos, vinculando a éstos con el territorio, entendiendo a la educación como el escenario para la formación, facilitación y dinamización del talento territorial como capacidad intelectual y emocional de los actores locales que habitan el territorio.

Esta perspectiva obliga a mirar a la escuela como una institución estratégica en el desarrollo territorial, como un ente activo y protagóni-

co en la comunidad de intereses que define al territorio. Identificando la red de vinculaciones de ésta con la sociedad local: instituciones y grupos de interés que conviven en su contexto, estableciendo criterios para sus reformas curriculares; desarrollando innovaciones de gestión escolar, didácticas y de integración.

La escuela, en este paradigma emergente, es un laboratorio vivencial de investigación-acción ante el cambio constante y turbulento de sus contextos, es un centro de poder (político) porque allí concurren la tramas de fuerzas de los interesados en la educación en el territorio. En consecuencia, la escuela debe ser el producto del consenso alrededor de la visión compartida y de su plan de desarrollo institucional.

La génesis del hecho educativo territorial es la formación del educando en sus roles futuros, roles que están imbricados con la prospectiva territorial como líder transformador, como constructor de redes asociativas y de empoderamiento, como actor local con ética y sustentabilidad frente a su humanidad particular, convivencia armoniosa y respetuosa con el ambiente, la cultura y lo urbano, y sobre todo, con la adquisición y desarrollo de herramientas, competencias y habilidades (innovación, creatividad, emprendimiento e iniciativa privada) para la generación de riqueza de manera digna y autodependiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBURQUERQUE, Francisco (2008): “Innovación, transferencia de conocimientos y Desarrollo Económico Territorial: una política pendiente”. En Revista ARBOR, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, julio-agosto.

ALBURQUERQUE, F y PÉREZ, S (2013). “Desarrollo Territorial: Enfoques, Contenido y Políticas”. En Programa Conecta DEL. BID/FOMIN. <http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/09/EL-ENFOQUE-SOBRE-EL-DESARROLLO-TERRITORIAL-doc-Mesa-de-Programas.pdf>

AROCENA, José (1999). **Desarrollo Local: Un Desafío Contemporáneo**. Editorial Nueva Sociedad, Caracas-Venezuela.

BOISIER, Sergio (2005). “Desarrollo Endógeno. ¿Para quién?”. En Cedet. Contenido en http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas/ponencia_boisier.pdf

BOISIER, Sergio (2007). **Territorio, Estado y Sociedad en Chile. La dialéctica de la Descentralización: Entre la Geografía y la Gobernabilidad**. Tesis Doctoral. Universidad de Alcalá, España. En <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/2113/TESIS%20BOISIER%20VERSION%20FINAL.pdf?sequence=1>

COSTAMAGNA, Pablo; PÉREZ Roxana y SPINELLI, Eleonora (2013). “Elementos de un enfoque pedagógico para el desarrollo territorial. Documentos de discusión”. EN ConectaDEL. <http://www.conectadel.org/enfoque-pedagogico/>

COSTAMAGNA, Pablo y PÉREZ, Roxana (2013). “Enfoque Pedagógico del Desarrollo Territorial y su relación con los espacios formales y no formales de formación”. En Programa Conecta DEL. Contenido en http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2014/01/Costamagna_Perez_ApuntesEnfoquePedagogico1.pdf

CHAMPOLLION, Pierre (2011). “Impacto del territorio en la educación: El caso de la escuela rural en Francia. Profesorado”, En Revista Curriculum y Formación. Vol. 15, Nº 2. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART4.pdf>

DELGADO-BARRIOS, Juan. (2015). “Talento Territorial: Conceptualización y Dimensiones”. En Revista AGORA –Trujillo. Año 18 Nº 36 Julio-Diciembre, pp 119-138. Universidad de Los Andes –Venezuela.

DELGADO-BARRIOS, Juan. (2017). “Gestión del talento territorial para el desarrollo: Territorios que aprenden”. En Revista Visión Gerencial. Año 16 • Nº 1 • Enero - Junio 2017 • pp. 87-102 Universidad de Los Andes –Venezuela.

DEMATTEIS, G y GOVERNA, F. (2005). “Territorio y Territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo *SLOT*”. En Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles. N° 39 - 2005, págs. 31-58. Madrid –España

HURTADO, J. (2000). **Metodología de la Investigación Holística.** Caracas-Venezuela: Editorial Asociada Instituto Universitario de Tecnología Caripito y Fundación Sypal.

JEZIORNY, Daniel (2016). TERRITORIO, INNOVACIÓN Y DESARROLLO RURAL. EL CASO DEL TERRITORIO BRASILEÑO DEL VALE DOS VINHEDOS En Revista Internacional de Sociología, Vol 74, No 3 (2016).

MARTIN, R and SUNLEY, P (2007). “Complexity thinking and evolutionary economic geography”, Papers in Evolutionary Geography, 07.03, Urban and Regional Research Centre, Utrecht University.

MEDEIROS, R. (2009). “Território, espaço de identidade”. en Território e territorialidades: teorias, processos e conceitos, Pp. 217-228, editado por M. A. Saquet y Eliseu Savério Sposito. São Paulo: Editora Expressão Popular

ONU-CEPAL (2017). **Horizonte 2030. La Igualdad en el Centro del Desarrollo Sostenible.** Publicaciones de Naciones Unidas. Santiago de Chile. Contenido en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334_es.pdf

ONU-CEPAL (2018). **Segundo Informe Anual sobre el Progreso y los Desafíos Regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.** Publicaciones de Naciones Unidas. Santiago de Chile. Contenido en https://foroalc2030.cepal.org/2018/sites/foro2018/files/180418_barcelona_final_sala_fds_2018.pdf

SILI, Marcelo (2005). **La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales,** Ediciones INTA, Buenos Aires.

SOUZA, M. L. 2009. “Território da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental”. Pp. 57-72 en *Revista Território e territorialidades: teorias, processos e conjeitos*, coordinado por M. A. Saquet y E. S. Sposito. São Paulo: Expressão Popular.

VÁZQUEZ-BARQUERO, Antonio (2007). **Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial**. Ediciones Investigaciones Regionales. Madrid- España.

VÁZQUEZ-BARQUERO, Antonio (2012). **Las Nuevas Fuerzas del Desarrollo**. Antonio Bosch Editor. España.

VILLAFUERTE, Luis (2008). “Una metodología interpretativa para el estudio de los movimientos sociales. Enmarcamiento y cultura: Una Visión desde México”. En: “Revista Historia de la Educación Latinoamericana”, Vol. 11, 2008. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia. (Pp. 225-246). Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86912618012.pdf> Consulta: 23/06/2017.

VILLASANTE T, MONTAÑÉS M y MARTÍ J. (2000). **La investigación social participativa**. Editorial El Viejo Topo. Madrid-España.