

Daniel Antonio Pérez Cerro • Luis Alfredo González Monroy

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú

Una apuesta pedagógica para las
Ciencias Sociales



**Territorio y escuela en los
imaginarios interculturales
del río Sinú**

**Una apuesta pedagógica para
las Ciencias Sociales**

**Daniel Antonio Pérez Cerro
Luis Alfredo González Monroy**

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Pérez Cerro, Daniel Antonio, autor

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú : una apuesta pedagógica para las ciencias sociales / Daniel Antonio Pérez Cerro, Luis Alfredo González Monroy. -- Primera edición.

-- Santa Marta : Editorial Unimagdalena, 2025.

1 recurso en línea: PDF.

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-746-903-5 -- 978-958-746-904-2 (pdf) -- 978-958-746-905-9 (epub)

1. Etnología - Investigaciones - Sinú 2. Educación y cultura - Aspectos socioeconómicos - Sinú (Región) 3. Población rural - Aspectos sociales - Sinú (Región) 5. Sinú (Región) - Vida social y costumbres I. González Monroy, Luis Alfredo, autor

CDD: 305.8009861 ed. 23

CO-BoBN- a1157518

Primera edición, agosto de 2025

2025 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena

Calle 29H3 n.º 22-01

Edificio de Innovación y Emprendimiento

(57 - 605) 4381000 Ext. 1888

Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

editorial@unimagdalena.edu.co

<https://editorial.unimagdalena.edu.co/>

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro

Coordinadora de Publicaciones y Fomento Editorial: Angélica María Cortes Martínez

Diseño editorial: Luis Felipe Márquez Lora

Diagramación: Jeynner Kevin Páez Vélez

Diseño de portada: Andrés Felipe Moreno Toro

Corrección de estilo: Jasmín Elena Bedoya González

Santa Marta, Colombia, 2025

ISBN: 978-958-746-904-2 (pdf)

ISBN: 978-958-746-905-9 (epub)

ISBN: 978-958-746-903-5 (IBD)

DOI: <https://doi.org/10.21676/9789587469042>

Hecho en Colombia - Made in Colombia

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa así como su distribución, reproducción digital y puesta a disposición de la totalidad o parte del presente libro de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. No se autoriza la realización de versiones derivadas ni traducciones o adaptaciones. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.



Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni generan responsabilidad frente a terceros.

Contenido

Presentación	7
Introducción	10
Capítulo 1	21
Cartografía de las Ciencias Sociales en las escuelas de la cuenca del río Sinú	21
Técnica de análisis y recogida de la información.....	23
Capítulo 2	53
Mapeando el territorio sinuano.....	53
La pileta	61
Los funerales y velorios	62
La tierra, el territorio	64
El pio, pio, gabilán	66
Conocer desde dentro.....	67
Capítulo 3	75
Voces e imaginarios que llaman en el río Sinú.....	75
Tierra: madre que pare vida y alimento	75
El territorio, un sentimiento que está en todas partes	80
Hacia una cartografía del territorio desde la praxis escolar.....	83

Capítulo 4	88
Sociedad multicultural y estudio de las Ciencias Sociales en la escuela colombiana	88
Interculturalidad y práctica pedagógica en las Ciencias Sociales	92
Educación y pedagogía: significados que también se encuentran en las localidades como constructos autónomos.....	97
Objetos y actores de las localidades, su invisibilidad en los discursos escolares de las Ciencias Sociales	102
Pedagogía crítica-emancipadora en las Ciencias Sociales: una propuesta que emerge desde abajo	108
Conclusiones	121
Referencias.....	125
Los autores.....	136

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Diseño de inmersión	60
Ilustración 2. Mapeando el territorio	71

Tabla de imágenes

Imagen 1. Estudiantes participando en un conversatorio con un abuelo de Santa Clara	54
Imagen 2. Niños de Santa Clara en camino hacia su escuela.....	113

Tabla de Matrices

Matriz 1. Análisis de las categorías de mayor frecuencia	25
Matriz 2. Categorías, subcategorías y códigos de la investigación	27
Matriz 3. Ruta curricular de los imaginarios interculturales del río Sinú. Grado noveno.....	32
Matriz 4. Ruta curricular de los imaginarios interculturales del río Sinú. Grado décimo.....	36
Matriz 5. Ruta curricular de los imaginarios interculturales del río Sinú. Grado undécimo	39

Presentación

La presente obra ha sido pensada para la comunidad académica latinoamericana y del Caribe como resultado de una investigación realizada por miembros del grupo Calidad Educativa en un Mundo Plural-CEMPLU, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. El escenario donde se realizó el estudio se ubicó en el corregimiento de Santa Clara, perteneciente al municipio de Montería-Córdoba, cuyo imaginario socio-cultural se ha edificado bajo los vapores emanados de la cuenca del río Sinú que han inspirado la resiliencia identitaria de un campesinado que cada día echa para adelante desde su memoria heredada.

Un aspecto poderoso en el *corpus textual* del libro es la reivindicación de las Ciencias Sociales como disciplina que empodera a las comunidades con el territorio que produce vida, sueños y realizaciones para quienes lo ocupan. En estas líneas recreadas bajo los efectos de la nostalgia y olor a humedad ribereña, de suelo atezado por la pezuña del ganado, pero también ablandado por el azadón que revuelca los surcos de la roza, la cual proporciona el bastimento que da sentido a la «liga» y con ello el desencadene de impulsos en el paladar, la mente y el espíritu. El territorio reúne todos los escenarios físicos y abstractos en el que los seres humanos se hacen sociales, para compartir existencia con el vecino, paisano y extraño. En una conjunción de creencias,

sentimientos de miedo, anhelos truncados y expresiones artísticas que alimentan el hecho de convivir en una armonía aplazada en el tiempo, pero que se deleita desde las remembranzas y los cantos de vaquería.

La trama desarrollada en este ejercicio investigativo se propone desde un lenguaje sencillo, donde el diálogo de saberes y conocimientos se intercambia de manera recíproca en una horizontalidad de comprensiones mutuas. Tanto investigadores como participantes adquieren una connotación de hermandad científica que recrea conocimiento al servicio de una humanidad que se resiste a perder sus procedencias e identidades propias. La bina doxa-episteme se constituyen en el eje dinamizador de una educación que emerge desde abajo para cristalizar el estudio de las Ciencias Sociales desde una apariencia más práctica y humanista en el Caribe colombiano.

Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como un espacio de integración para las personas de su entorno, un lugar donde confluyen diversas visiones de los actores sociales, comunitarios, políticos, culturales y educativos, respondiendo a las necesidades y expectativas derivadas de las interacciones cotidianas. Este enfoque contribuye al fortalecimiento de un concepto de calidad de vida orientado hacia la armonía. Con este propósito se incorpora la interculturalidad como un marco que vincula los discursos educativos con las representaciones simbólicas y materiales de las comunidades, promoviendo un proceso de comprensión mutua.

Así, el hecho pedagógico se presenta como una oportunidad de reciprocidad para procesar la información recibida y exteriorizarla de manera particular, es decir, el conocimiento elaborado, en últimas, no refleja lo que el

maestro siempre ha querido oír. Por el contrario, adquiere un significado de libertad desde abajo.

Finalmente, este producto científico plantea la necesidad de incorporar en la escuela el empoderamiento de sus actores hacia sus entornos de supervivencia, en los cuales se recrean creencias, planes de vida, tradiciones, saberes ancestrales y disertaciones filosóficas propias. La cuenca del río Sinú recoge las manifestaciones de quienes están allí instalados, sus miembros nunca han desfallecido y de manera digna levantan su frente para enfrentar sus adversidades y utopías.

Los autores.

Introducción

Abordar el imaginario colectivo de las gentes que anidan alrededor de la cuenca del río Sinú invita a hacer un recorrido por sus espacios y remembranzas que allí se enraízan. De este constructo endógeno de personas que cantan en el jardeo del ganado coexisten en los diálogos deleitando una taza de café e intercambiando saberes y conocimientos en el hecho pedagógico de las escuelas. Se elaboran imaginarios de identidad, idiosincrasia y maneras de afrontar la vida desde una mirada propia. Para ello, se fijó como fin teleológico develar las elaboraciones epistémicas del área de las Ciencias Sociales en las escuelas rurales ribejanas del Caribe colombiano que contribuyen a la consolidación de los territorios para el fortalecimiento de las identidades locales. El escenario de comprensión fue la Institución Educativa Santa Clara de Asís, anclada en el corregimiento de Santa Clara, municipio de Montería, al norte de Colombia.

La investigación presenta un diseño metodológico que generó una praxis investigativa desde la etnografía doblemente reflexiva que coadyuvó a que los actores escolares involucrados gestionaran conexiones interculturales que facilitaron la reflexión de los acontecimientos históricos, encerrados en las representaciones simbólicas y materiales de los abolengos del territorio sinuano, desde el postulado de Dietz (2011). En correlación a ello, el ejercicio contempló

un paradigma cualitativo, que se sostuvo sobre las bases de técnicas y herramientas como la observación directa para recoger los datos necesarios y alcanzar la finalidad prevista.

En ese sentido, el enfoque crítico social de Ortiz (2015) se tuvo en cuenta para alcanzar compromisos y participaciones activas por parte de los involucrados que, a la vez, fue apoyado por el interaccionismo simbólico de Blumer (1998) que se destacó como un método para desentrañar los significados ocultos en el territorio. Lo anterior, a partir de la siguiente situación problematizadora: ¿cuáles son las elaboraciones epistémicas del área de las Ciencias Sociales en las escuelas rurales ribeanas del Caribe colombiano que contribuyen a la consolidación de los territorios para el fortalecimiento de las identidades locales?

Por ello, cuando se piensa en la escuela del presente siglo surge la inquietud por comprender sus retos, esos que pretenden transformar los discursos que la representan. Toma fuerza, entonces, la localidad y con esta la necesidad de fortalecer la identidad de las comunidades donde ella está inmersa. Su foco ha de estar centrado en coadyuvar a la construcción de tejido social desde sus prácticas pedagógicas sustentadas en el diálogo de saberes y conocimientos de manera recíproca en ambientes de respeto a las demás personas, visibilizando en ellas su potencial humano, y reconociendo su pertenencia y arraigo a una tierra donde se ha elaborado un acervo de representaciones simbólicas. Para alcanzar este loable propósito es necesario pensar en un establecimiento educativo capaz de dinamizar el proceso formativo a través de la participación directa y activa de sus actores, teniendo como horizonte misional la elaboración de un currículo autóctono.

El estudio del territorio podría ser visto como una actividad científica desarrollada desde las instituciones educativas colombianas como una vía que pueda fomentar la generación de nuevos conocimientos a partir de la contextualización de los elementos que jalonan vida en las localidades, mediados por los hechos llevados a cabo cada día en las escuelas, en especial en el área de las Ciencias Sociales. Por lo tanto, el territorio se considera un elemento primordial de la organización social de las comunidades que, además, tiene un impacto político, económico y cultural en sus dinámicas cotidianas, y que también es determinante en los acontecimientos suscitados en una época determinada.

De igual manera, el territorio por sí solo no puede estudiarse, es necesario sumar cada día más actores para desarrollar estos procesos, por lo que las instituciones educativas colombianas están llamadas a fortalecer sus procesos educativos. Por ello, es imprescindible unir esfuerzos que permitan establecer relaciones cercanas de acompañamiento entre organismos del Estado, universidades e instituciones educativas, que favorezcan la formación integral de las personas que lo ocupan. Este puede apreciarse también desde una postura mucho más abarcadora, al darle un sentido más humanista donde el ser, la comunidad y la naturaleza son epistemes que lo impulsa en el imaginario socio-colectivo humano.

De otra parte, se presenta el currículo oficial como un determinante que viene orientando las Ciencias Sociales bajo el esbozo de una pedagogía tradicional. Se puede, entonces, considerar que la verticalidad presentada por este en esta área del conocimiento humano se sitúa en gran medida en

las insuficientes propuestas que emergen desde la escuela, es decir, las expresiones que promueven la transformación de un currículo han de ser producto del diálogo y de un proceso investigativo llevado por la escuela desde las verbalizaciones de maestros, padres de familia y las fuerzas vivas comunitarias que interactúan con la disciplina.

Lo anteriormente expuesto no quiere decir que el establecimiento educativo atienda a un sentir que desacata la normatividad del Ministerio de Educación Nacional (MEN), es todo lo contrario, hacer del currículo una construcción dinámica y democrática con amplia participación de todos los actores escolares. Es la construcción de un currículo “otro” de las Ciencias Sociales. Con esto no se busca obstaculizar el tejido epistémico hasta ahora alcanzado, si no incorporar propuestas que den resultados surgidos de diálogos honestos en términos de territorio y bases comunitarias. Por lo tanto, es necesario tener presente que cada región del país atiende ciertas particularidades geográficas, culturales, políticas, económicas y sociales que le son propias, las cuales requieren ser asumidas desde sus localidades, sin alejarse demasiado de los entes territoriales centrales, puesto que se necesita de ellos para avanzar como nación. Un aspecto relevante de Colombia es su policromía étnica y cultural, esto la hace ser observada con los lentes de la multiculturalidad que derrama toda su fuerza en la escuela. Esta última adquiere transcendencia cuando se hace consciente de ser apta en la conformación de tejido social surgido de comprender y asumirse como el otro en un ejercicio intercultural que fortalece la identidad de sus individuos.

No obstante, al analizar el intenso empeño del Estado colombiano en transformar una sociedad que ha sido afectada

durante más de medio siglo por la violencia, se sigue apostando desde el currículo explícito de las Ciencias Sociales por una noción de amor a la patria que rinde homenaje a la fracturada ideología que se pretende imponer al pueblo. Tanto así, que en la enseñanza de la historia esta se sigue recreando de manera mecánica, el estudiantado no logra desarrollar pensamiento crítico frente a los acontecimientos que les son impartidos. Lo que hasta ahora se ha vislumbrado en las aulas cuando se pretende hacer de la clase de historia un adoctrinamiento en desmedro de forjar visión holística del mundo por parte de los estudiantes.

Con los acuerdos de paz con la guerrilla de la Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) la cátedra de historia regresa a las escuelas después de 36 años de ausencia, buscando resaltar los sucesos que marcaron el rumbo del país, esta es quizás una medida que puede favorecer el estudio del territorio colombiano a partir de los eventos que dejaron huellas mereciendo ser recorridas con ojos críticos y bajo la lupa de los actores escolares. Aunque el currículo de las Ciencias Sociales no abandonó los ejes temáticos que favorecieran comprender los principales hechos históricos que marcaron la compleja realidad del territorio nacional desde sus orígenes, el magisterio pretende que esta cátedra se desarrolle de una manera crítica y reflexiva, más allá de contar historias que representen la biografía de los próceres.

Por ello, las verbalizaciones que emiten los nativos de la región sinuana en materia de orden público en el campo son importantes y trascienden en la dinámica escolar, porque permiten inferir que las realidades que viven las sociedades contemporáneas rurales son el resultado del

abandono del Estado en esa región, por cuanto las grietas generadas por una violencia de más de cincuenta años aún no han sido cerradas, especialmente, por la insuficiente inversión social al campesinado en materia de educación y mitigación de la pobreza, pues aseguran que «lo único que puede cambiar estos pueblos es una educación, pero sin hambre» (A. Ávila, comunicación personal, 23 de abril de 2020).

La narrativa que el señor Ávila expresa es validada por González (2023) al señalar que:

la incapacidad estatal para hacer presencia integral en las zonas más afectadas por el conflicto y en donde en la actualidad está presentándose una creciente confrontación entre actores armados para hacerse al manejo de circuitos económicos y al control político y militar del territorio (p. 7).

A esa grave situación la escuela llama a la configuración de estrategias que contribuyan a generar estudios sobre el territorio, donde la historia de las localidades se tenga en cuenta para consolidar una educación que fortalezca la educación a partir de una praxis que gestione la investigación, donde los estudiantes sean coinvestigadores.

Se trata, entonces, de presentar una cátedra de la historia que les permita a los estudiantes cuestionar, criticar, reflexionar y proponer alternativas de transformación social a partir de los contenidos que el maestro presenta en su actuación docente. Haciéndose necesario ir más allá de lo propuesto por los libros de texto de historia. Hecho que favoreciese la comprensión, interpretación y análisis del

accionar del ser humano en distintos contextos, es atreverse a lanzar hipótesis y confrontarlos con la realidad, para desacostumbrarse a la rutina curricular, nefasta para el pensamiento y el silenciamiento de las voces de los desarraigados y descamisados.

De otra parte, al acudir a la historiografía, se encuentra que esta no es mala, pero seguir enseñando de manera mecánica y lineal la historia en las aulas como se viene desarrollando ha resultado insuficiente para el perfeccionamiento de competencias y habilidades que favorezcan el pensamiento crítico en los estudiantes. Por esta razón, el Congreso de Colombia contempló en la Ley 1874 de 2017, en su literal b: «desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial». Por lo anterior, se infiere que el currículo de las Ciencias Sociales presenta insuficiencias en su devenir histórico en los escenarios de aprendizaje, por lo que se hace necesario enseñar la historia de Colombia de una manera crítica, con discursos que coadyuven a formar tejidos epistémicos desde las reflexiones que los actores escolares elaboran alrededor de los sucesos históricos del país.

El actual proceso de enseñanza-aprendizaje de una historia crítica y reflexiva tiene a sectores de la sociedad divididos. Por un lado, están los que no comparten la idea de enseñar desde una perspectiva problematizadora hacia el razonamiento y la búsqueda de nuevos conocimientos a partir de la lógica. Por otro lado, están quienes desean advertir al mundo de las potencialidades e incertidumbres que enfrenta la humanidad interesada por conocer la historia del país a partir de cuestionamientos que direccionen

nuevos retos a la sociedad. La bulliciosa y confrontada paz que persigue el país seguramente podrá acercarse cuando la libertad de pensamiento sea permitida sin ataduras desde la escuela. Un país donde todavía se enseñan recitales históricos que no penetran en el alma de los sucesos políticos que incidieron en su proclama, es un país donde las personas con menos oportunidades están sometidas a una educación que mancula su pensamiento.

La historia nunca dejará de ser contada y estudiada, puesto que la identidad de los pueblos también se alimenta de ella. La tarea de la escuela en relación con ella es la de romper sus cadenas que aún nos esclaviza y somete. Sin embargo, es necesario sacar oportunidad de ella, y tratar de transformar desde la comunidad y el territorio la realidad que da impronta a los pueblos. Al respecto, Martínez (2018) aclara que “esta visión que parece catastrofista en realidad nos podría conducir hacia la construcción de una cultura enriquecida por la diversidad” (p. 231). En este sentido, esta tiene entre sus retos despertar una conciencia que comprenda los sucesos del mundo de una forma “otra”, es decir, que conduzca a una apertura de nuevos conocimientos sin desconocer los constructos epistemológicos en emergencia.

En esta reflexión se evoca a la Institución Educativa Santa Clara de Asís como escenario donde converge el proceso educativo de la comunidad del corregimiento de Santa Clara-Montería. Sus actores facilitan elementos que favorecen la representación de saberes a través de las dinámicas culturales que modelan la identidad de los seres humanos que acoge. Corresponde, entonces, a las Ciencias Sociales empoderar en sus beneficiarios creencias, folklore, origen

étnico, música, roles de género, política y lengua, en el ideal de potenciar la noción de diversidad cultural.

De ahí que, cuando se piensa en un currículo más abarcador y plural, ha de pensarse en un sentido mucho más holístico. En esta dirección, estudiantes, profesores y demás agentes sociales de la comunidad al integrarse a la escuela con el propósito de construir un discurso didáctico que contextualice la realidad de la localidad en la que se tiene en cuenta la participación abierta y respetuosa de las personas que viven en el territorio como principio básico para darle forma a la comunidad campesina (Osoro y Castro, 2017).

De igual manera, la finalidad de las Ciencias Sociales no consiste en predicar un cúmulo de contenidos sin tener certeza de cómo, para qué, por qué y en qué momentos utilizarlos. Su propósito se sitúa en la capacidad de desarrollar habilidades y competencias que contribuyan a dar solución a los problemas que cotidianamente aparecen en la vida del ser humano. Los contenidos curriculares de esta área curricular brindan una noción del mundo, y siempre serán importantes en la medida en que los procedimientos utilizados lean la realidad del contexto de los estudiantes. Los procesos educativos para la actual generación han de superar el modelo memorístico que castra el pensamiento crítico y emancipador.

En tal sentido, el empoderamiento del territorio en contextos rurales conlleva a una escuela que aprende a tejer la necesidad de saber sin la saturación de contenidos. Al respecto, Zuleta (1990) señala que «la idea de Platón es que la educación efectiva tiene que comenzar por crear una necesidad de saber, por medio de la crítica de la opinión,

bajo el criterio de aprender a pensar por sí mismo» (p. 2). Por lo tanto, en el escenario de la cuenca del río Sinú la elaboración de identidad propia propone una corresponsabilidad del diseño curricular de las Ciencias Sociales que conduzca a acercar el territorio a la comunidad educativa desde sus saberes ancestrales, sus prácticas cotidianas y todas aquellas experiencias de vida que lo distinguen de otros territorios.

Por todo lo anterior, el territorio es más que una categoría referida a lo geográfico y lo histórico, se cimenta en una actitud que marca el devenir de las personas que lo ocupan o lo llevan en sus pensamientos, pero también traza visión de mundo para presupuestar la forma de llevar una vida realizada. En consecuencia, la obra presenta cuatro capítulos surgidos del diálogo recíproco entre investigadores y participantes sin perder el norte de la triada que sostiene la consecución de nuevo conocimiento: ontología-epistemología-metodología, ahora desde abajo con enfoque inductivo.

