

La narrativa en la identidad territorial

Narrative in territorial identity

Heidy Ester Correa Álvarez
Félix Doria López

RESUMEN

La memoria histórica de los pueblos es poco tenida en cuenta en la sociedad y en la educación, en especial en el contexto rural, donde el estudio de la historia general tiene mayor importancia que el reconocimiento de las narrativas que dan cuenta de los aspectos que caracterizan a las comunidades rurales. Como una estrategia que busca contrarrestar esa realidad desde el pensamiento ecológico, el presente estudio se realiza con el objetivo de resignificar los procesos de construcción de identidad territorial desde el religaje de saberes ancestrales pertinentes con los retos que plantea el pensamiento ecológico en el contexto de una sociedad emergente, partiendo del interrogante: ¿de qué manera las interacciones generadas desde la narrativa permiten la construcción de identidad del territorio y la valoración de saberes ancestrales? En la investigación se utiliza la investigación-acción participativa (IAP) para generar el diálogo horizontal que permite dejar oír las voces de los actores rurales. A manera de conclusión, se evidencia que las narrativas permiten la construcción de relatos históricos en los que aspectos como artefactos, edificaciones, gastronomía, artesanías, cultivos, comercio y trabajo, cumplen un papel importante en la historia de los pueblos.

Palabras claves: memoria histórica, narrativas, investigación-acción participativa, educación rural.

ABSTRACT

The historical memory of peoples is little considered in society and in education, especially in the rural context, where the study of general history is more important than the recognition of narratives that explain the aspects that characterize rural communities. As a strategy that seeks to counteract this reality from the ecological thinking, the present research is carried out with the objective of re-signifying the processes of territorial identity construction from the re-linking of ancestral knowledge pertinent to the challenges posed by ecological thinking in the context of an emerging society, starting from the question: how do the interactions generated from the narrative allow the construction of territorial identity and the valuation of ancestral knowledge? The research uses Participatory Action Research (PAR) to generate horizontal dialogue that allows the voices of rural actors to be heard. In conclusion, it is evident that narratives allow the construction of historical stories in which aspects such as artifacts, buildings, gastronomy, handicrafts, crops, trade and work, play an important role in the history of the people.

Keywords: historical memory, narratives, participatory action research, rural education.

INTRODUCCIÓN

Las comunidades rurales poseen una gran riqueza histórica que en la mayoría de los casos se queda sin documentar, debido al poco interés de las autoridades gubernamentales, educativas y sociales sobre la riqueza existente en las narrativas de dichas comunidades o de sus formas de organización. Según Ricoeur (1995) es posible recorrer la historia en las dos direcciones del pasado al presente o del presente al pasado, en este sentido, la historia que abraza una panorámica general procura olvidar los acontecimientos pequeños, es por esto que el presente estudio se pretende reconocer de qué manera las interacciones generadas desde la narrativa permiten la construcción de identidad del territorio y la valoración de saberes ancestrales.

En este sentido, con el fin de buscar un acercamiento entre la escuela rural y la realidad social e histórica de las comunidades, el presente estudio busca resignificar los procesos de construcción de identidad territorial desde el religaje de saberes ancestrales pertinentes con los retos que plantea el pensamiento ecológico en el contexto de una sociedad emergente.

Desde la misma antigüedad Plinio el Viejo (1974) con su obra *Historia natural* da cuenta de la preocupación del hombre por el conocimiento de su historia y de su identidad cultural. Teóricos como Hauser (1978) y Foucault (1970) han encontrado a través de las narrativas del arte elementos fundamentales que permiten contar la historia a través del arte. En la obra *Historia social de la literatura y el arte*, de Hauser (1978), se parte de las manifestaciones artísticas y se reconstruye un pensamiento de la sociedad a lo largo de la historia; por su parte Foucault (1970), en la *Arqueología del saber*, hace una crítica a la forma como es abordada la historia de forma lineal por los historiadores, dejando por fuera los pequeños detalles que hacen parte de ella. De igual forma, Ricoeur (1995) nos enseña en su obra *Tiempo y narración* que es posible reconstruir la historia en ambas direcciones, de atrás hacia adelante y viceversa.