En el primer capítulo se realiza un desentrañamiento de vivencias ancestrales acumuladas por los abolenos asentados en la cuenca del río Sinú en el corregimiento de Santa Clara del municipio de Montería y se proyecta a la escuela como lugar donde se resignifican legados y se fortalece la identidad propia desde la práctica pedagógica con sentido crítico. Para el segundo, se hace un acercamiento al mundo de representaciones que constituyen la idiosincrasia del campesino sinuano y se recaba desde la mirada de las Ciencias Sociales aquellas categorías que sostienen el patrimonio sociocultural de estas comunidades. Elementos que no se observan, pero que están ahí influyendo y marcando destino.

Por su parte, en el tercer capítulo se resaltan las voces que llevan sabiduría popular que delinea los planes de vida desde un terruño que llama y reclama arraigo, pero que también solicita espacio en los distintos escenarios académicos de la escuela santaclareña y del Caribe en una dimensión holística que resalta unas raíces y maneras del ver el mundo en una coexistencia en la que maestros, alumnos y padres de familia esbozan sus designios para vivir en tranquilidad. Finalmente, en el cuarto capítulo se abre un espectro en torno a la pedagogía y su manera de ser abordada en el ejercicio de las Ciencias Sociales, en ella, subyacen matices de interculturalidad, heterogeneización curricular, emancipación, y negación de objetos y autores. Hechos que son asumidos por la comunidad educativa como retos que van siendo superados en la medida en que el ser sinuano comprende el valor de pertenencia a su territorio dándole la connotación de pequeña patria a la que se debe hasta el último aliento.

Capítulo 1

Cartografía de las Ciencias Sociales en las escuelas de la cuenca del río Sinú

La cartografía de las Ciencias Sociales plantea la idea de contextualizar su currículo y expandir su práctica pedagógica a niveles de comprensión y análisis de los fenómenos interculturales que manifiestan los actores escolares. Así,

Palacios y Delgado (2020) postulan que tal contextualización puede ayudar a recobrar el norte de la educación a partir de metodologías y didácticas flexibles que integren de manera masiva las voces de la comunidad en sus ambientes naturales, «articulando lo que viven en su cotidianidad y lo que aprende en la escuela» (Ocampo y Valencia, 2019, p. 64).

En relación con lo expuesto, el estudio se desarrolló tomando los referentes metodológicos de Hernández *et al.* (2010), desde el paradigma cualitativo al favorecer el uso de «técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades» (p. 9). Desde esa perspectiva metodológica, también se tuvo en cuenta a Ortiz (2015) con el enfoque crítico social que «pretende que las personas

implicadas se comprometan e impliquen en el proceso de investigación» (p. 19).

Asimismo, los postulados de Dietz (2011), donde se consagra una etnografía doblemente reflexiva, «entre el sujeto investigador y el actor-sujeto investigado» (p. 15), apoyados de herramienta comprensivas desde los postulados de Husserl (1986), por cuanto:

toda vivencia, /dice/, es en sí misma un río de generación (...) un río constante de retenciones y protecciones unificado por un aspecto, él mismo fluente, originalidad, en que se tiene conciencia del vivo ahora, de la vivencia frente a su «antes» y «después» (p. 195).

Y el interaccionismo simbólico de Blumer (1984), por cuanto «los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base del significado que esas cosas tienen para ellos» (p. 2).

En dirección a lo expresado, la investigación se abor-
dó tomando como punto de partida una problemática que hizo énfasis en comprender cuáles son las elaboraciones epistémicas del área de las Ciencias Sociales en las escuelas rurales riberanas del Caribe colombiano que contribuyen a la consolidación de los territorios, para el fortalecimiento de las identidades locales. Para desentrañar respuestas que generaran reflexiones alrededor de la problemática, fueron necesarias la implementación de técnicas e instrumentos como el análisis documental, entrevistas semi estructuradas, la observación participante y diálogos emergentes, configurando circuitos generadores de reflexión escolar desde el territorio.

Pero también cuando se evoca la categoría «interculturalidad», entendida como fundamento de la práctica pedagógica a desarrollar en los espacios escolares y, en especial, en área de las Ciencias Sociales, la cual busca generar un equilibrio entre los distintos actores provenientes de diferentes etnias y colectivos presentes en los entornos escolares, a esto no es ajena la escuela de Santa Clara de Asís en Montería, por lo tanto, en el ejercicio del hecho pedagógico no se puede negar de ninguna manera sus cosmovisiones y mundos de representaciones que los identifica. Para el campesinado sinuano la interculturalidad se promete como el motor que reivindica valora, respeta y reconoce el acervo histórico y cultural heredado en sus miembros comunitarios.

Técnica de análisis y recogida de la información

La técnica seguida para el análisis de la información se desarrolló a partir del registro de cada diálogo, conversación, entrevista y discurso emitido por los actores participantes en una matriz. Esta referencia las categorías epistémicas de este estudio: territorio, práctica pedagógica y área curricular, denominada Ciencias Sociales. Cabe destacar que otras categorías como: aspecto socio demográfico, cultura, interculturalidad, identidad e historia tuvieron menos presencia en los discursos de los participantes. De igual manera, para el análisis de la información recogida se tuvo en cuenta dos momentos: «uno interpretativo y otro descriptivo» (Vila-Sierra, 2018, p. 63). Desde esa perspectiva, las matrices 1 y 2 develan el análisis de las categorías, subcategorías y códigos de mayor frecuencia generada en la investigación.

En el primer momento se interpretaron los datos obtenidos en el campo y, para ello, se requirió triangular la información para develar las categorías, subcategorías y códigos en esta investigación. La triangulación de los datos se hizo con el fin de comparar la información recolectada y analizar los 74 puntos de contacto, similitudes y notables diferencias entre ellos, de modo que se pueda «contrastar la información recabada» (Aguilar Gaviria y Barroso Osuna, 2015, p. 74). La Matriz 1 expone de manera explícita el análisis de los datos estudiados:

La Matriz 1 se configuró a partir del registro documental recolectado en la investigación. En la columna (A) se consignaron las voces de los actores participantes, en la cual se subrayan los conceptos de mayor incidencia en sus verbalizaciones. La columna (B) llamada frecuencia apela al número de veces que estuvo presente el concepto en la información transmitida por los participantes. La columna (C), nombrada categoría estimada, resalta el récord de incidencias conceptuales. Finalmente, la columna (D), titulada análisis de la información, devela la idea central de los saberes abordados en el registro, es decir, se hacen inferencias a partir de los discursos producidos por los participantes. El momento descriptivo trata de la decodificación de los conceptos develados a partir de la información establecida en la matriz de análisis. A continuación, la Matriz 2. Categorías, subcategorías y códigos, permite identificar las epistemes del presente estudio.

Matriz 1. Análisis de las categorías de mayor frecuencia

(A) Voces de los actores participantes	(B) Frecuencia	(C) Categoría estimada	(D) Análisis de la información
<p>“Profesor, para mí el territorio es el lugar donde vivimos y soñamos, en un lugar donde todos cabemos”.</p>	<p>295 repeticiones</p>	<p>Territorio</p>	<p>Aunque la categoría territorio se afina en el discurso de los habitantes del Caribe colombiano, poco se ha explorado la posibilidad de sistematizar las voces de los actores sociales en memorias que hilvanen el concepto desde la escuela.</p>
<p>“Como maestros nos hemos dedicado hacer caso a las políticas educativas que vienen de arriba. Hecho que ha limitado la práctica pedagógica. Por tal razón esta debe reorientarse hacia los territorios para poner en la práctica viva lo que los libros orientan”.</p>	<p>173 repeticiones</p>	<p>Práctica pedagógica</p>	<p>Las voces afirman en sus discursos que las prácticas pedagógicas de los maestros en la escuela se han desarrollado bajo las directrices de una política que estandariza el proceso de aprendizaje, sin embargo, poco se ha hablado de una didáctica y una ruta intercultural pedagógica que ayuden a poner en contexto la realidad que viven los estudiantes.</p>

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú
Una apuesta pedagógica para las Ciencias Sociales

(A) Voces de los actores participantes	(B) Frecuencia	(C) Categoría estimada	(D) Análisis de la información
<p>“Esta cuestión siempre la ha denunciado el magisterio, el currículo de las Ciencias Sociales poco refleja el sentido social de las regiones del país; las limitan, reducen y condicionan a las políticas evaluativas y estandarizadas. Se sigue construyendo una sociedad a partir de currículos uniformes, técnicos, verticales que no valoran el acervo cultural que traen a cuevas los nativos de la región Caribe. Estamos frente a una educación que no tiene en cuenta la voz de la comunidad en sus procesos”.</p>	<p style="text-align: center;">108 repeticiones</p>	<p style="text-align: center;">Área curricular de las Ciencias Sociales</p>	<p>Las coincidencias registradas en los discursos emitidos por los actores participantes permiten inferir que el área curricular de las Ciencias Sociales se desarrolla desde parámetros que permiten ver el mundo y las regiones de manera holística, aunque los contenidos puedan centrarse en determinados temas de la dinámica regional del país. Sin embargo, las voces reclaman un currículo que afinque contenidos específicos de cada territorio, que validen procesos de investigación educativa de corte cualitativa, y que, además, propendan conocer las potencialidades de cada localidad.</p>

Fuente: elaboración propia.

Matriz 2. Categorías, subcategorías y códigos de la investigación

Categoría	Subcategoría	Códigos
Aspecto sociodemográfico	Alimentos	Plátano, yuca, ñame, maíz, ahuyama, calabaza, habichuela, berenjena, batata, leche, queso, suero, aves de corral, cerdo, pescado, carne de res, mango, tamarindo, badea, mamón, ciruela, guama, cañafístula, algarroba, marañón.
	Oficios del hombre	Siembra de cultivos de pancoger, cría y engorde de animales, aguateros, mototaxistas, tenderos, albañiles, mecánicos, carpinteros, pintores de casa.
	Oficios de la mujer	Atender a los niños y niñas en el hogar, cocinar, coser, lavar ropa, hacer aseo, planchar, dirigir las tareas de los escolares.

Categoría	Subcategoría	Códigos
Territorio	Terruño	Localidad, tierra, espacio, contexto, pueblo, gente, cultura, identidad, imaginarios, símbolos, ámbitos.
Cultura	Idiosincrasia	Funerales, velorios, fiestas, religión, creencias, brujería.
Interculturalidad	Igualdad	Diálogo, encuentros, interacción, aprendizaje.
Identidad	Objetos materiales	La iglesia, el cementerio, la escuela, el parque central, la Pileta, el Pozo del Gobierno.
	Objetos simbólicos	Padrinos, leña, semana santa, altar, rituales funerarios, religión, cabañuelas.
	Partería tradicional	Rituales, asepsia, comadronas, trabajo de parto, mujeres en embarazo, posparto, medicina alternativa, hospitalización, complicaciones, riesgos.

Categoría	Subcategoría	Códigos
Ciencias Sociales	Historia	Reconocimientos, recuerdos, narraciones, abolengos, familias, el pozo del gobierno, la plaza, la fiesta del pueblo, geografía, derechos, deberes.
Escuela	Currículo	Estudiantes, docentes, padres de familia, comunidad educativa, actores sociales, aprendizaje, enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

Las categorías señaladas en la Matriz 2: categorías, subcategorías y códigos surgieron de los conceptos que mayor fuerza tomaron en los discursos orales y escritos, así como del lenguaje corporal intrínseco en los actores participantes. Tanto las subcategorías como los códigos se clasificaron por similitud a los conceptos que subyacen del objetivo de esta investigación. Los resultados se agenciaron con base a los objetivos específicos de este estudio con el fin de lograr el cumplimiento del propósito teleológico encaminado a dar respuesta a la problemática epistémica planteada. Teniendo en cuenta las categorías territorio, práctica pedagógica intercultural y Ciencias Sociales, durante el trabajo

de campo se realizaron las siguientes acciones: se inició con la caracterización desde las voces de los actores, seguido del levante de unas categorías emergentes y de la formulación de algunas propuestas teóricas, con la finalidad de lograr una apuesta pedagógica para las Ciencias Sociales.

El estudio abordado no solo hizo énfasis en el anclaje de la práctica reflexiva alrededor de la problemática develada en la investigación, sino también en proponer una ruta curricular de los imaginarios interculturales del río Sinú que tiene su génesis en el ejercicio investigativo desarrollado entre los actores escolares. A este respecto la revisión y análisis documental, las verbalizaciones expuestas en las entrevistas y diálogos emergentes, dan cuenta de una notable necesidad por sentir el territorio que habitan los escolares con mayor perspectiva identitaria que coadyuve a contextualizar las realidades sociales, culturales, económicas y políticas de un territorio de naturaleza anfibia, anclada en la ruralidad del Caribe colombiano. En sentido amplio, acude transcribir la necesidad de contextualizar un currículo de las Ciencias Sociales a las realidades que emergen de las vivencias de las gentes en sus entornos naturales, en especial los que habitan en la cuenca del río Sinú, porque también se convierte en una estrategia para evaluar competencias y habilidades que, a la postre, contribuyen a formar integralmente a los estudiantes desde sus espacios de vida natural.

Todo esto acude a brindar alternativas de solución a las necesidades del currículo de las Ciencias Sociales en el desarrollo de su práctica pedagógica en el territorio, con el fin de generar ambientes de aprendizajes «otros» para la población escolar y poder generar equilibrio entre el respeto y la

equidad de etnias indígenas como la Emberá Katio, comunidades afrodescendientes y campesinas que hacen presencia también en Montería y el departamento de Córdoba. A continuación, se presenta la ruta curricular de los imaginarios interculturales del río Sinú en perspectiva de los tres grados que hicieron parte de la investigación: noveno (9°), décimo (10°) y undécimo (11°).

Matriz 3. Ruta curricular de los imaginarios interculturales del río Sinú. Grado noveno

Estándar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
Comprendo el significado y la importancia de Vivir en una nación múltiple y pluricultural.	Comprende el papel de las mujeres en los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en el mundo, y la igualdad de derechos que han adquirido en los últimos años.	Identifica la participación de las mujeres en la historia de Colombia, en una nación múltiple y pluricultural.	Pensamiento social. Interpretación y análisis de perspectivas. Pensamiento reflexivo y sistémico.	El poder de la mujer Emberá Katia, afrodescendiente y campesina de la cuenca del río Sinú y su papel en las comunidades que representa.	1. Elaboración de plegables que visibilicen la biografías y presentación de mujeres líderes de sus comunidades. Metodología: trabajo individual. Estudiantes.	1. Espacio de investigación individual: actividad de desarrollo en el aula, biblioteca o laboratorio de informática. Recursos: imágenes, esteros, pegantes, hojas, computadores.
					2. Exposición: “mujeres poderosas de la cuenca del río Sinú”. Los estudiantes invitan entre tres y cinco mujeres pertenecientes a las comunidades Emberá Katia, afrodescendiente y campesina, con el fin de representar en lienzo, momentos importantes de sus vidas en los circuitos culturales a los que pertenecen. Metodología: trabajo grupal con participación de la comunidad.	2. Exposición: “mujeres poderosas de la cuenca del río Sinú”. Generar diálogos interculturales a través del arte que representan distintos grupos étnicos y la población campesina. Recursos: imágenes, lápices, pinturas, pinceles, reglas.

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú
Una apuesta pedagógica para las Ciencias Sociales

Estándar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
					<p>3. Mesa redonda: narrativas sobre el rol de la mujer en la comunidad y el hogar de los Emberá Katio, afrodescendientes y del campesinado cordobés; pautas de crianza y sus roles en el campo laboral.</p> <p>Metodología: trabajo individual.</p>	<p>3. Mesa Redonda: socialización en el auditorio, salón comunal de la localidad o un espacio natural.</p> <p>Recursos: hojas, computadores, proyector, equipo de audio y sonido.</p>
					<p>4. Taller: ¿Qué representan los “otros para mí”? un encuentro entre la población mayoritaria, comunidades Emberá Katia, afrodescendiente y campesina, con el fin de escuchar las percepciones de quienes han vivido algún tipo de vulneración de los derechos humanos.</p> <p>Metodología: trabajo individual y grupal con participación de la comunidad objeto de estudio.</p>	<p>4. Taller: ¿Qué representan los “otros para mí”? Establecer contacto directo con miembros de las comunidades estudiadas. Puede ser una sala de reuniones física o un espacio digital para entrevistas o charlas virtuales.</p> <p>Recursos: esferos, hojas, computadores, equipo de audio y sonido.</p>

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú
Una apuesta pedagógica para las Ciencias Sociales

Estándar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
					<p>5. El don de dar a luz: una oportunidad para conocer los rituales que enriquecen las culturas Emberá Katío, afrodescendientes y del campesinado cordobés. Se sugiere la invitación de mujeres de madres de todas las edades, de distintas etnias y grupos culturales. Metodología: trabajo grupal.</p>	<p>5. Conversatorio: el don de dar a luz, se sugiere desarrollar esta actividad en un espacio amplio, como ejemplo: cómodo, el patio de la escuela. Recursos: esteros, hojas, computadores, proyectos, equipo de audio y sonido.</p>

Fuente: elaboración propia.

La Matriz 3 se muestra como un acto por tratar de de-colonizar el proceso educativo que camina los pasillos de la escuela, donde el papel de las mujeres debe reconocerse desde el hacer histórico en clave de una pedagogía emancipadora. Al respecto, ¿qué reflexiones podrían generarse si los libros de historia que hoy se estudian en las instituciones educativas no solo hablaran de conquistadores y próceres de la patria, sino también de las mujeres, de los resguardos indígenas Embera Katío que siguen defendiendo el río Sinú con sus cuerpos? ¿De qué forma transformaría nuestra comprensión del pasado una narrativa que reconociera a las campesinas y afrodescendientes como constructoras de la nación colombiana?

El currículo escolar en múltiples ocasiones reproduce verbalizaciones históricas, androcéntricas y eurocéntricas donde las mujeres indígenas, negras y campesinas revisten semblanzas de protagonismo secundario en el territorio colombiano, elevando sus acciones heroicas a un plano anecdótico secundario casi siempre. A los estudiantes se les socializa la gesta independentista, pero en contadas ocasiones las luchas cotidianas de las mujeres del Sinú contra el despojo de sus tierras. Se guardan en la memoria las batallas y gestas militares, pero poco los saberes ancestrales que sostuvieron la vida y la conservación de los territorios donde vivían comunidades negras, indígenas y campesinas durante siglos. De tal manera que la Matriz 4 es una perspectiva curricular que visibiliza cómo desde la escuela podrían estudiarse los territorios desde la resistencia femenina, factor que no debería ser un tema de poco estudio, pues son claves para entender la Colombia que hoy se muestra al mundo.

Matriz 4. Ruta curricular de los imaginarios interculturales del río Sinú. Grado décimo

Estandar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.	Explica la diversidad cultural y étnica como una característica de las sociedades actuales, lo cual se constituye en una riqueza para la vida en comunidad.	Devea algunas situaciones problematizadoras que han generado la vulneración de los derechos humanos de las comunidades Emberá Katia, población afro y del campesinado cordobés en las riveras del río Sinú, por la reivindicación de la diversidad cultural y étnica en el territorio.	Pensamiento social. Interpretación y análisis de perspectivas. Pensamiento reflexivo y sistémico.	Luchas de las comunidades Emberá Katia, población afro y del campesinado cordobés en las riveras del río Sinú, por la reivindicación de la diversidad cultural y étnica en el territorio.	1. Elaboración de portafolio grupal sobre casos históricos de vulneración de derechos humanos en grupos étnicos Emberá Katia, afro y del campesinado cordobés, y presentación de casos históricos. Metodología: trabajo grupal. Estudiantes.	1. Espacio de investigación colaborativa: mesas de trabajo en espacios abiertos, trabajo fuera del aula. Recursos: imágenes, esteros, pegantes, hojas, computadores.
					2. Creación de un mural colaborativo sobre la diversidad cultural en Montería y el Caribe colombiano. Metodología: trabajo grupal con participación de la comunidad.	2. Taller de creatividad y expresión artística: interacción con actores comunitarios en la plaza de la localidad. Recursos: imágenes, lápices, pinturas, pinceles, reglas.

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú
Una apuesta pedagógica para las Ciencias Sociales

Estándar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
					<p>3. Análisis de documentales sobre las comunidades en estudio: Emberá Katia, población afro y del campesinado cordobés en las riberas del río Sinú. Metodología: trabajo individual.</p>	<p>3. Trabajo de cubículo: lecturas y gestión de fichas bibliográficas para análisis documental. Trabajo en el aula. Recursos: imágenes, esferos, libros, hojas, computadores, proyector, equipo de audio y sonido.</p>
					<p>4. Entrevistas presenciales y virtuales a miembros de comunidades campesinas, etnias indígenas y afrodescendientes para develar problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas de los territorios; así como posibles salidas desde el diálogo. Metodología: trabajo individual y grupal con participación de la comunidad objeto de estudio.</p>	<p>4. Aula de conferencias virtuales o presenciales: establecer contacto directo con miembros de las comunidades estudiadas. Puede ser una sala de reuniones física o un espacio digital para entrevistas o charlas virtuales a abuelos del territorio. Recursos: esferos, hojas, computadores, equipo de audio y sonido</p>

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú
Una apuesta pedagógica para las Ciencias Sociales

Estándar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
					<p>5. Creación de un proyecto de acción comunitaria para proyectar problemáticas, metodologías y posibles soluciones a las afectaciones que han vivido indígenas Emberá Katíos, población afro y el campesinado cordobés en sus luchas por la reivindicación de la diversidad cultural y étnica en el territorio.</p> <p>Metodología: trabajo grupal.</p>	<p>5. Espacio comunitario o aula de proyectos: un ambiente flexible donde los estudiantes pueden diseñar, planificar y ejecutar proyectos de acción comunitaria para visibilizar y sensibilizar sobre la diversidad cultural y étnica.</p> <p>Recursos: esferos, hojas, computadores.</p>

Fuente: elaboración propia.

Matriz 5. Ruta curricular de los imaginarios interculturales del río Sinú. Grado undécimo

Estándar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
Expreso rechazo ante toda forma de discriminación o exclusión social y hago uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.	Analiza cómo el bienestar y la supervivencia de la humanidad dependen de la protección que hagan del ambiente los diferentes actores (políticos, económicos y sociales).	Propone acciones a seguir para disminuir ante toda forma de discriminación o exclusión social a través del uso de los mecanismos democráticos para la superación de la discriminación y el respeto a la diversidad.	Pensamiento social. Interpretación y análisis de perspectivas. Pensamiento reflexivo y sistémico.	Raíces indígenas, afro y campesinas de la cuenca del río Sinú, una oportunidad para analizar el tejido intercultural que imbrican sus gentes alrededor del cuidado del medio ambiente.	1. Elaborar en grupos el mapeo cultural de las comunidades Emberá Katío, afro y campesina, a partir de los constructos culturales (dibujos, jeroglíficos, cantos, poesías, escritos, entre otros) del cuidado y conservación del medio ambiente de la cuenca del río Sinú. Metodología: trabajo grupal. Estudiantes.	1. Mapeando el territorio: mesas de trabajo, trabajo en el aula o en la biblioteca. Recursos: Imágenes, mapas, esferos, pegantes, hojas, computadores.

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú
Una apuesta pedagógica para las Ciencias Sociales

Estandar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
					<p>2. Organizar un foro escolar para debatir casos de discriminación conocidos y divulgados por comunidades Embera Katio, afro y campesina de la cuenca del río Sinú, proponiendo en cada caso mecanismos democráticos que contribuyan a superar los hechos que los generaron. Metodología: trabajo grupal. Estudiantes y docente. Invitar líder de cada grupo étnico y comunidad campesina al evento.</p>	<p>2. Planeación y organización de foro escolar: gestionar recursos didácticos, locales y la participación de líderes de las comunidades Embera Katio, afro y campesina de la cuenca del río Sinú. Recursos: proyector, equipos de audio y sonido.</p>

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú
Una apuesta pedagógica para las Ciencias Sociales

Estándar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
					<p>3. Organizar un taller comunitario sobre historias de vida y memoria ambiental. Invitar a miembros de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas a compartir sus experiencias y saberes sobre la relación que han tenido tradicionalmente con el medio ambiente y cómo estas prácticas han ayudado a cuidar el entorno. Metodología: trabajo grupal, socialización de experiencias mediante poster y conferencia.</p>	<p>3. Taller comunitario: se sugiere desarrollar el taller en el salón comunal de la localidad, con el objetivo de dar participación abierta a los miembros de la comunidad y de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas. Recursos: proyector, equipos de audio y sonido.</p>

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú
Una apuesta pedagógica para las Ciencias Sociales

Estandar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
					<p>4. Crear un documental estudiantil sobre la evolución que ha tenido el tejido intercultural de las comunidades que han vivido y desarrollado en la cuenca del Sinú.</p> <p>Metodología: los estudiantes, en pequeños grupos, pueden realizar un documental corto que refleje la vida de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas en relación con el medio ambiente. Cada grupo puede elegir un aspecto específico, como el uso del agua, la protección de la fauna o la agricultura sostenible. Utilizando entrevistas, imágenes de paisajes y narraciones, los estudiantes crean un producto audiovisual que refleje cómo estas culturas entrelazan sus prácticas con el cuidado de la naturaleza. Este documental debe proyectarse en el colegio y compartirse también con la comunidad a través de redes sociales, promoviendo la concientización ambiental e intercultural.</p>	<p>4. Creación de video: se sugiere invitar al docente de tecnologías de la institución, una o dos personas de la comunidad que apoyen la redacción del guion, grabación del video y difusión de este.</p> <p>Recursos: computadores, equipo de audio y sonido, esteros, libretas de apuntes.</p>

Territorio y escuela en los imaginarios interculturales del río Sinú
Una apuesta pedagógica para las Ciencias Sociales

Estándar	DBA	Aprendizaje	Competencias	Eje temático	Estrategia	Ambiente de aprendizaje
					<p>5. Salida pedagógica de empatía y diversidad cultural: organizar una salida pedagógica con dos padres de familia, estudiantes del curso y tres docentes de distintas áreas, donde los estudiantes participan en dinámicas como el intercambio de historias personales, actividades de rol sobre situaciones de discriminación y ejercicios de escucha activa con los miembros de la comunidad afrodescendiente.</p> <p>Metodología: una de las actividades puede ser "ponerse en los zapatos del otro", en la que los estudiantes adoptan perspectivas de personas de diferentes orígenes o situaciones y discuten cómo se sienten y cómo podrían actuar para promover el respeto y la igualdad. Esta actividad de intercambio concluye con una reflexión grupal sobre la importancia de la empatía y de construir una comunidad inclusiva que valore la diversidad.</p>	<p>5. Salida pedagógica de empatía y diversidad cultural: salida de campo a una comunidad o asentamiento afrodescendiente para intercambiar vivencias e historias de vida.</p> <p>Recursos: esferos, hojas, equipos audio visual y de grabación.</p>

Fuente: elaboración propia basada en los lineamientos curriculares tomados del *MEN*¹.

1. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006). Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Sociales (2016).

Para democratizar con mayor fortaleza la educación deben generarse más espacios académicos en clave decolonizadora, donde la memoria, la resistencia y la acción vinculante del respeto por los derechos humanos sea notable en las verbalizaciones de los actores participantes. Ahora bien, no solo se trata de visibilizar las luchas que han emprendido las mujeres en el territorio colombiano, sino también gestionar caminos de reivindicación social que las acerque a una sociedad que reconozca sus acervos culturales. En ese sentido, ¿qué pasaría si los salones de clase se convirtieran en espacios donde los estudiantes no solo aprendieran sobre las luchas de las mujeres Emberá Katío, afrodescendientes y campesinas del Sinú, sino que también actuaran para transformar las injusticias que las han afectado durante siglos?

La propuesta que se expone en la Matriz 5 también busca integrar al proceso educativo un foro escolar crítico que, a partir de casos reales de discriminación documentados por estas comunidades, active mecanismos democráticos de reparación y transformación social desde el territorio. No se trata solo de incluir sus voces, sino también de convertir sus denuncias en motores pedagógicos para la acción colectiva.

Sin embargo, la acometida de la interculturalidad, en el campo educativo no ha sido suficiente debido a la omisión que el currículo oficial le da a esta, y en la praxis docente esta se niega y/o se desconoce. Una salida a esta situación en provecho de las comunidades rurales y urbano-rurales es la territorización de sus planes de estudios y actividades extracurriculares desde un horizonte de identidad propia, capaz de dignificar los saberes tradicionales y el imaginario cultural bajo principios de tolerancia y respeto hacia

los demás, forjando actitudes de aprendizaje mediados por el sentimiento, pensamiento y espíritu libertario del estar bien en tranquilidad con los otros.

En consecuencia, el currículo oficial en Colombia adquiere su mayor desafío en la ruralidad, por ello es necesario que desde las Ciencias Sociales se empiecen a desarrollar procesos de localización, regionalización y nacionalización con el fin de cerrar las brechas que alejan al campesinado de sus acervos culturales y de permitir una configuración de los planes de vida que contribuyan a valorar el patrimonio local y nacional del país en el afán de despertar el sentimiento hacia el terruño. En cuanto a esto, Arciniegas (1946) centra su posición en pensar, ante todo, cómo el estudiante nuestro puede aprovechar mejor los recursos naturales del país. Fijar el campo a que habrá de aplicar sus conocimientos el ciudadano en formación o el campesino nuestro. Así se vincula la obra educativa a las necesidades de la Nación y a las circunstancias peculiares de sus habitantes.

Así las cosas, es preciso validar algunas pedagogías emergentes que dan cuenta del estudio de los territorios desde las Ciencias Sociales que contemplan didácticas que gestionan el acceso a la información de los abolenos en sus localidades. Pérez (2018), en un estudio de la localidad del corregimiento de Santa Clara ya advertía la necesidad de involucrar a estudiantes como coinvestigadores en sus procesos de formación con el fin de que descubrieran «particularidades en el proceso investigativo, haciendo uso del método científico, que confirmaran teorías abordadas en clase, así como también pudieran desmentir algunos paradigmas que dentro de las aulas de clase hubiese sido imposible comprobar» (p. 8). Experiencias que fueron recuperadas a través del análisis

documental de las memorias que dejaron en ese momento el estudio.

En términos de aprendizaje investigativo de los estudiantes como coinvestigadores, se deben anotar las cualificaciones que dieron lugar en el currículo de las Ciencias Sociales en la institución educativa, en suma, por el desarrollo de habilidades y competencias en pensamiento reflexivo y sistemático, interpretación, y análisis de perspectivas y pensamiento social, potenciados a partir de la gestión metodológica que desarrollada en el ejercicio investigativo. En este aspecto, el estudio se integró al currículo como un medio que generó una ruta curricular de los imaginarios interculturales del río Sinú.

Por su parte, la escuela se constituye en un espacio de encuentros multiculturales, ya no son tan relevantes la plaza principal de la localidad, el mercado o las tiendas de barrio, sino que las comunidades han encontrado en ella un santuario que, además de reunir multiplicidad de pensamientos y cosmovisiones, es capaz de desarrollar acciones que promueven la convivencia y el respeto entre las personas. En esta perspectiva Jackson (2001) manifiesta:

La escuela es un lugar donde se aprueba o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan los lápices (p. 4).

De otra parte, la complejidad del término *escuela* lleva a evocar las verdaderas realidades de los contextos donde ella está anclada en el espacio y el tiempo. Su carácter social, político, económico, cultural y de desarrollo la caracteriza como escenario en el que se elabora y reelabora conocimiento. En ella, confluyen gentes de todas las comarcas vecinas sin importar su género, religión, edad, etnia o nivel socioeconómico. En este caso, Garnefski y Okma (1996) y Molpeceres *et al.* (1999) abordan la escuela como el primer espacio de contacto directo y de relaciones interpersonales, en el cual, niños, niñas y adolescentes empiezan a empoderarse de su existencia como miembros de una sociedad de cambios y modelados vertiginosos. Por su parte, Echavarría (2003) la entiende como un «escenario del reencuentro, la producción y el intercambio de formas de pensar, sentir y habitar el mundo» (p. 6).

La tendencia a concebir la escuela como núcleo de socialización experiencial y de interconexión sociocultural ha traído consigo la compleja misión de educar en ambientes inter y multiculturales. No obstante, Guajardo (2020) explica que la escuela «promueve modelos socioculturales y prácticas pedagógicas que homogenizan las identidades y proponen la búsqueda de transformación y abandono de la cultura originaria» (p. 2). Esta percepción revive la discusión política de una enseñanza mecánica, estandarizada y homogénea que amenaza con extinguir los escenarios interculturales de los estudiantes, y más aquellos ubicados en la ruralidad campesina-indígena.

La escuela ocupa un lugar en los imaginarios de las Ciencias Sociales que le permite hacer seguimiento a los distintos fenómenos que la circundan. No obstante, siguen

vigentes las insuficientes acciones frente al fenómeno social que encausa la consolidación de los territorios, particularmente cuando se habla de la Colombia profunda a causa de la violencia, la corrupción y el olvido del Estado. En este sentido, se ha de apuntar hacia una educación reflexiva, analítica y propositiva, capaz de formar ciudadanos que denuncien la realidad que viven sus comunidades desde una postura crítica (Palacios y Delgado, 2020). Lo anterior permite luchar por una formación intelectual sin barreras y estándares que condicionen el conocimiento del ser.

La escuela únicamente no se constituye como un establecimiento para formar personas con perspectivas de desarrollo profesional, sino que se concibe como expresión simbólica de la humanidad donde las gentes aprenden entre sí de sus cosmovisiones y experiencias de vida. Para afianzar esto se hace necesario ser capaz de conocer y valorar concepciones otras del mundo. La escuela rural, por su parte, ha de adoptar mecanismos que fortalezcan las perspectivas que rodean los sueños de sus comunidades y a los currículos escolares elaborarse de manera conjunta, armónica, en engranaje y bajo el amparo de una educación que dignifique al campesinado, y los oficios que desempeña en sus actividades agrícolas y ganaderas.

Las Ciencias Sociales ven en la escuela rural un escenario donde las voces de los actores sociales pueden dar a conocer el mundo simbólico y material de sus localidades. La escuela se convierte en el refugio de las comunidades rurales en Colombia porque se considera como el lugar donde todos y todas aprenden a sentirse identificados. Este templo de la multiculturalidad pretende ir a la construcción del tejido social fracturado por la violencia, y buscar

un currículo escolar que comprenda todo ese conjunto de saberes contextualizados que permitan a los estudiantes hilvanar sus propias identidades a partir de las expresiones culturales que manifiestan sus miembros.

Del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales también hace la evaluación como componente de la didáctica, donde estudiante y docente toman parte de un engranaje dinámico que sugiere llevarse a cabo como un proceso y no como un fin, tal como fue gestionado este estudio de naturaleza pedagógica, donde los estudiantes inmersos en el ejercicio investigativo jalonan el uso de una metodología doblemente reflexiva que sugiere la implementación de técnicas e instrumentos que favorecieron la redacción de verbalizaciones, narrativas y, posteriormente, el análisis y reflexión de los hechos y hallazgos *in situ*.

El uso de la metodología implementada puede evidenciarse en el registro de las narrativas expuestas en este documento. Los estudiantes coinvestigadores dirigidos por los docentes investigadores abordaron abuelos a través de entrevistas y diálogos que generaron el registro de las voces de esos actores comunitarios. Es ahí donde la evaluación formativa toma sentido, pues genera comprensión de dichos instrumentos y la pertinencia de sus usos para su formación como estudiante coinvestigador activo. Es por esa razón, que también:

un profesor con intereses prácticos desarrollaría una evaluación integrada al proceso de enseñar y aprender, en la que ambos sujetos del proceso educativo, estudiantes y profesor, puedan emitir juicios de valor acerca de su desempeño y de manera intersubjetiva se configure el proceso evaluativo (Ortiz y Salcedo, 2020, p. 207).

Situación pedagógica que reconoce y potencia al estudiante como sujeto válido en la loable tarea de aprender descubriendo en su territorio natal.

Detrás de las relaciones sociales se esconden horizontes de poco reconocimiento en la construcción de una educación integral. Por ello, es importante tener presente lo visible e invisible del proceso educativo, ya que en este la identidad empieza a modelarse, a buscar su propio estilo y a distinguirse. Freire (1994) manifiesta que «la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, [...] y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje» (p. 115). Hasta ahora, la escuela poco valora las expresiones que marcan los actores escolares a través del llamado *currículum oculto*, en el cual se establece como el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos (Jackson, 2001).

La radiografía que proyecta las Ciencias Sociales en la escuela rural del Caribe colombiano resalta un proceso educativo estandarizado que avanza en políticas públicas que priorizan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo a partir de los contenidos curriculares que desarrollan los actores escolares. Sin embargo, ha desconocido en su didáctica el estudio del territorio como un medio favorable al análisis y comprensión de los fenómenos sociales del campesinado. En consecuencia, un proceso de enseñanza y aprendizaje débil, con vacíos en su *praxis* pedagógica, pues ha ninguneado e invisibilizando las voces rurales. En este aspecto, para el estudiante del corregimiento de Santa Clara en las sabanas de Montería (Caribe

colombiano), la escuela se ha convertido en un espacio donde sus miembros llegan a acuerdos para desarrollar sus actividades académicas, y también para apreciar sus vivencias y anécdotas como trabajadores de una tierra que invita a darle sentido a la vida.

En definitiva, la escuela como mundo multicultural requiere de una práctica pedagógica que armonice y configure el currículo de las Ciencias Sociales desarrollando estrategias pedagógicas y didácticas que develen el potencial de los pueblos campesinos del Caribe colombiano desde un escenario escolar. Por esto es fundamental una escuela inclusiva que incorpore en sus ejercicios pedagógicos e investigativos a líderes y lideresas sociales, comunitarios y todos aquellos agentes del territorio que contribuyen a contextualizar los contenidos propuestos en las clases con el propósito de alcanzar una educación inclusiva, intercultural y de calidad que cumpla con las expectativas y exigencias educativas de las gentes que habitan las zonas rurales y propenda hacia un desarrollo de la sociedad colombiana con equidad y justicia social.

Este ejercicio investigativo, desarrollado en la cuenca del río Sinú, exhorta al colectivo docente de Ciencias Sociales a desarrollar actividades pedagógicas que coadyuven a fortalecer el tejido identitario de las comunidades rurales del Caribe colombiano e involucrar otras áreas del conocimiento con el ánimo de comprender las cosmovisiones y cosmogonías de los pueblos desde distintas aristas. Para alcanzar este fin se propone el diseño de un currículo que cumpla con las expectativas de los nativos de la Colombia rural y profunda, construido desde abajo, con la participación de campesinos, amas de casa, representantes del

sector productivo, maestros, maestras, estudiantes y otras personalidades que han hecho de los pueblos riberaños del Sinú una sociedad pujante, trabajadora y de espíritu libertario, para que sus reflexiones acerca de currículos flexibles, inclusivos y democráticos que representen los intereses de sus gentes y contribuyan a fortalecer la educación pública del país.

Solo así podríamos afirmar que con la cartografía social se desentrañan las vivencias ancestrales de los patriarcas y matriarcas del territorio, en la tarea de resignificar sus legados y fortalecer la identidad cultural de los pueblos desde la práctica pedagógica que despliega la escuela.

Capítulo 2

Mapeando el territorio sinuano

La etnografía doblemente reflexiva y el mapeo del territorio fueron los medios de recabado y sistematización de la información anidada en el escenario de investigación. Para ello se asumió esta metodología como un ejercicio reflexivo que reivindica desde abajo el discurso del actor social estudiado, pero, a la vez, lo contrasta desde afuera con su *praxis* habitualizada, «dándose un diálogo recíproco entre visiones internas-externas/*emic-etic* de las realidades sociales del individuo en sus espacios naturales» (Dietz, 2011, p. 17).

La investigación se desarrolló con la participación de 152 personas categorizadas de la siguiente manera: 67 estudiantes de los grados noveno (9°), décimo (10°) undécimo (11°), quince (15) docentes, cuarenta (40) padres de familia y/o acudientes; cinco (5) líderes comunitarios y veinticinco (25) miembros más de la cuenca del río Sinú en el Caribe colombiano. La inmersión en el escenario tuvo tres momentos de interrelación entre equipo investigador y participantes escolares en su rol como coinvestigadores. Se inició en primera instancia con la conformación de grupos de trabajo, cuyos integrantes hacían parte los grados escolares ya mencionados de la Institución Educativa Santa Clara de Asís. A cada uno de estos grupos se le asignó una zona del territorio para lotear los lugares que se con-

sideran patrimonio simbólico y material en el imaginario colectivo de la comunidad.

En el segundo momento, los grupos de trabajo con la experiencia adquirida en este primer levante cartográfico se dan a la tarea de iniciar la búsqueda de las personas emblemáticas, como se observa en la Imagen 1, que podrían suministrar la información que, dé cuenta de todo el patrimonio sociocultural del territorio, planteándose como estrategia hacer visitas domiciliarias, participar en los eventos culturales, asistir a funerales y gestionar encuentros con algunas personalidades de amplio reconocimiento.

Imagen 1. Estudiantes participando en un conversatorio con un abolengo de Santa Clara



Fuente: elaboración propia.

La participación de los estudiantes se presentó a través de entrevistas y diálogos sostenidos con agentes y líderes sociales de la localidad en temas relacionados con la cultura, la identidad local y las representaciones simbólicas

y materiales del territorio estudiado. El encuentro con estos objetos, develó el potencial cultural del corregimiento de Santa Clara. Por ejemplo, los rituales derivados de las distintas festividades religiosas (fiestas patronales, sepelios y rituales esotéricos). Este encuentro con la cultura permitió que se transcribieran verbalizaciones como fruto del acontecer vivido en esa comunidad rural del Sinú.

La participación de padres de familia y/o acudientes coadyuvaron a integrarlos al proceso de aprendizaje de los estudiantes. No solo por el seguimiento que les pueden hacer en su proceso de formación, sino por los aportes de sus discursos para ampliar los contenidos discutidos a través de elementos fácticos y subjetivos que alimentan la temática abordada. En ese sentido, la participación de los padres de familia se orientó hacia la intervención activa de sus voces en relación con la importancia que tienen los objetos simbólicos y materiales en la construcción y el fortalecimiento de las identidades locales. A continuación, se resume esta información en la Tabla 6.

Tabla 6. Participantes e informantes del territorio

Participantes e informantes clave	Participantes	Roles
Estudiantes	67	<ul style="list-style-type: none">• Encuestadores• Transcritores• Entrevistador (a).

Participantes e informantes clave	Participantes	Roles
Docentes	15	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistados • Relatores de historias, experiencias pedagógicas e investigativas.
Padres de familia y/o acudientes	40	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistados • Relatores de historias y vivencias.
Líderes (as) comunitarios (as)	5	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistados • Relatores de historias y vivencias.
Otros miembros de la cuenca del Sinú y el Caribe colombiano	25	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistados • Relatores de historias y vivencias.

Fuente: elaboración propia.

Desde esa perspectiva, en la Tabla 6, participantes e informantes del territorio se exponen las narrativas asociadas al terruño, imprimen su sello personal al tener en cuenta los relatos e historias contadas por sus protagonistas o por quienes han atesorado esa información de otras generaciones. Las cotidianidades de la cultura Caribe colombiana en sus nichos ancestrales del Sinú profundo ven en las configuraciones de los sueños y las esperanzas de un pasado que lucha por no cubrirse del manto oscuro del olvido. Por ese motivo, el currículo intercultural toma fuerza al

estar vinculado de manera directa con las poblaciones que con proyección opaca han ido desvaneciendo su esplendor al mundo, lo cual trata de revivir sus tejidos epistémicos y mostrarlos con fuerza a las regiones de Colombia desde la escuela rural. Entre esas historias se visibiliza la narrativa de la señora Yamile Cerro, matrona partícipe de esa investigación con una de las historias ancestrales del territorio a quién llamó:

Aquí el bijao no se corta en Semana Santa

Agustín, un monteriano nacido en 1910 en la cuenca del río Sinú, era un hombre que se destacaba por ser uno de los mejores entechadores del departamento de Córdoba. Un poco incrédulo por los mitos que se tejían alrededor de la Semana Santa, esa importante fecha para los católicos cristianos. Salió a cumplir su acostumbrada rutina de cortar bijao para entechar una casa que le habían encomendado.

Ese viernes, Agustín se fue a las cuatro de la mañana de su casa, se puso sus abarcas tres puntá y su sombrero vueltiao, metió la rula en la vaina y montó la bestia rumbo a la canoa que lo llevaría al bijao que necesita para cumplir con sus compromisos. Contaba el mismo Agustín que ese día no se encontró a nadie cortando bijao, ni el compae José ni el primo Juancho, hombres que le gustaba el trabajo más que la comida.

Al verse solo pensó que la tarea le iba a rendir más, pues no tendría gente entreteniéndolo, sin embargo,

unos minutos más tarde Agustín vio a un tipo que cortaba el bijao de una manera rápida, tanto así que poco se dejaba divisar. Agustín poco prestó atención a lo visto por lo que siguió en lo suyo, cortando el bijao. Al rato se dio cuenta que sudaba mucho y que su camisa estaba muy pesada, al verse se asustó y se la quitó de inmediato, se había dado cuenta que no era sudor sino sangre lo que tenía la camisa.

En ese momento empezó a revisar todo su cuerpo y ver en qué lugar se había cortado con su rula, al hacerlo pudo comprobar que no tenía dolencias y que su cuerpo estaba bien, caminó unos cien metros y se metió al río para quitarse esa sangre que no sabía de donde había salido. Una vez limpio volvió al cultivo de bijao, con la ropa aún húmeda a terminar de cortar la carga que llevaría a casa. De un momento a otro, Agustín se dio cuenta que cada vez que cortaba una mata de bijao esta sangraba. Al dirigir su mirada a los manojos de bijao que había cortado pudo ver que estaban totalmente empapados del mismo líquido rojo. Al caer la noche los familiares de Agustín se preocuparon por su ausencia y decidieron junto a sus mejores amigos ir a buscarlo al cultivo.

Al llegar al sitio vieron a Agustín hablando solo, como loco y totalmente desnudo. Lo vistieron y al buscar la rula de Agustín se dieron cuenta que tenía rastros de sangre, así que creyeron que algo muy malo había pasado en ese lugar, tanto así que pensaron que Agustín había matado a una persona. Al buscar entre el cultivo

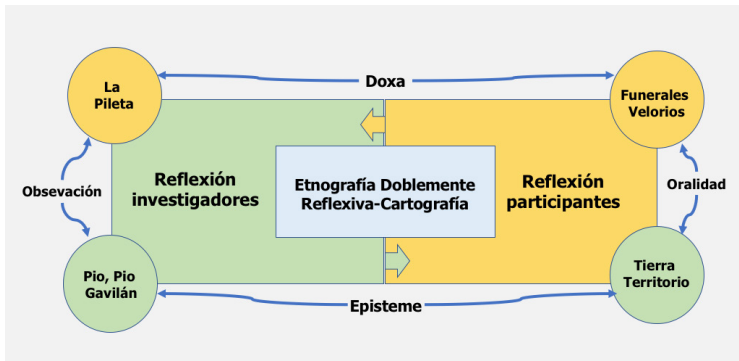
alguna prueba que los ayudara a comprender lo que había pasado, observaron una gran montaña de bijao que al parecer había cortado Agustín. Cuestión que los asombró, pero que celebraron mucho, ya que él los había superado. Con la luna a cuestas y el río Sinú como testigo, acordaron llevar el bijao en las dos canoas, mientras que Agustín no pronunciaba palabra alguna, pues se había dormido en una de ellas.

Entrada la mañana los amigos y familiares de Agustín fueron al río a buscar el bijao, pero este no era verde, sino rojo y con un olor nauseabundo que no podían soportar. Solo tres meses después Agustín pudo contar lo que le había pasado, pues había quedado mudo y su cuerpo no respondía a los bebedizos que los curanderos hacían. Desde ese momento Agustín dijo a sus familiares: “Aquí el bijao no se corta en Semana Santa” (Y. Cerro, comunicación personal, 27 de abril de 2019).

En ese mismo andar, las fronteras que enmarcan el mundo de lo simbólico deben seguir siendo el tesoro que robustece las identidades locales del territorio. Por tal razón, se involucraron otros agentes distintos al estudiante, el docente, el padre de familia y/o acudiente, líderes y lideresas de las comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas, pues escuchar a diferentes miembros de la cuenca del río Sinú es un espectro histórico y sociocultural que da fuerza y enriquece la cultura Caribe.

Finalmente, en el tercer momento se exacerbo las categorías emergentes que sostienen teleológicamente el estudio, tal como se muestra en la Ilustración 1.

Ilustración 1. Diseño de inmersión



Fuente: elaboración propia.

Cabe acotar que la doble reflexión realizada en el escenario investigativo tuvo como técnicas de acopio de información el diálogo de saberes (cuya herramienta se sustenta en la oralidad espontánea) y la observación directa (que recogía los hechos que se sucedían en vivo y en tiempo real). Con la primera técnica se logra que el campesino rompa su silencio para interactuar con los demás, se empiezan a cerrar las brechas del anonimato de voces que guardan la memoria histórica del territorio, es decir, se les da reconocimiento (Iño, 2018) en la construcción de conocimiento que a la vez potencia el tejido social y los monumentos socioculturales del Caribe colombiano. En cuanto a la segunda técnica empleada, con ella los fenómenos socioeducativos abordados adquieren una lectura nítida de las expresiones humanas llevadas en el lugar de los acontecimientos. Ambas técnicas se entremezclaban de manera recurrente con el propósito de darle sentido al correlato doxa-episteme que iba emergiendo de manera natural.

La pileta

Este monumento simbólico del territorio del corregimiento de Santa Clara abriga una infinidad de información sociocultural acumulada en la memoria de adultos mayores. Hechos que las nuevas generaciones en su mayoría desconocen porque no hay un legado hecho contenido de aprendizaje en la escuela para revalorar la identidad y el orgullo de pertenecer al territorio donde se nació, y están sepultados los abolengos. Así pues, la Pileta ha representado en el imaginario colectivo de los vecinos del corregimiento un espacio cargado de historias o de *cuentos*, quizá, porque en ese lugar reposan los ecos de las verbalizaciones que con el pasar del tiempo fueron hilvanando parte del tejido simbólico que en la actualidad los distingue como territorio del Sinú.

«Alicia»², vecina de la Pileta, se pronuncia sobre esta: «la Pileta es un lugar del pueblo. La gente llega a pasar la tarde y a echar cuentos. Quizá por la armonía y el paisaje que muestra la naturaleza en su entorno» (A. Molina, comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Otros vecinos como «Aurelio», «José» y «Juan» también se han referido a la Pileta como un espacio donde no solo se cuentan historias y chismes, sino también, como un espacio cómplice para el amor y el romance. Así las cosas, el señor Juan expresa: «[...] este es un lugar sagrado, por allí también empezó la vida para más de una

2. Algunos nombres consignados en las comunicaciones personales de esta obra han sido modificados por sugerencia de los actores participantes para proteger sus identidades.

persona del pueblo» (J. López, comunicación personal, 18 de abril de 2020).

Cuando la gente del común es abordada con cuestiones referidas a los objetos y sujetos del contexto donde se habita, estalla un lenguaje alegre y sarcástico, no con la intención de ofender al otro que escucha, sino de animar a recordar lo que el tiempo ha hecho invisible. Como un asunto que supera la ficción, otros vecinos como la señora «Caridad» afirman desde sus balbuceos los testimonios develados líneas arriba: «[...] en esa pileta ha nacido más de un chisme y también más de un amorío; más que todo de los jovencitos» (C. Martínez, comunicación personal, 12 de septiembre de 2018).

Estas narrativas surgidas del mapeo del territorio identifican elementos que llevan a cohesionar las distintas perspectivas que se tienen sobre él. Corresponde en gran medida a la escuela intervenir. Esta se asume como lugar de convocatoria de las fuerzas vivas ancladas en la comunidad y la localidad, en la intención de elaborar identidad propia.

Los funerales y velorios

El funeral se constituye en los territorios del Caribe colombiano en un espacio de convivencia, compartir y solidaridad, lágrimas, lamentos, reclamos, rezos, misa, música de viento y licor; atenuantes que desencadenan en otro evento de transcendencia cultural: el velorio, entendido como escenario donde se hace memoria histórica, se alegra la vida y se reencuentran los que se han ido, pero que no olvidan su terruño.

El velorio para personas como Don Osvaldo, nacido y criado en la cuenca del Sinú hace poco más de 54 años, representa un momento de la vida que merece un festejo especial:

[...] porque es un tiempo en la compañía de quien se fue, pero sigue aquí con nosotros, también de acompañar al doliente, ese que llora y sufre. Ojo profesor, no digo que sea tiempo de solo tristeza, también es un momento para reír y recordar al que se murió con las aventuras que vivió con nosotros (O. Oviedo, comunicación personal, 13 de septiembre de 2018).

Otras opiniones como, por ejemplo, la de la señora Margarita, de 68 años, llaman la atención, porque reflejan la otra parte de la Colombia profunda, esa que manifiesta vivir un momento de intenso dolor familiar sin contar con dinero suficiente para costear un evento de masiva asistencia comunitaria: «[...] al velorio llega gente que ni uno conoce, apenas que a jartarse el café» (M. Martínez, comunicación personal, 05 de octubre de 2018).

Las noches de velorio en el corregimiento de Santa Clara y sus veredas se presentan silenciosas, la comunidad expresa consideración por el difundo y le bajan el volumen a sus aparatos de música. Los acompañantes son situados en el frente de la casa y/o en el patio, mientras la vela se consume, la somnolencia abrumba y hay quien desembolse un repertorio de chistes que ayuden a *aguantar el sueño*³. La voz del señor Jacinto, de 43 años, ilustra: «[...] los chistes y los

3. Esta expresión es usada cotidianamente para referirse a las personas que no desean dormir durante la noche.

cuentos son una manera de acompañar a la gente. Es una vaina rara, pero a la gente le gusta escucharlos y contarlos cuando hay velorio, uno también va por eso» (J. López, comunicación personal, 05 de octubre de 2018).

El velorio tiene como hora de recogida el canto del gallo, y hay quienes lo ven como un acto solemne, sagrado y de respeto, simbologías que están llamadas a rescatar y multiplicar desde la escuela para que no desaparezcan del patrimonio sociocultural de los territorios caribeños. La señora Gladys, de 45 años, al respecto afirma: «[...] esto es algo sagrado [...] son cosas que vienen de atrás; costumbres que disfruto, pero desde el taburete (sonríe), porque en el hueco no quiero estar todavía» (G. Mercado, comunicación personal, 05 de octubre de 2018).

Todas estas experiencias descritas representan la cosmovisión de un conglomerado de personas asentadas en la cuenca del río Sinú alrededor de cómo se asume la partida final de sus miembros. En estos espacios de diálogo de saberes las personas son más abiertas a expresar sus sentimientos enmarcados en las construcciones simbólicas del territorio donde hacen existencia. En este sentido, la escuela y su currículo no pueden ser ajenos a estas realidades identitarias locales.

La tierra, el territorio

Los campesinos al ser abordados en una relación horizontal de confianza y honestidad solidaria con los investigadores hacen una comprensión empírica alrededor de su concepción de la *tierra*. En ella cultivan sus alimentos de pancoger en una dieta particular de la localidad, aspecto

distintivo frente a otras microculturas vecinas, impulsando, además, una cosmovisión propia que le da sentido a su identidad. El señor “Fabio”, de 45 años agrega: «[...] el campesino se debe a su tierra. Es de lo que vive... donde cosecha para llevar los alimentos a la casa» (F. Salcedo, comunicación personal, 08 de diciembre de 2018).

El concepto de tierra puede ser entendido como una vasta extensión geográfica, donde puede o no hacer presencia la mano del hombre para su explotación agrícola, ganadera, minera y formas otras de uso directo o indirecto de sus bondades naturales. Sin embargo, para los campesinos sinuanos la tierra representa la vida y el sustento de sus familias. El señor Gilberto, campesino del Sinú de 42 años, señala en voz alta: «[...] de ella depende su desarrollo como gente de monte» (G. López, comunicación personal, 18 de diciembre de 2018).

Por su parte, el concepto territorio tiene como elaboración empírica situarlo como el espacio geográfico e inmaterial donde sus habitantes tejen lazos sociales, se intercambian bienes y servicios, se dan debates políticos y se exageran manifestaciones culturales. Al respecto, Arturo, el maestro de la escuela, discierne en los siguientes términos:

El estudio del territorio es una manera de acercar el estudiante con el lugar donde vive. Hacerlo participe de las transformaciones de sus propios contextos... hacer visible la realidad del mundo desde lo local, es acercar el estudiante al conocimiento, es valorar la voz de los desconocidos, esos que viven y construyen sus territorios (A. Almanza, comunicación personal, 10 de diciembre de 2018).

En concordancia con la apreciación del docente, se observa que las dinámicas de la escuela son insuficientes, tanto niños, niñas y jóvenes desconocen en alto espectro las representaciones simbólicas y materiales del Caribe colombiano, a pesar de que en sus hogares estas se exaltan de manera recurrente. De ahí, la importancia de emprender proyectos que articulen la voz de los actores sociales del territorio en el acto pedagógico-didáctico de fortalecer identidad y exacerbar sentimiento de pertenencia por el terruño que brinda alimento, techo y abrigo en un Caribe pleno de alegría y sueños.

El pio, pio, gavilán

Este constructo de la trova popular recreada a orillas del río Sinú se constituye en un himno que ennoblece a los pueblos caribeños cuya vocación laboral oscila entre la agricultura de pancoger, la ganadería extensiva, la vida y la muerte, símbolos que jalonan la identidad ribेरana de un etnos que no claudica ante lo que llega desde las fronteras del territorio. Se oye, entonces, el canto a dúo de las matronas del Caribe colombiano Marja Cerro y Yamile Cerro de ese poema llamado:

Pío, Pío, Gavilán

Poropopioooooo llorá Gavilán,

Se comen los pasteles y a mí no me dan.

Quienes son esa gente que vienen por aquí,

que ni de noche ni de día me dejan dormir.

Somos los estudiantes que venimos a estudiar,
en la capilla de oro de la virgen del Pilar.

Platico de oro, orilla de cristal,
que se quite que se aparte de la puerta principal.

(Y. Cerro, y M. Cerro, comunicación personal, 09
de mayo de 2019).

Este canto hace parte de un ritual heredado por varias generaciones en el corregimiento de Santa Clara y otras localidades del Caribe colombiano como el municipio de Buenavista, en el departamento de Sucre, que tiene un origen en las comunidades Zenú, se realiza para niños que mueren antes de los 12 años, se hace antes de la sepultura con el acompañamiento de familiares y amigos. Toman el cuerpo del niño, lo visten de blanco y lo dejan sobre una mesa en el centro de la sala donde es velado, colocándole un cintillo y una flor para simbolizar la pureza. Las mujeres se visten con ropas coloridas y bailan alrededor de la mesa agarradas por la cintura por los hombres. Bailarines y familiares cantan, entonces, el Pio, Pio, Gavilán.

Conocer desde dentro

La comprensión de los significados que emergen en la interjección comunidad-escuela en la diversidad de escenarios contenidos en el imaginario del hombre y la mujer Caribe conlleva a recrear estrategias para la recolección

de la información. Planteándose la salida de campo como medio pedagógico con el que estudiantes y maestros validan aprendizajes dialogados en el aula, además de generar acercamiento con los padres de familia y miembros de la comunidad. En este sentido, los actores escolares intercambian información de manera activa, participativa y significativa (Niño, 2012). Tanto maestros como estudiantes en su rol de investigadores de las Ciencias Sociales asumen una actitud heurística atrayente. A este respecto, Said, docente con 15 años de experiencia en el magisterio, afirma que: «[...] la corroboración o negación conceptual que hace el estudiante de los enunciados teóricos, que su maestro socializa en el aula, aportan conocimientos a la experiencia como sujetos activos» (S. Camacho, comunicación personal, 10 de febrero de 2019).

Coinvestigadores como Luis, estudiante de grado undécimo, entrevistó a uno de los docentes de la institución. A continuación, un fragmento de ese encuentro:

- **Luis (coinvestigador):** ¿qué piensa del currículo de las Ciencias Sociales y la contextualización de los contenidos curriculares al territorio donde viven los estudiantes?

- **Alberto (docente):** hay todo un debate alrededor de ese tema, es complejo, pero hay que darlo, estamos atados con las políticas nefastas y neoliberales de los gobiernos de turno, es una historia sangrienta de atropellos y abusos hacia el magisterio, nos dicen qué y cómo llevar la educación al aula, pero de una forma arbitraria, lineal y abusiva, la autonomía escolar está perdida, al menos para los colombianos que no desarrollan algún nivel de pensamiento crítico. Es por eso que la lucha debe seguir, y sigue cuando estudiamos y proponemos acciones que nos ayudan a poner el currículo al

servicio de la gente que anda de a pío, a eso lo llamo contextualizar el currículo, ósea, ponerlo al servicio de la comunidad, pero de una manera real, que el estudiante comprenda la importancia de estudiar, pero que sea consciente de la realidad que tiene en su mundo local.

- **Luis (coinvestigador):** ¿cuál debe ser el papel del maestro ante el olvido del proceso intercultural que la escuela debe llevar a cabo en la loable labor de fortalecer la identidad local del educando?

- **Alberto (docente):** el maestro debe seguir educando, pero de manera interdisciplinar y transdisciplinar las distintas cátedras que impulsan las minorías de nuestro país, la cátedra de afrocolombianidad, es un ejemplo palpable, pero no es un asunto de las Ciencias Sociales apenas, debe estar presente hasta en el recreo de los muchachos.

- **Luis (coinvestigador):** ¿Cuáles son los elementos del territorio más importantes a incorporar en la práctica pedagógica de las Ciencias Sociales?

- **Alberto (docente):** los históricos, por ejemplo, le ayudan al maestro a enseñar el principio de las cosas, de los fenómenos, de los lugares, de la vida, de las personas, y comprender la realidad que vive la sociedad, y visionar un futuro, o al menos poder especular sobre él.

En estas dinámicas realizadas *in situ* se dio también la estrategia denominada «vamos a tomar café», que generaba encuentros con personajes emblemáticos de la comunidad rememorando las historias, anécdotas y cuentos que se constituyen en el patrimonio inmaterial que se transmite de manera oral de una generación a otra. Esta actividad pone en evidencia la necesidad de recoger esta información desde el actuar de la escuela en contexto mediante el texto,

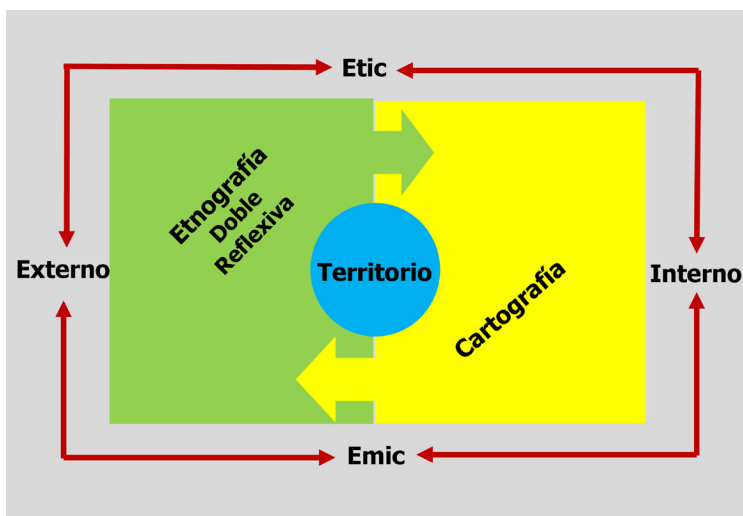
y, por supuesto, el reclamo de estar plasmado en el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Alfredo, docente de literatura, expresa que: «[...] fue enriquecedora la experiencia. También me ayudó a comprender y analizar las historias, mitos y leyendas que guardaban los vecinos de Santa Clara» (A. León, comunicación personal, 10 de febrero de 2019).

La voz anterior connota para el escenario educativo la oportunidad que subyace en su recurso humano, el soporte para elaborar el acervo cultural del corregimiento de Santa Clara como patrimonio sociocultural del Caribe. De otra parte, la estancia sostenida en el escenario investigativo permitió al equipo investigador obtener en el análisis de la información recabada la emersión desde abajo a partir de siete categorías: 1. Aspectos sociodemográficos, 2. Territorio, 3. Cultura, 4. Interculturalidad, 5. identidad, 6. Ciencias Sociales y 7. Escuela. De esta manera, se hace la siguiente comprensión:

1. **Aspecto sociodemográfico:** el campesino sinuano se identifica con los alimentos que produce para su dieta cotidiana, concebida como propia y distintiva de otras culturas vecinas. El señor «Fabio» , de 45 años, nativo de Santa Clara, reafirma: «[...] el campesino se debe a su tierra. Es de lo que vive... donde cosecha para llevar los alimentos a la casa» (F. Luna, comunicación personal, 12 de febrero de 2019).
2. **Territorio:** se entiende en el pensamiento colectivo como el espacio en el cual sus asentados vigorizan sus relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Arturo, docente con cuatro

años de experiencia en el magisterio, plantea: El estudio del territorio es una manera de acercar el estudiante con el lugar donde vive. Hacerlo partícipe de las transformaciones de sus propios contextos... hacer visible la realidad del mundo desde lo local, es acercar el estudiante al conocimiento, es valorar la voz de los desconocidos, esos que viven y construyen sus territorios (V. Camacho, comunicación personal, 10 de febrero de 2020).

Ilustración 2. Mapeando el territorio



Fuente: elaboración propia.

3. **Cultura:** el campesinado inspirado en el río Sinú conceptúa esta categoría desde sus expectativas en distintas voces:

«[...] eso no representa un valor económico. No es algo que ayude al bolsillo ni siquiera es una cosa que sepa toda la gente» (A. Oviedo, comunicación personal, 20 de febrero de 2020).

«[...] eso es desconocido para mí» (J. Ayala, comunicación personal, 20 de febrero de 2020).

«[...] en el colegio no me enseñaron la cultura de Santa Clara» (P. Cogollo, comunicación personal, 20 de febrero de 2020).

«[...] es algo que no se promueve» (D. Ortega, comunicación personal, 22 de febrero de 2020).

«[...] la cultura debe interesarnos a todos» (P. Cogollo, comunicación personal, 22 de febrero de 2020).

«[...] no se conoce porque nos falta querer más el pueblo» (E. Ortega, comunicación personal, 23 de febrero de 2020).

«[...] hace falta más empuje de la acción comunal y otras asociaciones del pueblo» (J. Hernández, comunicación personal, 23 de febrero de 2020).

4. **Interculturalidad:** planteada en la interrelación comunicativa que se da en la cuenca del río Sinú a favor de comprender las distintas prácticas ancestrales que aún perduran en los pobladores del corregimiento de Santa Clara. El coordinador académico de la

Institución Educativa Santa Clara de Asís discierne: «La escuela sigue siendo el sitio de encuentro de los de aquí con los de allá... es decir, los que vienen de otras partes» (J. Hernández, comunicación personal, 23 de febrero de 2020).

5. **Identidad:** se relaciona con lo inconmensurable del patrimonio socio antropológico de la persona sinuana que hace parte de un Caribe de espectros identitarios. Suena un coro conformado por las matronas Marja Cerro y Yamile Cerro: «[...] Pío, Pío, Gavilán...» (Y. Cerro y M. Cerro, comunicación personal, 09 de mayo de 2019).
6. **Ciencias Sociales:** esta categoría empodera al hombre y a la mujer sinuana con el paisaje natural donde han nacido y piensan descansar definitivamente. El profe Alonso, con 5 años de experiencia en el magisterio, interpela: «[...] lo que se necesitan son procesos que hagan lectura de la vida local y los fenómenos que allí se dan desde la escuela... esa es una cuestión de las Ciencias Sociales» (A. Bertel, comunicación personal, 07 de febrero de 2020).
7. **Escuela:** se asume como el lugar de encuentros y se propicia confianza entre los miembros de la comunidad para salir adelante en la vida. Esto lo reafirma el señor Alejandro, de 45 años, nativo de la comunidad: «[...] somos gente de paz, de amor, de sol, de trabajo... pero las malas costumbres también nos acompañan, por eso mandamos a nuestros hijos a la escuela, para que se corrijan y aprendan a ser buenas personas» (A. Posada, comunicación personal, 07 de febrero de 2020).

Otros planteamientos metodológicos emergidos en la investigación pueden observarse en las tablas de las matrices 3, 4 y 5, donde se gestiona la participación de actores escolares a partir del uso de herramientas de investigación como entrevistas, diálogos y talleres comunitarios que coadyuvan a tener una escuela sin muros, contribuyendo a generar espacios de enseñanza y aprendizaje desde la investigación y los territorios.

Capítulo 3

Voces e imaginarios que llaman en el río Sinú

La cuenca del río Sinú se presenta como significativo hecho cuerpo líquido entre sus nacaderos en el Nudo del Paramillo, cordillera occidental de Colombia, y el mar Caribe donde hace su oblación en favor del planeta nominalizado *Tierra*. En su quebradizo recorrido de aguas rebeldes van emergiendo significados de vida para animales, vegetales y minerales refrescados con sus aguas desdobladas entre veranos e inviernos.

Tierra: madre que pare vida y alimento

La tierra donde se nace se percibe desde el momento en el que se ha sido parido. Nuestros pulmones se impregnan de un sentimiento de apego que va más allá del seno tibio que alimenta, trascendiendo por cuerpo y mente. Este significativo constituido por la presencia de otros seres y objetos allí convocados por la eventualidad, y con ella la existencia. En este sentido, la persona comprende el terruño con el que hace morada y vivencia, el cual le inspira su mundo de representaciones. Su nominalización adquiere otra dimensión expresada en el concepto "territorio" que rebasa el bosque, la llanura, el palafito, el apartamento, la casa y/o el buque, puesto que adquiere significado al estar incrustado en la mente y va a donde nosotros vamos. La

voz del campesino Anselmo, de 47 años y nativo de la cuenca del río Sinú, se eleva para expresar: «[...] las costumbres del pueblo no se acaban porque es algo que se lleva en la sangre» (A. Argumedo, comunicación personal, 07 de febrero de 2020).

La región Caribe colombiana presenta una geomorfología particular que marca la cosmovisión y la idiosincrasia de cada una de las microculturas que en ella habitan. Lo anterior, para situar el hecho investigativo en el corregimiento de Santa Clara, cuenca del río Sinú, cincelado entre cerros, lomas y montañas que le dan valor a las vocaciones laborales que dan alimento, calor y techo a quienes allí pernoctan, en estos predios se combina el pancoger con la ganadería, yuca, plátano, ñame, maíz, ahuyama, mango, tamarindo, se ligan con carne, leche, queso, suero y mantequilla.

La tierra en analogía con la madre que da vida se esboza como el espacio donde hombres y mujeres viven y conviven para usufructuarla, su buen uso podría resolver las necesidades de producción de alimentos a escala cruzando las fronteras de las comarcas y, con ello, el buen vivir en el territorio más amplio, llámase nación y/o la patria. La anterior reflexión lleva a otro campesino sinuano conocido como don Alejo, de 75 años a aportar desde su experticia de vida: «[...] la tierra es el lugar donde sacamos todo lo que necesitamos» (A. Ballesteros, comunicación personal, 10 de febrero de 2020).

Sus palabras representan el sentimiento generalizado de los vecinos de Santa Clara, en ella se cuajan todas las apreciaciones simbólicas del campesino santaclareño, sus productos de cosecha y pecuaria le dan sentido a su idiosincrasia riberana. Visión de mundo que el comerciante

Don Laureano reafirma, en torno a la concepción compartida alrededor de la categoría Tierra: «[...] es un derecho que honra [...] pero a su vez da sentido a la cultura de nuestra gente» (L. Salcedo, comunicación personal, 10 de febrero de 2020).

El plátano da color al paisaje rural de la cosmovisión sinuana, producto apreciado tanto por latifundistas como minifundistas que la ha llevado al desarrollo agrícola sostenible del territorio, pero que también ha contribuido a minorizar la fauna y la flora propia del entorno, a pesar del empleo de la técnica de cultivo vertical que favorece el aprovechamiento del espacio con una maximación de productividad (Izaguirre, 2020).

De igual manera, tanto el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA como la Institución Educativa Santa Clara de Asís vienen realizando programas de producción agrícola en terrenos poco aprovechados (Corcelli *et al.*, 2019). Son los alumnos y miembros de la comunidad los que administran dichas actividades en procura de generar sustento alimenticio a la comunidad del corregimiento de Santa Clara. En este sentido, el alimento se hace símbolo del territorio por que hace parte de las dinámicas de la sociedad sinuana y de su acervo cultural.

Para la FAO (2015) «la tierra para la humanidad se concibe como el elemento que mantiene la forma tradicional de vida, la fortaleza de la lengua propia/adquirida, su tenencia y su derecho a ser gobernada» (p.11). Por lo tanto, la tierra se hace símbolo para la vida y sus escenarios de apropiación en la sociedad se fundamentan en el hogar y la escuela. En estas pautas de crianza tradicional y educación escolarizada, el campesino organiza imaginarios desde su

experticia y herencia oral hecha grito de monte y canto de vaquería en la voz del santaclareño Remberto, de 56 años:

En el playón de Santa Clara se oye el cantar de un vaquero,

recogiendo el ganado antes que se asomen los luceros,

jueeeeeeee vaquitaaaaaa.

Se viene la mañana, cuando la noche ya se ha ido,

y yo sin mi amada en este camino frío,

jueeeee vaquitaaaaaaaa,

*jueeeee! Ehhhh! Le canto a una de mis vacas, llama-
da la Bangañita,*

ese es el amor de mis hijos de tarde y de mañanita,

uejeeeeeeee vaquitaaaaaaaa

(R. Salcedo, comunicación personal, 8 de febrero de 2020).

Estas manifestaciones del campesino se dan en las madrugadas y los ocasos del paisaje sinuano, salen a jarear el ganado en búsqueda de buen pasto y agua, cantando narrativas de la vida social, política local y sentimental. Al respecto, Castellanos (2020) afirma que «en ellas se impregnan las características del territorio y sus procesos de

afirmación identitaria que garantizan los puntos de acuerdo comunitarios y justifican las acciones de sus miembros» (p.4). Estas maneras de ver el mundo potencian los estilos de vida y generan pertenencia en el campesino a su terruño como patria chica.

En este sentido, la tierra cohesiona los valores inmersos en el tejido social que blindo a las poblaciones culturalmente diversas. Sin embargo, en el Caribe colombiano se dan puntos de encuentro que iluminan la idiosincrasia del ser campesino costeño en escenarios agropecuarios. En este aspecto cabe resaltar entre otros:

1. Dependencia económica de la tierra.
2. Representaciones simbólicas elaboradas a partir de la vocación agropecuaria.
3. La cercanía de la escuela como espacio de convergencia multicultural y de diálogos de saberes enfocados en la interculturalidad. En este orden de ideas, la tierra como elemento epistémico no se circunscribe solo a la geografía y la historia, sino que también dinamiza con el medio ambiente, la economía y la espiritualidad.

Por su parte, en las comunidades campesinas del Caribe colombiano los patrones edificados en relación con el goce de la tierra son fracturados por otras labores que emergen en el día a día y los roles que la sociedad atribuye a sus miembros. En este aspecto, la nativa de 48 años Edelmira se refiere en sus palabras: «[...] mi mayor oficio está en cuidar a los niños en la casa y ayudarlos hacer las tareas [...] Las labores del campo, el moto-taxismo, la mecánica y otros oficios que

produzcan dinero son oficios del hombre» (E. Peralta, comunicación personal, 15 de febrero de 2020).

Palabras que llevan a pensar en una madre-tierra que asigna roles de oficio y profesión a hombres y mujeres. Evocando a Garcés *et al.* (2019), puede inferirse que tanto hombres como mujeres han de hacerse notar en lo que saben hacer sin miedo a ser criticados y/condenados. Por lo tanto, la tierra en el ideal del campesino sinuano es la madre que pare vida y alimento

El territorio, un sentimiento que está en todas partes

El territorio no solo se puede considerar un espacio geográfico, su apreciación va más allá, se escenifica en lo que cada ser inmerso en él elabora desde sus propias convenciones, no solamente los ríos, las montañas y los valles hacen partes de trazos en un mapa, se hace necesario vincular una historia, una cultura, un *ethos* que representa un sentimiento de apego a aquello que despierta devoción hacia lo que da aliento.

Lo anterior lleva a pensar que el territorio produce en sus habitantes emociones y lazos de afectividad. Su concepción no está ajustada a un determinado lugar y/o grupo de personas, su existencia es trashumante en el imaginario de quienes lo poseen en su mente y cuerpo. Coinciden en esta idea Boisier (2007), Fals Borda (2000) y Santos (2000), quienes piensan que este intermedia entre los humanos y los presupuestos de las sociedades para edificar futuro.

En antagonía con lo expuesto en el párrafo anterior, Bustos (2015) afirma que «el territorio está en todas partes de la geografía planetaria, en una relación estrecha con la

intra y la interculturalidad”» (p. 269) en una asunción de sentimiento de omnipresencia, entendida como fuerza que mantiene vivos a los seres humanos, en el estallido de sus rutinas cotidianas, conllevando a construir patrones repetitivos que podrían llamarse cultura.

Por lo tanto, el territorio es un constructo simbólico, pero también material en el que se aborda la sociedad de manera retrospectiva como monumento histórico, sin desvirtuar que también hay momentos para hacer introspecciones con las que se aterriza en lo identitario, para así darle fuerza al arraigo y al sentimiento de pertenencia socio-territorial (Giménez, 2005). De esta manera, sus ocupantes han de ser conscientes de las innumerables conexiones socioculturales que estructuran la identidad de las comunidades.

En la cohesión territorio-identidad asumida por Cabello y Vergara (2019), esta se plantea como «principio biológico el linaje de consanguinidad que determina quien verdaderamente pertenece a la comunidad» (p. 4). Ahora al ampliar la anterior perspectiva, se da la afirmación de conectar el territorio con los lazos fenotípicos para argumentar la identidad propia. En este último aspecto, Salcedo (2020) afirma que «en tanto tierra como sangre están las raíces de la humanidad, puesto que una lega rasgos y las tradiciones, y en la otra, se realizan las prácticas sociales y se delinear los referentes culturales» (p. 113).

Por su parte, al darle una mirada subjetiva al territorio se encuentra con un cúmulo de idearios en torno a elaboraciones contextuales de objetos y sujetos, dando lugar a la transformación de saberes y conocimientos impregnados por los incesantes avances de las tecnologías, hecho que conlleva

a reacciones frente a lo que se concibe como territorio. En este aspecto, los pueblos no desfallecen para preservar sus culturas y aprenden a dialogar de manera horizontal con las que vienen de afuera, en un ejercicio de reciprocidad y emotividad, imprimiendo valor agregado a las simbologías y representaciones propias.

Pero también se observa, por otra parte, que en los territorios se dan movimientos de proyección hacia lo que está fuera de las fronteras, en una pendulación de ir a lo global desde una postura local para generar una universalidad identitaria. Es decir, se da una conexión del ser humano con el espacio exterior en una nueva manera de sentir arraigo como vehículo de cultura y tradiciones manifestadas en otros lugares del mundo.

Lo dicho anteriormente lleva a discernir en la capacidad del ser humano para desplazar su pensamiento e imaginación hacia territorios que nunca ha pisado. A esto contribuye el currículo en las escuelas, puesto que logra sembrar en la mente de los estudiantes escenarios territoriales abstractos, Segato (2006) los denomina «realidades imaginarias» (p. 130). En estos escenarios escolares los estudiantes aprehenden a autoreconocerse como miembros de un territorio y a tomar decisiones para tomar posturas de identidad y autonomía frente a los avatares de la sociedad moderna que no distingue diversidades.

De igual manera, el sentimiento de arraigo al terruño desencadena vínculos con el territorio, puesto que en este se desenvuelven elementos de cohesión social como la música, el baile, las fiestas patronales, los eventos deportivos, los sucesos históricos y/o los debates políticos, pero también todos aquellos hechos que estremecen la dignidad de las personas,

como la violencia fratricida del país, la transgresión de los derechos humanos, el desplazamiento forzado, la desaparición de personas, la aculturación por el capitalismo y la homogenización por el sistema educativo industrial.

Ahora cuando al territorio se le da una perspectiva desde las características de las comunidades que lo ocupan se observa en ellas un patrimonio cosmogónico propio y otras formas de elaborar perspectivas de vida común. En este sentido, el territorio adquiere una connotación de lugar sagrado, espacio deliberante de significación y resignificación en el que se potencia el sentimiento de pertenencia al grupo étnico (Aguilar, 2020). Aspecto que va ligado a la identidad local y a adquirir una actitud de defensa frente a otras culturas que pretenden subalternizar.

Por su parte, Llanos (2010) concibe el territorio como «un concepto que adquiere nuevas miradas frente al fenómeno de la globalización, en un ejercicio de relaciones sociales que traspasan los límites de la comunidad y genera lazos con los distintos procesos humanos que se dan en el mundo» (p. 214). Por lo tanto, se puede afirmar que el territorio no es ajeno a la innovación tecnológica y científica, el ser humano siempre está vinculado a estas dinámicas y evoluciones.

Hacia una cartografía del territorio desde la praxis escolar

La cartografía concentra todos los procesos físicos y abstractos dados en un territorio mediante un mapa. No solo se queda en unos trazos, sino que representa las dinámicas socioculturales que escenifican las comunidades inmersas en su regazo. Un mapa se hace herramienta cuando

es capaz de ubicar los objetos y representar los fenómenos que se suceden en un globo de tierra. El mapeo ha estado siempre con el hombre y ha sido parte de la didáctica de los maestros de las Ciencias Sociales, pero también es un elemento esencial en la estrategia militar en escenarios de guerra.

Haciendo una extrapolación a lo dicho en el párrafo anterior, en relación con lo que se ha venido reflexionando en el presente capítulo, diremos que el corregimiento de Santa Clara se encuentra ubicado en la cuenca del río Sinú, acompañado por sus montañas y playones. Es un territorio en el que sus gentes han elaborado un *ethos* alrededor de sus historias de vida, sus relaciones con los vecinos, el disfrute de sus fiestas patronales, fandangos, peleas de gallos y ritos heredados que dan sentido a su existencia.

De igual manera, al adentrarse en este mapa cartográfico del corregimiento de Santa Clara se encuentra en varios de sus espacios territoriales la Institución Educativa Santa Clara de Asís, que cuenta con siete sedes ubicadas en distintas veredas. Tiene 832 alumnos con un promedio de 22 por grupo, 33 profesores y tres docentes directivos. Los miembros de su comunidad educativa soportan pobreza, desempleo, desplazamiento forzado y servicios públicos ineficientes.

Ahora, al llevar la cartografía del territorio al escenario escolar con estudiantes del grado décimo (10°) de la escuela antes mencionada, estos, en desarrollo de la actividad antes mencionada, lograron captar la cantidad de lotes, casas y baldíos que se encuentran en la zona poblada del corregimiento de Santa Clara. Este ejercicio provocó el intercambio de saberes entre estudiantes y miembros de

la comunidad, que lo propició, a su vez, la develación de los lugares representativos y la reivindicación de la memoria histórica de la localidad. En este orden de ideas, se establece que «el mapeo realizado no dejó por fuera a las representaciones simbólicas que se hallan inmersas en el territorio» (Barragán, 2016, p. 250).

Al regresar al ejercicio realizado *in situ* por los estudiantes se observó en la cartografía que cuando se ubicaron las viviendas de los personajes representativos del contexto, entre ellas las parteras y las personas que nacieron por intermedio de su procedimiento ancestral, genera entre las partes actantes (estudiantes-miembros de la comunidad) una simbología *sui generis* para el territorio mapeado. Otro aspecto que se abordó en esta puesta en escena de campo fue la de ubicar los caminos de piedra de la vereda La Iguana, que desencadenó interrogantes alrededor del mundo indígena que hace parte de la población sinuana. Igualmente, despertó en estos estudiantes la nostalgia de saber que todos los relatos contados a viva voz por los patriarcas de esta comunidad se irán a la tumba por no haber sido escritos, reproducidos y documentados, dando por sentado que la escuela en este asunto ha de estar empoderada y tomar acciones.

De otra parte, la cartografía ha de migrar de la descripción de espacios a la comprensión de las distintas problemáticas sociales, culturales y económicas que se dan en los territorios. En este aspecto, el territorio también se puede graficar con los hechos que se suceden a su interior, es otra manera de hacer en él introspección en el afán de encontrar solución a las distintas necesidades y expectativas que surgen en el diario vivir de los allí asentados.

En consecuencia, la pluralidad de colores, pensamientos, creencias y motivos de arraigo al territorio también viene determinada por sus relaciones intersubjetivas entre sus miembros. Se necesita tener consciencia de hacer parte de unas expectativas multiculturales que crecen paulatinamente en los contextos de vida, en el ser tolerante con el otro que es diferente, pero también ser abierto al diálogo comprensivo con ese otro, que también sufre, ríe, sueña y emprende, dándose al altruismo desde una perspectiva intercultural. Ambos aspectos constituyen en la cartografía del territorio las bases para reelaborar identidad con sentido propio en cada individuo y el fortalecimiento de la idiosincrasia del colectivo. En ese marco de referencia el profesor Alberto, del plantel educativo, expresa:

El estudio del territorio es una manera de acercar el estudiante con el lugar donde vive, es hacerlo partícipe de las transformaciones de sus propios contextos [...] hacer visible la realidad del mundo desde lo local, es acercar al estudiante al conocimiento, es valorar la voz de los desconocidos, esos que viven y construyen sus territorios (A. Osorio, comunicación personal, 12 de mayo de 2020).

De esta manera, abordar el territorio desde la cartografía lo lleva a estados de comprensión más ajustados a la elaboración de identidad de sus individuos. Los estudiantes cuando asumen el discurso del mapeo del terruño donde habitan aprenden a largo plazo, puesto que encuentran una lógica a su razón de ser como oriundos, vecinos, nativos, colonos, dueños, propietarios y paisanos. Por lo tanto, la

geografía no conlleva a realizar trazos sobre un pergamino para ser explicada, en ella subyace unos orígenes, maneras de ver el mundo y unos constructos para vivir y compartir existencia en el buen vivir.

Capítulo 4

Sociedad multicultural y estudio de las Ciencias Sociales en la escuela colombiana

Al observar de cerca el Caribe colombiano es posible analizar cómo el choque cultural ocurrido en Abya Yala desde finales del siglo XV sigue vivo en la escuela a través de la presencia de afros, indígenas, mulatos y mestizos en las aulas de clase. La riqueza cultural derivada de este encuentro de cosmovisiones se describe como atributos de una sociedad multicultural en la que cada individuo arrastra consigo un acervo que le antecede y lo distingue del otro. Una historia de sucesivas luchas sociales sigue vigente en el territorio colombiano, razón por la que las Ciencias Sociales encuentran en la escuela el mejor espacio para estudiar la sociedad multicultural. Barabas (2014) define la sociedad multicultural como el «reconocimiento de la coexistencia de grupos culturales diferentes, dentro de un mismo estado nacional» (p. 2). Esta disertación confiere bases epistemológicas a las Ciencias Sociales para estudiar la sociedad multicultural en la escuela colombiana.

Ahora bien, la escuela del Caribe colombiano recorre un complicado camino en la construcción de ciudadanos que valoren y promulguen los derechos humanos. Por consiguiente, resulta pertinente preguntarse: ¿es necesario un currículo que reconozca las características de la sociedad multicultural en la escuela para mejorar las relaciones sociales

del pueblo colombiano? Y, ¿qué rasgos caracterológicos deberían ser develados para comprender el potencial de las sociedades multiculturales desde la práctica pedagógica de las Ciencias Sociales? El papel de la escuela es fundamental a la hora de dar respuestas a los anteriores interrogantes, puesto que ayuda a develar la formación y los rasgos característicos de la identidad cultural de los pueblos.

Es conveniente resaltar que solo hasta la promulgación de la «Constitución Política de Colombia de 1991, la sociedad multicultural empieza a ser reconocida al proteger la diversidad étnica cultural de la nación (Art. 7). Esta misma carta constitucional señala que «los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural» (Art. 68); no obstante, la escuela el siglo XXI sigue haciendo énfasis en una educación estandarizada que solo vislumbra destellos del potencial de algunas culturas y comunidades minorizadas desde la escuela. Asimismo, las prácticas pedagógicas de las Ciencias Sociales no pueden ser encapsuladas en un currículo que homogeniza la educación, porque se dejarían de estudiar las relaciones sociales del hombre con sus semejantes. Respecto a esto, Garzón (2017) plantea que «las Ciencias Sociales son disciplinas interpretativas del hombre en su totalidad y en sus relaciones» (p. 50). Esto concede al maestro la potestad de descubrir desde su accionar el complejo mundo de la cultura en el territorio.

Por otro lado, Redón (2011) expresa que las Ciencias Sociales se encuentran «atrapadas en el control, la vigilancia y el castigo reproducido por el propio sistema educativo» (p. 14). En efecto, el educador debe ser un innovador por excelencia, es decir, llevar al contexto los contenidos

curriculares desde la cultura del estudiante. Es importante recalcar que la escuela multicultural es un espacio conformado por gentes con distintas formas de ver el universo, por ende, esta no puede consolidarse como un espacio lineal y rígido, sino como aquel lugar en el que se busca favorecer a través del diálogo las relaciones interculturales que fomenten la construcción de la identidad.

La escuela del Caribe colombiano ha de propiciar espacios que fomenten el conocimiento de los grupos culturales a los que pertenecen los miembros de la comunidad educativa. Estos espacios traen consigo el reconocer en el otro las diferencias culturales existentes a partir del respeto. Las representaciones identitarias que teje cada individuo en su territorio permiten construir imágenes que develan las notables diferencias entre los individuos. Esas imágenes dan lugar al reconocimiento del otro en su condición natural y al reconocerse a sí mismo como ser único y distinto en los notables ambientes multiculturales de la escuela. Asimismo, el ser humano debe tornarse respetuoso de las diferencias sociales, culturales e históricas que arraiga cada uno.

La «Ley General de Educación» fija entre sus objetivos comunes «fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos» (Art. 13), sin embargo, esta norma en los currículos de las escuelas multiculturales se vuelve invisible, quizá, porque el Estado colombiano le confiere a la población estudiantil un *estatus* entre iguales, sin tener en cuenta elementos socioculturales, imaginarios colectivos, ritmos de aprendizaje y aspectos económicos de cada región del país. Lo anterior resalta el nivel homogeneizante del currículo de las Ciencias Sociales en la escuela.

Además, esta misma Ley, en su artículo 55, concibe la etnoeducación como una educación que favorece los principios culturales e identitarios de las comunidades afro, Rrom e indígenas del país. Esta legislación ha marcado un paralelo entre la educación que reciben estas comunidades y la población mayoritaria del país. No obstante, las escuelas colombianas han sufrido un proceso migratorio que ha traído consigo el multiculturalismo en el territorio nacional, por lo tanto, los currículos diseñados para brindar una educación siguen siendo insuficientes al estudio de las culturas que convergen en las aulas de clases. Así pues, a la escuela le corresponde abrir sus fronteras para comprender las dinámicas que marcan cada cultura en el aula.

El multiculturalismo no es pasivo, pues se reviste de características marcadas por los códigos que comprende cada territorio. Cepeda (2018) contempla que «lo multicultural no es estático; es cambiante, en tanto que la misma sociedad evoluciona con los aportes de las diferentes esferas del conocimiento humano y sus actividades sociales» (p. 118). Por tanto, la multiculturalidad no ha sido fácil de enfrentar en las aulas colombianas. El regionalismo y los modos de vida de cada cultura han conllevado en algunos casos a la intolerancia, la exclusión y el desconocimiento del otro como célula fundamental de la sociedad.

Los últimos años han traído consigo una particular forma de vivir la sociedad multicultural en la escuela. El constante éxodo de ciudadanos venezolanos a Colombia, fruto de la crisis social que vive el vecino país, agudiza aún más la crisis educativa de la sociedad multicultural que se viene desarrollando en las aulas de clases. Ahora, teniendo en cuenta el derecho a la educación como principio sobe-

rano de la humanidad, el gobierno colombiano da vía libre a los niños, niñas y jóvenes de la república venezolana para que retomen sus procesos formativos en los planteles educativos colombianos. Este aspecto permite concluir que la multiculturalidad de la escuela se convierte en una situación que demanda al colectivo docente buscar estrategias para mejorar las relaciones entre los actores escolares.

La problemática radica puntualmente en la polarización de un currículo que homogeniza el proceso educativo, porque no supe las demandas de una educación congruente con los procesos de modernización de la educación en el mundo. En suma, la interculturalidad favorece las relaciones políticas de distintos grupos culturales que tienen como nodo de encuentro la escuela, por ello, esta debe proponer currículos que contextualicen los territorios desde sus realidades locales. Sin embargo, la escuela colombiana no ha estado preparada para suplir las necesidades educativas de sus territorios y mucho menos las que surgen tras la presencia de migrantes.

Interculturalidad y práctica pedagógica en las Ciencias Sociales

Otro constructo epistémico abordado en este estudio gira alrededor de la práctica pedagógica intercultural. Al respecto, se hace un ejercicio de introspección, teniendo como escenario un momento específico de la escuela. El instante escogido es la entrada a la institución y luego la formación lineal que abre la jornada escolar. Este protocolo se convierte en el espacio ideal para comprender que en los escenarios escolares converge una policromía de culturas, modos de

ver el mundo y de planear la vida. La población allí reunida siente que tiene un trato igualitario porque está conminada a seguir unas normas de conducta y comportamiento, pero lo que realmente se da es una congregación de personas que aprenden a estar juntos y a tolerarse como principio elemental de la multiculturalidad. Por otra parte, cuando se logra empoderar en los miembros escolares una actitud de reconocimiento y de ser capaces de reflejarse en el otro, se genera un acercamiento al concepto interculturalidad.

A este particular, las cosmovisiones de cada grupo cultural del Caribe colombiano instan al estudio a fondo de los elementos que las constituyen, debido a que, en su mayoría, los miembros de estas comunidades al llegar a la escuela no son conscientes del valor cultural que poseen, también, por la supremacía que establecen algunas culturas sobre otras. Por ello, la práctica pedagógica en el área curricular de las Ciencias Sociales está llamada a desarrollar diálogos y reflexiones que apunten en esa dirección. Quijano (2000) y Mignolo (2006) señalan que las relaciones dominantes siguen vigentes entre los grupos socioculturales a través de patrones jerárquicos desde distintos principios estructurantes, ya sean desde esquemas étnico-racial, sociocultural y/o económico-político.

Ahora bien, es necesario aclarar la noción de interculturalidad, con la que se pretende potenciar la práctica pedagógica de los maestros del área curricular de las Ciencias Sociales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005) propone que «la interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del

diálogo y de una actitud de respeto mutuo» (p. 5). Esta concepción quizá muestra uno de los bastiones que representa la necesidad de estudiar las distintas expresiones culturales halladas en la escuela. Además, con este concepto puede ahondarse en la necesidad de comprender la dinámica social que vive la escuela del Caribe colombiano, a partir de expresiones de respeto, indulgencia, democracia, equidad y justicia social.

Por lo anterior, Walsh (2010) añade que la interculturalidad también puede ser concebida como el «contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, lo que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad» (p. 2). En otras palabras, la escuela tiene como tarea proponer ambientes que generen igualdad y justicia social en las aulas de clases. Las prácticas culturales, que matizan abolengos, creencias y estilos de vida, necesitan de un currículo holístico e integrador, por ende, las Ciencias Sociales desde su visión analítica del ser humano están llamadas a generar propuestas que generen tejidos epistemológicos desde la experiencia intercultural.

Del mismo modo, los maestros participantes en el acto investigativo coinciden con los argumentos expresados por Tubino (2019) cuando este señala que «las relaciones interculturales de hecho suelen ser ambivalentes, ambiguas y complejas» (p. 5). Por tanto, para hacer educación intercultural, el colectivo docente ha de estar capacitado para enfrentar el cúmulo de saberes y conocimientos que reviste el encuentro entre culturas alrededor de la escuela. Esta interacción no es vacía, porque en ella se construyen las epistemes que sientan las bases del tejido social de los territorios. Por su parte, Peñalva y Leiva (2019) consideran

que «la educación intercultural requiere el ingrediente de la práctica en terreno, en este se percibe la realidad en todos sus sentidos» (p. 145).

Ahora, al tomar como referente los intentos por hacer visible los rasgos identitarios de los contextos culturales en la escuela, se encuentra que estos no van más allá de las representaciones folclóricas, obras de teatro, mitos, leyendas, cantos y rezos, que son realizados y develados en actos cívicos de la institución. Estas representaciones son dirigidas por estudiantes y maestros con el fin de no dejar perder el acervo histórico-cultural de sus territorios. En consecuencia, surge la necesidad de una práctica pedagógica para las Ciencias Sociales que favorezca una dinámica de crítica y autocrítica que, además, valore la interacción y la comunicación recíproca entre los diferentes sujetos y grupos culturales (Sacavino y Candau, 2015).

En este orden de ideas, los maestros de Ciencias Sociales del departamento de Córdoba observan que en el contexto de su incidencia pedagógica se encuentran grupos indígenas como los Embera Katío del Alto Sinú. Sobre esta situación, González *et al.* (2019) piensan que «la educación ha de incluir saberes ancestrales para valorar las diferencias y enriquecer así la identidad colombiana» (p. 25). Por lo tanto, el tener consciencia de que en la escuela mayoritaria se encuentran miembros de comunidades indígenas conlleva a pensar en una nueva manera de asumir la práctica pedagógica en la que se logre comprender el proceso de desarrollo y transición que tienen los individuos al adoptar códigos y componentes de otras cosmovisiones. Así pues, al maestro le corresponde extrapolar los saberes de manera acertada en el ejercicio del acto pedagógico. Ahora, asumir

el currículo oficial de manera prescriptiva genera procesos de aculturación entre los miembros de la comunidad educativa, de modo que trae consigo el acogimiento de estilos de vida otros entre los actores escolares.

Se puede afirmar entonces que el proceso de aculturación llega a las comunidades con el currículo escolar empoderado por quienes lo reciben en un hecho de socialización de nuevas alegorías provenientes del mundo industrial. Para Herrera *et al.* (2019), «cada persona desarrolla la capacidad simbólica y recrea el conjunto de significados que le envuelve a partir de la interacción con los distintos agentes sociales con los que se relaciona» (p. 71). Es decir, que el currículo impartido en las escuelas mayoritarias del país no ha favorecido el tejido social de las comunidades étnicas del Caribe colombiano. En relación con esto, el maestro Dionisio, con siete años en el magisterio, interviene diciendo:

Es visible ver, en la última década, estudiantes Embera del Sinú, despojados de su indumentaria ancestral, sin sus parumas, collares de semillas negras y dientes de animales. Ahora estos estudiantes lucen vestimentas del hombre blanco, y hasta artefactos tecnológicos como celulares (D. Rojas, comunicación personal, 12 de noviembre de 2020).

En consecuencia, la mayoría de las escuelas del Caribe colombiano recorren un complicado camino en la construcción de ciudadanos que valoren el respeto por los derechos humanos. Esto se debe, en cierta parte, a la ausencia de currículos que reconozcan y valoren las características

culturales de los distintos grupos humanos que conforman el tejido social de la región. El maestro del área curricular de las Ciencias Sociales ha de incentivar el diálogo en un ambiente de conocimientos con los otros miembros de la comunidad educativa. Su quehacer docente está encarado en comprender la heterogeneidad cuando se pretende hacer una buena práctica de esta labor, trabajando con perseverancia, responsabilidad y compromiso, con la finalidad de contribuir de manera consciente en la construcción de una sociedad y nación mejores (González y Sánchez, 2016).

Educación y pedagogía: significados que también se encuentran en las localidades como constructos autónomos

La naturaleza del ser humano lo lleva a un desarrollo continuo, su devenir diario lo conduce a un mundo que evoluciona constantemente, y con el paso del tiempo su interacción con el medio lo obliga a establecer estrechas relaciones sociales que facilitan su vida política con los demás seres humanos mediante la comunicación (González *et al.*, 2015). En otras palabras, el ser humano se desarrolla básicamente porque su naturaleza lo obliga a establecer relaciones sociales con otros individuos, donde los procesos comunicativos cumplen un papel primordial en dicho desarrollo. No obstante, la comunicación se ha convertido en uno de los principales problemas de la escuela, quizá porque los profesores no están desarrollando procesos comunicativos adecuadamente, de modo que la construcción de los saberes en los estudiantes se torna un tanto problemática.

La educación ha de ser un asunto que se aborde dentro y fuera de la escuela y que, además, vaya acorde a las perspectivas de la transformación de una comunidad. En ese sentido, Galván (2019) establece que «la educación se eleva al derecho de estar aprendiendo durante toda la vida» (p. 2). Expresión que permite inferir que la educación ha permitido que el ser humano durante siglos pueda compartir los conocimientos y técnicas adquiridos para su crecimiento durante su trasegar en el mundo. Por lo tanto, en el Caribe colombiano la escuela debe llevar a cabo procesos educativos que humanicen la práctica pedagógica. Es decir, vincular al aprendizaje las disyuntivas emergidas de los territorios, conocer de manera directa las problemáticas y potencialidades de la escuela, y empezar a expandir su carácter social.

La educación concentra sus esfuerzos en dotar de autonomía al ser humano en su integralidad a través de la cultura, con la cual puede construir su propia identidad. Por tanto, la educación funciona en el hombre como el direccional que señala los cambios y transformaciones que la sociedad necesita en virtud de una vida regida por principios democráticos, éticos, de sana convivencia y de justicia social. Lo anterior conlleva a configurar un concepto de educación que permita aterrizar el proceso educativo que desarrolla el estudiante del Caribe colombiano, para esto se propone debatir las percepciones de los docentes a cerca del término.

Algunas concepciones sobre educación son, según el profesor Gregorio, con 17 años de experiencia en el magisterio: [...] la educación es un medio con el cual el ser humano comprende mejor su contexto para estudiar la realidad del

mundo que le antecede y que le espera a futuro (D. Rojas, comunicación personal, 14 de noviembre de 2020).

Por su parte, el profesor Luis, con siete años en el magisterio, expresa que:

«[...] es un canal de conocimientos» (F. Rodríguez, comunicación personal, 10 de septiembre de 2020).

Asimismo, Alfredo, con 12 años en el magisterio, piensa que la educación:

«[...] es el medio para aprender a aprender de las cosas del mundo» (A. León, comunicación personal, 10 de septiembre de 2020).

No obstante, el profesor José Luis, con 12 años de experiencia en el magisterio, postula:

La educación simplemente no puede pensarse solo como un medio para que la humanidad pueda comunicarse. Ella cruza esos horizontes. Es un proceso que se desarrolla desde el seno del nacimiento del hombre, porque se vale de ella para desarrollarse socialmente como individuo en las distintas esferas donde se mueve (J. Andrade, comunicación personal, 13 de septiembre de 2020).

Por lo anterior, la educación se basa en proveer al ser humano de algunos medios y herramientas que le permitan alcanzar cierto grado de conocimiento y bienestar en su localidad para así lograr una mejor calidad de vida. En relación

con esto, Triana (2018) menciona que la educación conduce al ser humano a «ejercer autonomía, fomentar las condiciones personales y sociales para la convivencia, y promover el desarrollo cognitivo integral» (pp. 142-143). Para alcanzar esto, la comunidad educativa debe comprender cuáles son las potencialidades, problemáticas y necesidades que contiene su localidad.

La educación y la pedagogía son aspectos que también se encuentran en los territorios como constructos autónomos, y que permiten la existencia de formas otras de concebir el mundo. Tal como lo son las interrelaciones dialógicas surgidas desde la cotidianidad, en donde se describen las cosmovisiones de la población y se da la búsqueda de una identidad que represente las personalidades de sus gentes a partir de los objetos simbólicos. Estos últimos son aquellas manifestaciones culturales emergidas del sentir de sus gentes.

La educación y la pedagogía se contraen, se llaman y se unen para develar los acontecimientos que vive el hombre en su vida. El ser humano se educa desde su propio contexto, y posee la necesidad de saber y de experimentar. La educación no es el fin último, sino el camino por donde transita el hombre, a quien le despierta interés por lo desconocido, pero también a ampliar sus conocimientos sobre lo ya observado. Por su parte, Liscano (2007) reflexiona «la pedagogía se ubica en el espacio-tiempo de la sociedad, en sus valores y principios, y se aventura a proponer cómo debería llevarse a cabo la educación, en qué condiciones y por qué» (p. 24), es decir, que la pedagogía ayuda al hombre a concebir su educación, puesto que esta permite poner al ser humano en su tiempo y espacio sin desconocer lo que antecedió a su humanidad. La pedagogía propone las

rutas que mejor se acomodan al aprendizaje del hombre, lo orienta en su devenir y lo acompaña durante toda la vida.

Las relaciones emergentes entre educación, pedagogía y territorio se han abordado bajo ciertos parámetros que han redundado en el establecimiento de estándares que poco han valorado los escenarios y realidades de la localidad para poder formar integralmente al ser humano. Aunque se han tratado de vincular los distintos aspectos abordados en el estudio del territorio, aún es insuficiente, pues los ambientes propuestos desde la escuela todavía encarnan el continuismo de una educación que poco aprovecha las potencialidades del territorio.

La educación y la pedagogía deben apoyarse básicamente desde dos aspectos: el primero, identificar los factores que inciden en la construcción histórica de pedagogías emergentes desde el territorio. El segundo, analizar los medios de enseñanza que han sido utilizados para apropiarse de los saberes producidos desde el territorio. Por lo anterior, es importante investigar los discursos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de los modos de vida, los valores, epistemologías y disertaciones emergentes en los pueblos y distinguir las metodologías utilizadas para el empoderamiento de saberes, como las características y diferencias que tienen frente a las epistemes desarrolladas desde la escuela.

La pedagogía circunda entre los territorios y se encuentra inmersa en la sociedad que lo integra. A esta la contemplan los aspectos culturales, sociales y educativos de cada uno de los procesos históricos del hombre en sociedad. Las distintas formas de manifestaciones del ser humano en sociedad marcan la diferencia a la hora de distinguir una cultura de otra. La pedagogía, por su parte, ha permitido que la cultura

sea enseñada desde patrones ancestrales que sin ser autóctonos de ciertos territorios no pierdan valor, sino que, por el contrario, en estos se configuren saberes que creen identidades. Los medios y métodos para la enseñanza simbolizan una forma otra de aprender, en la cual se contextualiza la realidad que vive la humanidad en otros estadios.

Las estrategias ancestrales utilizadas para enseñar la historia de los pueblos y conservar la cultura ha sido la narración oral. Estas despliegan pedagogías que preservan identidades, que se nutren del saber popular poco compartido desde la escuela. Es por lo que la historia de los pueblos no solo ha de ser enseñada por los maestros, debido a que las narraciones contadas de viva voz por otros actores sociales constituyen para el estudiante otra visión del mundo. Por ende, la labor pedagógica del profesor debe apoyarse desde los constructos autónomos emergidos de los territorios con el fin de involucrar de manera significativa a los actores sociales. Para esto, Núñez *et al.* (2017) proponen que se «requiere de un aprendizaje activo para la construcción de un buen conocimiento» (p. 86). Por consiguiente, se busca preparar un estudiante reflexivo, que comprenda lo importante que es para los nativos las figuras orales en sus territorios, pero que también sea capaz de producir teorías que resalten la identidad de sus pueblos a partir de las narraciones construidas en los espacios de arraigo y vida.

Objetos y actores de las localidades, su invisibilidad en los discursos escolares de las Ciencias Sociales

El presente siglo trae para las Ciencias Sociales el desafío de involucrar directamente a los objetos y actores sociales

de la localidad a la práctica pedagógica. Para la gente del corregimiento de Santa Clara es importante tener presente el reconocimiento de la escuela y de lo que día a día se hace en esta para salir adelante, por eso rememoran sus experiencias y el significado de su territorio. Sin embargo, existe una «brecha entre familia, sociedad y escuela, pues al parecer el proceso que se consolida en la familia y el entorno social en general, se pierde al ingresar a la escuela» (Cifuentes, 2015, p. 19).

Es importante señalar el papel que ha desempeñado la Institución Educativa Santa Clara de Asís al permitir que diversos actores sociales se integren en el proceso educativo que llevan los estudiantes. Sin embargo, cabe mencionar el insuficiente accionar que esta escuela ha tenido para involucrar a los padres de familia de manera eficiente, directa y coherente en cuanto a los objetivos trazados. Tal como el coordinador Francisco, con 20 años de experiencia en el magisterio, lo resalta:

Las estrategias implementadas para acercar al padre de familia y la comunidad de Santa Clara a la escuela han resultado deficientes, no podemos seguir esperando que la comunidad llegue a la escuela, es la escuela quien tiene que llegarle a la gente (O. Banda, comunicación personal, 11 de febrero de 2019).

La escuela ha mediado en la solución de conflictos familiares, ya que muchas de las situaciones que se generan en esta comunidad tienen como causas la intolerancia y el irrespeto. Como resultado se presentan disputas familiares y conflictos entre estudiantes, quienes no reflejan los valores

institucionales y el reconocimiento de los derechos humanos en sociedad. En relación con esto, el señor Alejandro, de 45 años, nativo de la comunidad, recalca su expresión de líneas arriba: «[...] las malas costumbres también nos acompañan, por eso mandamos a nuestros hijos a la escuela, para que se corrijan y aprendan a ser buenas personas» (A. Posada, comunicación personal, 21 de febrero de 2019).

Esta opinión de este participante asiente el significado de la escuela para los miembros del corregimiento de Santa Clara. La escuela les proporciona el sentido social y la confianza que necesitan para vivir adecuadamente en comunión, y se convierte en un lugar donde se busca que renazcan historias que sean contadas, recreadas, para que sus símbolos y códigos ancestrales tomen vida y se valoren. Asimismo, la señora “Osiris”, de 37 años, nativa de la comunidad, explica:

El colegio es lo más importante que tenemos en el pueblo, y el pueblo es lo que más queremos, por eso deseamos que en el colegio se estudie la historia de Santa Clara y todas las cosas que nos representan. Eso nos ayudaría a ser más amorosos con nosotros mismos, porque los estudiantes conocerían sus orígenes (O. Sánchez, comunicación personal, 22 de febrero de 2019).

Ir al rescate de las prácticas ancestrales que han marcado la historia de los habitantes de Santa Clara es una tarea que no puede desconocer la escuela. Por lo tanto, es pertinente trazar una ruta de trabajo en la que haya participación de estudiantes, profesores, padres de familia y el corregimiento en

general, de modo que puedan desarrollarse actividades que favorezcan el estudio de objetos materiales y simbólicos de la cultura y las gentes del territorio, ya que «sin cultura, ni las personalidades humanas, ni los sistemas sociales humanos serían posibles» (Parsons y Shils, 1962, p. 16). En resumen, cada uno de los objetos, sean simbólicos o materiales, representan la configuración de una o varias ideas (Sarmiento, 2007). Estas ideas actúan en correspondencia con las necesidades que el ser humano proyecta en sus territorios.

En los actores sociales se encuentra personificada la ejecución de un proyecto de vida en comunidad. Ellos son quienes levantan sus voces para denunciar, dialogar, señalar y representar una sociedad. Son quienes han entregado sus vidas a cambio de una Colombia digna, libre y educada. La participación de los actores sociales cobra importancia cuando asumen una postura holística e integradora en su comunidad, de este modo, se constituyen en personas visibles, en gestores de procesos que conlleven a un desarrollo local, en el que se recupera lo perdido: la memoria histórica, los derechos, las voces, etc. Un actor social se convierte, para su territorio, en portador de una «identidad colectiva expresada en valores y normas interiorizados por sus miembros» (Di Prieto 2001, p. 24). Generalmente, los actores sociales tienden a caracterizarse por tener un poder de convocatoria entre los miembros de sus comunidades, altos niveles de confianza y poco poder económico en sus territorios.

Además, estos actores pertenecen a determinados grupos sociales que los hacen distinguir entre la multitud. Un actor social refleja un sentido de pertenencia hacia su localidad, en donde lidera proyectos e ideas que favorecen el bien común. Ahora, ¿qué razones han permitido que los

actores sociales sean invisibles en los discursos escolares de las Ciencias Sociales? El pensamiento crítico en el sistema educativo colombiano poco estimula el liderazgo de los futuros actores sociales en el territorio colombiano, debido a que no hay una mirada holística e integradora del mundo. Para que los actores sociales tengan una mayor visibilidad es necesario que exista una pedagogía del amor y del respeto hacia las diferencias. Por otro lado, el profesorado se convierte en objeto de constantes estigmatizaciones por parte de las elites del país, y terminan señalando que la escuela no puede convertirse en el lugar donde los estudiantes se tornan en personas capaces de luchar por sus derechos y el bien común, y de denunciar abusos de poder y de falta de garantías en procesos que el Estado debe responsabilizarse.

La Institución Educativa Santa Clara de Asís se apoya y rodea en su proceso educativo de líderes locales (el sacerdote, la partera o comadrona, el líder político, el médico, el edil, entre otros) que contribuyan a un aprendizaje significativo, en tanto que puedan describir de viva voz los distintos aspectos de la vida en comunidad como, por ejemplo, *Los animeros*, práctica ancestral realizada hace muchos años en Córdoba, la cual se constituye como un carácter identitario del territorio desde la escuela. Don Jacinto, de 87 años de edad, nativo del corregimiento,) cuenta que hubo en esta región del Sinú un ritual (los animeros) que desapareció a causa del «plomo» y «la inseguridad». Otros actores sociales del corregimiento dicen que “lo acabó fue la mano negra”. Sin embargo, el señor Jonás, de 67 años, nativo de la región, piensa que:

[...] este rito lo sepultó la misma gente. Se dejó de enseñar en la familia, por eso esta costumbre no se vio más» (J. Santamaría, comunicación personal, 15 de abril de 2019).

Los animeros son nombrados así, por su carácter fuerte para enfrentar el miedo y, también, por el culto que: [...] rinden a las ánimas del santísimo purgatorio», expresa Don «Jacinto» . (J. Santamaría, comunicación personal, 15 de abril de 2019).

Los habitantes de la vieja Montería cuentan que esta actividad ancestral fue una de las más respetadas, sobre todo, en las zonas rurales. Los animeros eran hombres que visitaban el cementerio todos los noviembreros de cada año a medianoche. Ellos llevaban vestiduras rústicas, largas y de colores opacos que no dejaban ver sus rostros. Se dice que amarraban a sus muñecas, sonoras campanas que daban aviso a sus pasos. Los animeros eran personas que pagaban favores recibidos a cambio de rezos, cantos y plegarias realizadas durante toda la madrugada. El señor «Armando» , de 54 años de edad, sepulturero de la localidad, comenta:

«[...] ellos llegaban a eso de las once y media, rezaban aquí y después volvían antes de las cinco de la mañana» (A. Jiménez, comunicación personal, 25 de abril de 2019).

Según el señor Evaristo, de 92 años, vecino de Montería, ser animero:

«[...] era algo de mucho respeto en ese tiempo. Cumplí la manda de caminar el pueblo con la campana. La gente desde los ventanales de sus casitas veía la cuestión. No volví a ser animero porque me dio mucho miedo» (E. López, comunicación personal, 20 de abril de 2019).

Aunque el señor «Evaristo» no comenta cuál fue el favor que le habían hecho las ánimas benditas del purgatorio, sí revela en la entrevista que no repitió la experiencia, porque:

«[...] los pelos se me pararon durante toda la madrugada. Al día siguiente, la gente decía que el animero como que era bueno, porque la procesión que se había visto era grande y yo nunca vi a nadie» (E. López, comunicación personal, 20 de abril de 2019).

Quienes vivieron la experiencia de ser animero y quienes pudieron verlos desde sus casas cuentan que este era un rito que a muchos les daba miedo, hasta el punto de que preferían no mirarlos. Debido a la inseguridad que ha vivido el departamento de Córdoba en los últimos treinta años, esta práctica ancestral se desdibuja, pues varios de los animeros murieron cumpliendo sus mandas.

Pedagogía crítica-emancipadora en las Ciencias Sociales: una propuesta que emerge desde abajo

La pedagogía regularmente está ceñida a leyes, directrices ministeriales y políticas que con facilidad se transforman cada cuatrefeño tras los cambios de gobierno. Estas

políticas han tratado de fortalecer la visión educativa de un país cuyo discurso hace énfasis en desarrollar competencias que generen pensamiento crítico, pero ¿qué tipo de pensamiento crítico se genera en las aulas colombianas y cuáles son las expectativas que se tienen frente a ellas?

Las necesidades básicas de las clases populares, las cuales frenan sistemáticamente el desarrollo del país, han permitido proponer el surgimiento de una pedagogía crítica-emanipadora que luche por la igualdad social de los pueblos. De esta manera, se trata de visibilizar con fuerza los sujetos que en pleno siglo XXI siguen siendo sometidos a la voluntad de los que gobiernan este país sin la mínima opción de aprender a generar debate, contradicción y posturas críticas desde la escuela, por lo que esta última debe emprender una revolución educativa que se genere desde abajo, es decir, desde el mismo territorio, donde se transformen conciencias, formas de ver el mundo, y se cierren las brechas de la desigualdad social desde el discurso crítico. Un discurso que no se conforma con observar la situación, sino que propone alternativas de cambio y que valora la actividad de los actores sociales en la transformación de los territorios.

Colombia requiere una pedagogía liberadora que enseñe a hacer lectura del contexto viviente y permita al estudiante comprender, señalar, contradecir, controvertir, analizar, inferir, resumir, reflexionar y opinar abiertamente. Necesita una pedagogía que derribe la homogenización de un currículo que lucha por las libertades de pensamiento, y que transforme las realidades del tejido social, donde los colombianos con menos oportunidades no tienen acceso a una educación de calidad. Asimismo, el amplio tejido social de la escuela es uno de los pilares que deben

constituirse en propuestas que fortalezcan una pedagogía crítica-emancipadora. Los vínculos que se desarrollan entre estudiantes, profesores y la comunidad educativa en general son aspectos que proyectan significados multiculturales e interculturales, revestidos de símbolos que han de ser decodificados con la finalidad de identificar las problemáticas del territorio.

Ahora bien, la pedagogía crítica-emancipadora en las Ciencias Sociales es una propuesta que emerge desde abajo debido a que da significado a las metodologías, estrategias, actores, símbolos, medios y códigos construidos a partir de los procesos educativos que particularizan la escuela. Colombia es un país pluricultural, con diversidad dialectal y desigualdad geográfica, por lo que se hace necesaria una pedagogía que trabaje desde y hacia los territorios, y que desentrañe sus potencialidades y dificultades para comprender mejor el mundo desde la realidad del contexto. Para las Ciencias Sociales es importante empezar a valorar los constructos históricos desde las localidades. Esto significa dignificar los esfuerzos que aún no han sido reconocidos por la sociedad científica. Asimismo, tanto las experiencias como los trabajos desarrollados por la comunidad se constituyen en un elemento importante dentro de las Ciencias Sociales, puesto que engendran significados propios de la idiosincrasia de los pueblos.

Una pedagogía crítica-emancipadora abre paso a horizontes ignorados, los cuales están representados por puñados de gente que construyen territorio, que cierran las brechas de desigualdad social, que se caracterizan por cuestionar verdades, y que motivan a la reflexión continua de la realidad del mundo. Aguilar (2011) sustenta que

«un conocimiento emancipador es un conocimiento pertinente, construido desde abajo, bajo formas participativas emergentes» (p. 92). Este autor considera que la fuerza que ejercen las masas populares impulsa redes de aprendizaje que favorecen la participación de actores sociales poco visibles en el proceso educativo.

No solo se enseña o se aprende en la escuela, cualquier lugar por inhóspito y/o adverso que sea siempre será un escenario para educar (Zambrano, 2017). El hombre es un ser predisposto para adquirir nuevos conocimientos cada día, y la educación por su carácter permanente hace posible la formación constante del ser humano (Freire, 1976). La educación tiene que seguir siendo una prioridad para el pueblo colombiano, desde los altos gabinetes gubernamentales hasta las aulas en donde se hace seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la escuela. Sin embargo, la educación, como uno de los derechos de mayor significado para el ser humano en su proceso de desarrollo cognitivo, no está siendo valorada como tal de modo que los estudiantes se han acostumbrado a una educación lineal y de baja calidad, y no en una de procesos de formación integral.

Por otra parte, las Ciencias Sociales se comprenden como un conjunto de disciplinas que tratan de despertar en el ser humano un amplio sentido de comprensión sobre el modo como se relaciona con sus pares y el entorno. Además, luchan por suscribirse a una pedagogía crítica-emancipadora que tiene como punto de encuentro la escuela. En este sentido, las Ciencias Sociales favorecen procesos que buscan libertar al hombre de las enseñanzas tradicionales que aún irrumpen el proceso educativo, por cuanto se sigue coartando una pedagogía crítica-emancipatoria.

Las instituciones educativas en Colombia siguen en pie de lucha por reivindicar y revitalizar el acervo histórico-cultural de los actores escolares en sus territorios, desde pedagogías que les permita verse y sentirse como realmente son, como una diáspora integradora de cosmovisiones con necesidad de sentirse reconocidos, y no como agentes en procesos de aculturación. La escuela debe abrirse hacia la configuración de escenarios propios que favorezcan trazar rutas de aprendizaje con base en el espectro ancestral que develan las gentes de la comunidad educativa, es necesaria una pedagogía que enseñe la identidad y el tejido social del territorio, los modos de interrelación y las construcciones simbólicas y materiales que hilvanan cada persona o grupo inmersa en la cultura de una escuela mayoritaria. Las distintas localidades, ciudades y regiones sufren el desinterés del Estado a causa de la desigualdad e injusticia social. A diario se observa en los noticieros movimientos sociales que enarbolan las banderas de la lucha contra la desigualdad. Mientras eso pasa, los oídos de los gobernantes siguen cerrados. Sin embargo, estudiantes como los que referencian en la Imagen 2 demuestran el espíritu de superación de la comunidad rural en el territorio sinuano. Ahora, es importante valorar la existencia de grupos sociales que luchan por alcanzar una mejor educación en el mundo; no obstante, el país empezará a cosechar los frutos de una educación de calidad, libertaria y decolonizante cuando los gobiernos de turno implementen verdaderas políticas de Estado, y confieran reformas de fondo al currículo y a las prácticas educativas (Educación-CLADE, 2019).

Imagen 2. Niños de Santa Clara en camino hacia su escuela



Fuente: elaboración propia.

En este momento, resulta imperativo tomar medidas urgentes para modificar las estrategias educativas del plan de estudios con el objetivo de reforzar la manera en que se imparte y se asimilan las Ciencias Sociales como área del conocimiento en la escuela. Esto implica considerar los ritmos de aprendizaje de los escolares y los entornos en los que reciben su formación, así como también las condiciones socioeconómicas y culturales a las que pertenecen, con el fin de poner en contexto del estudiante el conocimiento universal que emerge de los contenidos curriculares. Líneas escritas en el primer lustro de 1970 en materia

educativa y cultura develaban en esa época algunos de los desafíos que cincuenta años después no pierden vigencia en la urgencia de transformar el currículo, por lo cual, Lawton (1975) afirmaba que «la educación formal enseñada en materias o asignaturas a menudo ignoran el saber común de los niños en su vida diaria» (p. 18).

Por lo tanto, es importante reconocer la importancia de los entornos geográficos en la formación integral de las gentes que se mueven alrededor de la escuela. Esto no solo implica continuar con la implementación de enfoques educativos que se alinean con políticas específicas de una educación que debe reconocer las cosmogonías y cosmovisiones de los pueblos, sino también revelar estrategias que produzcan transformaciones sociales y puedan tener en cuenta las capacidades del estudiantado para que estos puedan desarrollar también habilidades y competencias que permitan abordar los desafíos que enfrentan en sus territorios, de manera conjunta, en comunidad, enseñando y aprendiendo desde y para el territorio. Sin embargo, la cuestión implica adquirir conocimiento de las personas a nuestro alrededor, dado que «los humanos, desde el surgimiento de nuestra especie, estamos aprendiendo unos de otros por transmisión de conocimientos» (Lacueva, 2000, p. 271).

En contraste, esta investigación devela una comunicación con profesores de Ciencias Sociales acerca de sus anticipaciones respecto a un plan de estudios que ha uniformado su enfoque educativo, verbalizaciones que brindan la oportunidad de comprender sus ideas también sobre cómo podría vislumbrarse la configuración del diseño de un plan de estudios que promueva la igualdad y justicia social en los territorios. En este contexto, se llevan a cabo conversaciones con diversos

educadores de esta área en mención con el fin de obtener directamente sus perspectivas; uno de ellos es el profesor “Adalberto” quien expresa que:

Un plan de estudios que busca auténtica igualdad y equidad social es aquel que se interesa en otorgar importancia al entorno y los principios que emanan de él. Esto brinda un enfoque humano y sitúa al estudiante en su contexto; le capacita para contrastar, cuestionar, analizar, meditar y moldearlo como un individuo crítico y reflexivo frente a diversas perspectivas y visiones del mundo (A. Ávila, comunicación personal, 20 de abril de 2020).

La equidad y la justicia social están conectadas con procedimientos orientados hacia la igualdad entre las naciones, aspirando a un planeta equitativo en el que los derechos de los hombres, las mujeres y de toda la población sean fomentados no solo en el ámbito educativo, sino también en el circuito comunitario. Se pretende involucrar de manera inclusiva a los agentes sociales para que contribuyan a la renovación del entramado social de la Colombia profunda. Atendiendo a lo expuesto, Bigelow *et al.* (1994), así como Adams, Bell y Griffin (1997), comparten la perspectiva de reconocer las voces que emergen de la vivencia de los alumnos con el propósito de promover acciones beneficiosas que guíen hacia enfoques de cambio en la sociedad. Esta concepción surge de las aspiraciones, inquietudes y previsiones que los estudiantes tienen respecto a sus entornos cercanos.

Al analizar cómo se estructura el plan de estudios de las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Santa Clara de Asís se pueden identificar interacciones sociales complejas entre la escuela y la comunidad que han tenido un impacto poco aplaudible al pasar los años. Sin embargo, es de anotar que los esfuerzos por una educación inclusiva y de calidad viene tocando las puertas a una comunidad educativa que poco a poco ve la necesidad de imprimir en su currículo la configuración de sus planes de estudios en la imperiosa urgencia de establecer tejidos sociales entre la escuela y la comunidad que la acoge. Esto se refleja en la manera específica en que la pedagogía y la educación operan a través de una intrincada red de conexiones con la sociedad, tal como lo expresa Zuluaga (1997). Considerando todo esto, es posible afirmar que en esta situación se ha instalado un entorno específico que promueve la necesidad de articular el currículo escolar con la comunidad. Las palabras del profesor «Arnoldo» así lo confirman: La escuela tiene una función «...en sentido social, la de trabajar de la mano con su comunidad. Esto solo puede lograrse mediante la cooperación conjunta» (A. Ávila, comunicación personal, 23 de abril de 2020).

Abordando la cuestión desde la perspectiva del día a día, es menester resolver también las problemáticas emergentes del territorio desde las Ciencias como una particular ruta de transformación educativa de las gentes que habitan los territorios. En este segmento es relevante destacar los éxitos obtenidos en la integración de actores sociales en la labor

educativa de la Institución Educativa Santa Clara de Asís. Un ejemplo de ello es el reconocimiento otorgado al educador Julio César Páez García por la Fundación Compartir, quien fue distinguido como «maestro destacado». Páez García se dedicó a investigar y resaltar la relevancia de colaborar con la comunidad a través de la agricultura practicada en los espacios al aire libre de las residencias de los alumnos. «Los cultivos de los estudiantes se convirtieron en laboratorios pedagógicos para que los demás profesores los tomaran como un espacio donde se podía discutir la aplicabilidad de las teorías que planteaban en el aula» (Fundación Compartir, 2011, p. 8). Este encuentro entre escuela y comunidad sugiere continuar involucrando desde la vida cotidiana y escolar las diversas prácticas pedagógicas que sugieran cambios y transformaciones en un currículo que no homogenice la educación de la escuela rural colombiana.

En un contexto similar, el profesor Daniel Pérez Cerro (2018) lleva a cabo una investigación en la Institución Educativa Santa Clara de Asís en la que concluye que los individuos de la comunidad participan escasamente en las actividades propuestas por la escuela, esto se debe a elementos relacionados con los horarios en los que se programan las actividades. El señor Álvaro advierte en sus verbalizaciones que:

Las acciones que se desarrollan en la escuela tienen lugar durante los días laborables, lo cual nos excluye de participar. La comunidad rural se ve obligada a trabajar desde el inicio de la semana hasta el mediodía del sábado para garantizar el sustento familiar. Si las iniciativas educativas se llevaran a cabo en un

fin de semana, asistiremos de manera constante (A. Herrera, comunicación personal, marzo de 2018).

Otros miembros de la comunidad, entre los que están: líderes comunitarios, políticos, padres de familia y vecinos del corregimiento de Santa Clara, levantan sus voces para expresar que los eventos que auspicia la escuela deben desarrollarse al finalizar la jornada escolar, días festivos y fines de semana, pues, al igual que el señor Álvaro, la preocupación radica en que sus oficios y profesiones poco les permiten asistir y participar de las actividades que desarrolla la escuela, por tal razón, una de las actividades pedagógicas que ha implementado la escuela en los últimos años es la de dialogar con los líderes comunitarios y representantes de la comunidad escolar sobre alternativas que coadyuven a fortalecer las relaciones sociales entre la escuela y sus comunidades.

En otras palabras, la decisión de acercar la comunidad a la escuela ha evolucionado de ser una disposición enfocada, basada en un plan de estudios con directrices rígidas, a explorar opciones que fomenten la participación amplia de la comunidad en los asuntos relacionados con la escuela. Una de las tácticas adoptadas por la Institución Educativa Santa Clara de Asís consiste en llevar a cabo proyectos de investigación interdisciplinarios que abordan la importancia de comprender los cambios socioculturales que han tenido lugar en esta área desde el siglo XX con el propósito de involucrar a los distintos actores educativos, sociales y agencias de socialización a plantearse nuevas rutas de transformación para los territorios en el enorme desafío de educar sus pueblos. Esta táctica acerca al alumno

a nuevas preguntas, al mismo tiempo que plantea desafíos al cuerpo docente que lo dirige (Lacueva, 1999).

El plan de estudios de las Ciencias Sociales, con el objetivo de lograr igualdad y equidad social, debe reconocer desde la perspectiva intercultural la capacidad de la escuela para forjar identidad local a través de conversaciones y diálogos regionales con las diferentes personas que forjan el desarrollo de los pueblos. En las últimas décadas, el corregimiento de Santa Clara ha sido un lugar donde han llegado familias desplazadas por la violencia desde distintas regiones del país, así como también epicentro de migrantes de la República Bolivariana de Venezuela como respuesta al estallido social, político y económico de ese país. Por lo tanto, el propósito es estimular la comprensión del lado humano desde el entorno educativo mediante la interacción con compañeros para adquirir conocimientos a partir de vivencias, relatos y tradiciones de diversas culturas, descubriendo nuevas perspectivas sobre la existencia humana y formas otras de ver la vida. Es por lo que la escuela «está llamada a construir su identidad local desde el diálogo con otras culturas y para ello es necesario reconstruir y/o construir su currículo como una opción de no solo comprender a los otros sino de reconocerse con el otro» (González, 2015, pp. 179-180).

Las circunstancias que experimenta la institución educativa llevan a generar conciencia acerca de los desafíos actuales que enfrenta el plan de estudios de las Ciencias Sociales. En consecuencia, los escolares deben adquirir la capacidad de convertirse en ciudadanos que reconozcan y respeten tanto las normas legales como las personas que lo rodean.

Asimismo, se requiere preparar al alumno para la vida, lo cual implica la humanización del proceso educativo.

La Institución Educativa Santa Clara de Asís, al igual que numerosas escuelas en la región del Caribe colombiano y el país, requiere involucrar en sus aulas a aquellos individuos que contribuyen al desarrollo local, nacional y social. Esto implica aprovechar la capacidad humana de las regiones para educar a través de vivencias y modelos con el propósito de forjar una red comunitaria de desarrollo desde el potencial que pueda parir cada comunidad desde el quehacer de sus gentes. En este sentido Hernando (2015) señala que «contar con los verdaderos especialistas de campo: abuelas que podían leer, escribir o cocinar, agricultores, mujeres con fórmulas legendarias para impermeabilizar las aulas y, en definitiva, todo aquel que tuviera algo para enseñar y que el resto necesitara aprender» (p. 17). Por consiguiente, es primordial establecer una institución educativa que colabore en conjunto y en estrecha conexión con la comunidad, que llegue directamente a sus entornos y que brinde un enfoque más humano al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

Esta obra sin duda tributará al debate y discurso sobre el tema objeto de estudio con comunidades académicas que tienen reconocimiento y madurez en el abordaje investigativo del territorio, la interculturalidad, la educación y las Ciencias Sociales desde un contexto caribeño, pero que de todas maneras se sitúa como referente epistémico para una América Latina que empieza a despertar frente a los procesos educativos de corte hegemónico y homogeneizante.

La discusión alrededor de las Ciencias Sociales como eje motriz de los territorios, en especial de aquellos que se alojan a lo largo y ancho de la geografía colombiana, toma un color novedoso porque incorpora de manera transversal y naturalista procesos de revalorización de la memoria ancestral, considerando la multiculturalidad desde las dimensiones educativa, política, cultural y económica, lo cual implica la conformación de un diálogo regional incluyente, donde las comunidades puedan ser protagonistas del desarrollo social que han esperado tener décadas atrás. Todo esto implica el reconocimiento de los pueblos y sus miembros como sujetos dialogantes, capaces de fortalecer la identidad local de su gente desde sus modos de vida.

En armonía con lo anterior, se puede expresar que el trabajo empírico procedió desde abajo, con los implicados en el fenómeno acometido se escucharon las voces de los campesinos impregnados por los aromas del café, el establo y la

tierra. Asimismo, los maestros esbozaron desde su experiencia y conocimientos disciplinares sus perspectivas frente al contexto que les lleva el pan a la mesa. Para ser comprendida la localidad, se mapeo en una cartografía de espacios físicos y emblemáticos, pero también de aquellos que contenían representaciones simbólicas que dan impronta identitaria al grupo humano asentado allí.

Es de observar que las Ciencias Sociales no pueden ser asumidas de manera literal desde el currículo oficial implementado en las escuelas. Es necesario que los contextos participen en su elaboración y búsqueda equilibrada entre las distintas percepciones sobre el territorio propio, las memorias, los puntos de vista frente a la vida y la pluridiversidad de pensamiento y procedencia. Todo en cohesión con lo que sucede al otro lado de los horizontes que se perciben desde el arraigo al terruño.

Se destaca en la inmersión investigativa algunas problemáticas vivenciadas décadas atrás en dichos territorios, que evocan momentos de una violencia que generaron los desplazamientos campesinos, las amenazas a líderes y lideresas sociales, pobreza y muertos. En ese sentido, la realidad del país también se sentó sobre los taburetes de cuero que ahora sostienen los abolengos que narran las historias del Sinú en el Caribe colombiano.

De otra parte, se pone en evidencia que la práctica pedagógica de las Ciencias Sociales llevada a los escenarios de la vida cotidiana adquiere otras dimensiones, tanto maestros como estudiantes dejan el texto en el aula escolar para ir al contexto y adquirir otras habilidades afianzadoras de su formación permanente como seres humanos que no están solos en el mundo. A su regreso a la institución, estos actores

retoman el texto para sistematizar lo aprendido y cederlo al que viene atrás mediante la palabra, la cátedra y la anécdota.

Esa interrelación que surge entre el campesino, maestro y estudiante, en la que las barreras jerárquicas que establece la educación se rompen para estallar en un diálogo recíproco de saberes empíricos y de conocimientos académicos, generando confianza y con ella la reivindicación de lo que está invisible en el patrimonio sociocultural de los territorios, pero que de alguna manera los empuja hacia adelante en el afán de alimentar el orgullo de dónde se ha nacido y se proyecta descansar definitivamente.

Es necesario evocar la interculturalidad como una matriz que acerca a los seres humanos en la utopía de ayudarse mutuamente al compartir un mismo escenario de vida y trabajar mancomunadamente para sostenerlo en el tiempo, en el ideal de ser legado al que se prevé va a nacer. Por lo tanto, les corresponde a los maestros de las Ciencias Sociales en su tarea altruista de formar ciudadanos para una sociedad con justicia social empoderarse desde sus experiencias de vida y de todas aquellas adquiridas en el hecho pedagógico, fijándose como pilar fundamental el territorio en sus distintos niveles de espectro.

El estudio del territorio ha sido uno de los temas que desde las Ciencias Sociales se viene trabajando de manera pausada en las instituciones educativas, pero aún falta; la geografía que enmarca cosmovisiones perdidas, la historia no contada con lógica, la filosofía negada por los dogmas, la ética sometida por las doctrinas, aspectos que todavía no arrancan para el logro de una democracia honesta, donde la vida de las personas se enaltece y la sociedad aprenda a estar en paz.

La prudencia investigativa de esta obra invita a sus lectores a dirigir su atención hacia los hechos más pertinentes de cada región en una constatación permanente de la realidad, suficiente para ir acumulando conocimiento desde una propia con rasgos populares, siempre enriqueciéndose al paso de las generaciones que van en busca de la equidad mutua. Se proclama, entonces, la investigación en las Ciencias Sociales como la herramienta crítica para el cambio social que conlleve a las comunidades *in situ* a decidir su propio destino.

Referencias

- Adams, M., Bell, L. y Griffin, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. Routledge.
- Aguilar Gaviria, S., y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://idus.us.es/handle/11441/45289;jsessionid=4079BC8C809EAF3BBE73CCE307936240>
- Aguilar, J. (2011). Conocimiento libre y educación emancipadora. *Revista Educare*, 15(1), 84-106. <https://www.ing.ula.ve/~aguilar/publicaciones/objetos/revistas/educare.pdf>
- Aguilar, P. (2020). Narrativas sobre identidad y territorio: la resistencia de la Comunidad de San Juan de Cañaris frente al proyecto Cañariaco. *Ciencia y Tecnología*, 16(2), 131-142. https://www.academia.edu/43213044/Narrativas_sobre_identidad_y_territorio_la_resistencia_de_la_Comunidad_de_San_Juan_de_Ca%C3%B1aris_frente_al_proyecto_Ca%C3%B1ariaco
- Arciniegas, G. (1946). *Memoria del señor ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946*. Imprenta Nacional.
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações, Revista de sociología*, (14), 11-24. <https://journals.openedition.org/configuracoes/2219>

- Barragán, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf>
- Blumer, H. (1988). *Symbolic interactionism: perspective and method*. University of California Press.
- Bigelow, B. (Ed.). (1994). *Repensando nuestras aulas: Enseñando para la equidad y la justicia*. Rethinking Schools.
- Boisier, S. (2007). *Imágenes en el espejo. Aportes a la discusión sobre crecimiento y desarrollo territorial*. Universidad Autónoma del Estado de México
- Bustos, E. H. (2015). Tendencias investigativas en territorio y su importancia en la formación de profesionales. *Revista Lebre*, (7), 261-279. <https://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/LEBRET/article/view/1527/1200>
- Cabello, C. y Vergara, C. (2019). *De puertos y balnearios. Territorio, identidades y representaciones en el clásico porteño de Chile*. Academia. <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/encuru/article/view/1263/1312>
- Castellanos, L. (2020). Imaginarios territoriales desde la identidad campesina: Turismo rural en Usme y defensa del territorio. En E. Rozo y M. L. Vélez Rivas (ed.), *Debates contemporáneos sobre el turismo (Tomo IV) Lugares turísticos: una aproximación desde los imaginarios sociales del turismo, las narrativas y las sensorialidades* (pp. 249-275). <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/c2f56df6-3aed-4c1b-9794-d72191872e52/content>
- Cepeda, J. (2018). Educación y desarrollo multicultural. *Revista Helios*, 2(1), 115-122. <https://journal.upao.edu.pe/index.php/Helios/article/view/888/821>

- Cifuentes, G. (2015). *Escuela y familia: los actores del proceso educativo en el contexto de la crisis escolar actual* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. Repositorio Institucional RIUD. <https://repository.udistrital.edu.co/items/63e8f9ee-b756-48b2-b846-80ab0f552ea9>
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. 7 de Julio de 1991 (Colombia).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Corcelli, F., Fiorentino, G., Peti, A., Rieradevall, J. y Gabarrell, X. (2019). Transformando tejados en espacios urbanos productivos en el Mediterráneo. Una comparación LCA de la producción agrícola y la generación de energía fotovoltaica. *Revista Elsevier*, 144, 321–336. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0921344919300497?via%3Dihub>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. Universidad Veracruzana de México. *Revista de Antropología Iberoamericana-AIBR*, 6(1). https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4698/acomunitariaponencia2b.pdf
- Di Prieto, L. (2001). *Hacia un desarrollo integrador y equitativo: una introducción al desarrollo local*. FLACSO.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006

- Educación-CLADE. (2019). Educar para la libertad: por una educación emancipadora y garante de derechos. CLADE. https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_Educacion_Emancipadora.pdf
- Fals Borda, O. (2000). *El territorio como construcción social*. TM Editores.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Ediciones Búsqueda. <https://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5bPD%5d%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Fundación Compartir. (2011). *Nuestros mejores maestros*. Experiencias Educativas ejemplares.
- Galván, E. (2019). *Monográfico sobre educación inclusiva*. Plena inclusión. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/voces-monografico-educacion-2019.pdf>
- Garcés, G., Gálvez, K., Viveros, D., y Zapata, R. (2019). Representaciones de la mujer en la prensa escrita: análisis de contenidos diario Correo. *Revista CUMBRES*, 5(1), 41-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7210414>
- Garnefski N. y Okma S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19(6), 503-512. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140197196900494?via%3Dihub>
- Garzón, J. (2017). Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Pensamiento social y literatura: puntos de encuentro. *Revista Noria Investigación Educativa* 1(1), 48-56. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/13073/13557>

- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, 7(17), 8-24. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60722197004.pdf>
- González, G. (2023). *Situación de seguridad de los firmantes del acuerdo de paz*. Colombia. INDEPAZ.
- González, L. A., y Sánchez, I. M. (2016). *Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno. Referencias para vislumbrar el postconflicto en Colombia*. Editorial Unimagdalena.
- González, L., Villamil, L., y Villafaña, L. (2019). *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Editorial Unimagdalena.
- González, L. A. (2015). Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural [Tesis de doctorado, Universidad del Magdalena]. <https://repositorio.unimagdalena.edu.co/visorpdf/get/e274f545-476b-4651-abf3-b914d47033a7/dmllid2VyLVN1biBNYXIgMDIlg-MjAyNSAxOT01NzozOCBHTVQtdMDUwMCAoa-G9yYSBlc3ThbmRhciBkZSBDb2xvbWJpYSk=>
- González, S., Zayas, A., y Guil, R. (2015). Relaciones personales en la sociedad de las redes sociales virtuales. *Revista de estudios socioeducativos*, (3), 34-49. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7955/7946>
- Guajardo, C. (2020). Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas: estudio etnográfico en un centro escolar de la Ciudad de México. *Boletín de Antropología*, 35(59), 82-107. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/boletin/article/view/341315/20795834>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI: así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación telefónica.
- Herrera, D., Soler, C., y Mancilla, I. (2019). Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 69-82. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.33.006>
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la educación*, 3(6), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521971>
- Izaguirre, E. (2020). *Explorando alternativas para suplir la demanda de alimento en respuesta al aumento de población*. Universidad de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2020/hdl_2072_373964/TFM_EnekoIzaguirreArrien.pdf
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Morata.
- Lacueva, A. (1999). La investigación en la escuela necesita otra escuela. *Revista Investigación en la Escuela*, (38), 5-14. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/d20713c2-a928-490b-a2b0-c71f838cee2a/content>
- Lacueva, A. (2000). Proyectos de investigación en la escuela: científicos, tecnológicos y ciudadanos. *Revista de educación*, (323), 265-288. <https://www.educacion-fpydeportes.gob.es/dam/jcr:f906b7c2-4507-48e0-a074-4dac76e4eda9/re3231408918-pdf.pdf>

- Lawton, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. Routledge. Tylor y Francis Group.
- Ley 1874 de 2017 (2017, 27 de diciembre). *Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*. Congreso de Colombia. Diario Oficial núm. 50459. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornorma-tivo/norma.php?i=100186#:~:text=Establece%20la%20Comisi%C3%B3n%20Asesora%20del,todos%20los%20colegios%20del%20pa%C3%ADs>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). *Por la cual se expide la ley general de educación*. Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Liscano, A. (2007). La pedagogía como ciencia de la educación. *Archipiélago. Revista cultural de nuestra América*, 14(56). <https://revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/19931/18922>
- Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. <https://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v7n3/v7n3a1.pdf>
- Martínez, C. (2018). Las diferentes miradas a la noción de cultura y los efectos de la globalización cultural. *AusArt* 6(1), 225-234. <https://ojs.ehu.eus/index.php/ausart/article/view/19467/17973>
- Mignolo, W. (2006). *The decolonial option and the meaning of identity in politics*. Magalhães
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2004). *Los estándares básicos de competencia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2017). *Los derechos básicos de aprendizaje*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107746?&idmenutipo=4586&tag=>
- Molpeceres, M., Linares, L., y Bernad, J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Psychosocial Intervention*, 8(3). <https://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/50798.pdf>
- Niño, M. (2012). *Las salidas escolares en la Educación Primaria*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1845/TFG%20L%2056.pdf;jsessionid=777E-5BBE87BCF1EFD0C920F5B75110D4?sequence=1>
- Núñez, S., Ávila, J. E., y Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 84-103. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300084
- Ocampo, L. F., y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (60-75). <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2531-0968.04.60/1737>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (ONU). (2015). *Comida, territorio y memoria. Situación alimentaria de los pueblos indígenas colombianos*. <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/0253483d-0264-45be-8e6b-90eb70d6bd6b/content>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/convencionunesco.pdf>
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales*. Ediciones de la U.
- Ortiz, A. y Salcedo, M. (2020). La didáctica como proceso de enseñar y evaluar el aprendizaje. *Revista Ensayos Pedagógicos*, (2), 193-231. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/14722>
- Osoro, J. y Castro, A. (2017). Educación y democracia. La escuela como espacio de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (2), 89-108. <https://rieoi.org/RIE/article/view/2635/3617>
- Palacios, L., y Delgado, E. J. (2020). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7182196>
- Parsons, T., y Shils, E. (eds.). (1962). *Toward a General Theory of Action*. Harvard University Press.
- Peñalva-Vélez, A., y Leiva-Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Revista Educar*, 55(1), 141-158. <https://educar.uab.cat/article/view/v55-n1-penalva-leiva/989-pdf-es>

- Pérez Cerro, D. (2018). Los estudios locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en educación básica secundaria. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, (66), 1-10. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66/1992-8238-vrcm-66-e19.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder: Cultura y conocimiento en América Latina*. (Mignolo, ed. y trad.). Ediciones del Signo.
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Revista Polis*, (30). <https://journals.openedition.org/polis/2367>
- Sacavino, S., y Candau, V. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones desde abajo.
- Salcedo, M. A. (2020). Vergüenza, territorio e identidad social: aproximación al fenómeno de la migración transnacional voluntaria desde la psicología social. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-159X2020000100109
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Sarmiento, I. (2007). Cultura y cultura material: aproximaciones a los conceptos inventario epistemológico. *Anales del Museo de América*, (15), 217-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2572576>
- Segato, R. (2006). En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. *Politika: Revista de Ciencias Sociales: Gizarte Zientzien Aldizkaria*, (2), 129-148. <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/9155/6305>

- Triana, A. (2018). Pedagogía y construcción de conocimiento autónomo. *Praxis & Saber, Revista de Investigación y Pedagogía*, 9(21), 125-150. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v9n21/2216-0159-prasa-9-21-125.pdf>
- Tubino, F. (2019). *La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia*. https://forhistiur.net/media/zeitschrift/0818_Tubino.pdf
- Vila-Sierra, L. A. (2018). Significados y sentidos que atribuyen a la educación para la salud, las comunidades indígenas, de la sierra nevada de santa marta, desde sus realidades socioculturales y su cosmovisión [Tesis de doctorado, Universidad del Magdalena]. Repositorio Digital – Universidad del Magdalena.
- Walsh, C. (2009, del 9 al 11 de marzo). Interculturalidad crítica y educación intercultural Construyendo interculturalidad crítica [Ponencia]. *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*, La Paz, Bolivia. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Zambrano, A. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad. La pesadumbre del presente*. Editorial Brujas.
- Zuleta, E. (1990). Educación y filosofía. *Folios*, 1-9. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/5326/4358>
- Zuluaga, O. (1997). *Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía*. *Encuentro de Investigadores Distritales en Educación*. IDEP.

Los autores

DANIEL ANTONIO PÉREZ CERRO. Doctor en Ciencias de la Educación y docente investigador del grupo CEMPLU: Calidad Educativa en un Mundo Plural (Universidad del Magdalena). Su trabajo transita los territorios anfibios del Caribe colombiano, donde comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas tejen saberes interculturales. Con una metodología *in situ*, entre el barro de las montañas y las aguas del río Sinú, devela epistemologías ocultas en los abolengos locales, transformándolos en claves pedagógicas. Su praxis propone una educación sin muros, donde el diálogo con las culturas también contribuya a tejer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

LUIS ALFREDO GONZÁLEZ MONROY. Licenciado en Lenguas Modernas con énfasis en Español-Francés de la Universidad del Magdalena. Especialista en Docencia Universitaria, Magíster en Educación y Doctor en Ciencias de la Educación de la misma universidad. Realizó estudios posdoctorales en Ciencias Sociales, Educación e Interculturalidad en la Universidad Santo Tomás. Gestor del programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Magdalena del que fue su director. Además es docente en la Institución Educativa Departamental Rural de Tasajera. Es investigador Junior categorizado

por MINCIENCIAS y miembro del grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural-CEMPLU. Reconocido por su apoyo al Sistema Universitario Estatal del Caribe colombiano.