Heidy Ester Correa Álvarez. Profesora-investigadora en la Universidad Simón Bolívar, Colombia. Es licenciada en Educación Básica, con énfasis en humanidades; magíster en Educación, con énfasis en medios aplicados a la educación, y doctora en Ciencias de la Educación. Cuenta con veinte años de experiencia como docente, de los cuales tres fueron como tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, cinco en experiencia como directivo docente (rectora) y doce como docente de aula. Ha desarrollado proyectos de investigación relacionados con el uso e implementación de las TIC, currículo en educación infantil y educación básica y educación rural. Correo electrónico: heidy.correa@unisimon.edu.co. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3533-3414>.

Félix Doria López. Catedrático en la Universidad de Córdoba, Colombia. Es magíster en Historia del Arte, especialista en Docencia, y maestro en Artes Plásticas. Entre sus publicaciones recientes se encuentran los artículos “La fotografía: imagen que media. Oscar Muños-Adriano Ríos Sossa” y “El arte, las artesanías y su aporte a la educación”. Ha sido ponente en eventos académicos como el IV Simposio Regional de Educación Artística 2020, VII Simposio Internacional de Educación, Formación Docente y Práctica Pedagógica en Contexto de Incertidumbres 2020, Primer Encuentro de Maestros Investigadores del Bajo Sinú 2020, entre otros. Correo electrónico: dorialopez278@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6392-0299>.

Pasando al plano de la educación encontramos también una linealidad en la construcción de los lineamientos curriculares, estándares de aprendizaje y derechos básicos de la educación que cumplen un modelo educativo desligado de la realidad de las instituciones educativas, siendo más grande la brecha en las instituciones educativas ubicadas en la zona rural dispersa del país. Esta organización educativa que busca la calidad de la educación en Colombia, en cuanto a resultados se refiere, ha dejado por fuera la integralidad de los procesos históricos y culturales en los cuales se soportan las vivencias, creencias y expectativas que los estudiantes puedan tener.

De igual forma, teniendo en cuenta los planteamiento de Foucault (1970), se puede evidenciar que la historia lineal del municipio de Lorica ha sido contada desde las generalidades de la colonización en el centro histórico y a las espaldas de las comunidades que lo conforman; historiadores como José Dolores Zarante (1933), Fernando Díaz (2004) e incluso el mismo Manuel Zapata Olivella (1947), han dejado por fuera de los libros de la historia reciente del municipio sus pequeñas poblaciones que guardan en sus narrativas aspectos importantes que contribuyen al constructo de identidad, dedicándose a reconstruir la historia lineal desde las crónicas realizadas por los conquistadores.

Incluso el artista plástico Ríos (2012) lo ilustra de forma extraordinaria en diversos murales de cerámica en relieve escultórico ubicados en el espacio público del centro histórico del municipio de Santa Cruz de Lorica (Doria, 2020), pero estas representaciones carecen de las narrativas de esas pequeñas comunidades que hacen parte de la historia y que se han quedado relegadas en el tiempo por los historiadores.

Desde el inicio de la humanidad el arte ha ocupado un papel fundamental en la forma de dejar una marca imborrable en el constructo de la historia e identidad de los pueblos y naciones. De tal forma que se ha podido reconstruir parte de la historia de la humanidad a partir de estas huellas dejadas por el hombre en cuevas, grabados en piedras, cerámicas o tejidos que han permitido a los historiadores y teóricos reconstruir un pasado a través de estos rastros. Correa, Eljach, Guzmán y Marín (2020) plantean que es posible escuchar las voces de los diferentes actores educativos desde las narrativas favoreciendo el rescate de la memoria histórica y la construcción de territorialidad desde las interacciones humanas, ambientales y sociales.

Por tanto, el reconocimiento de la importancia que tiene el pensamiento ecológico en la educación parte de reconocer que esta se gesta en un espacio por excelencia de relaciones e interacciones, por tanto, la educación vista desde la mirada del pensamiento ecológico de Morin (2002) y la ecología social de Bookchin (1986) tiene la responsabilidad de vincular las interacciones humanas, ambientales, sociales, culturales, naturales y en general todas las interacción resultantes del espacio-tiempo de la vida, con los saberes que en lo educativo se promueven.

El recorrido realizado por los referentes conceptuales tratados en la presente investigación permitió la organización de tres categorías, que son: la identidad territorial,

los saberes ancestrales y la ecología social. En lo que respecta a los saberes ancestrales, estos constituyen elementos culturales que dan cuenta de las formas de vida a partir de la expresión y participación construidas colectivamente, tal como afirma González (2015), en concordancia con las investigaciones realizadas por Rengifo, Rios, Fachín y Vargas (2017) y Betancourt y Nahuelhual (2017).

Dichos saberes se construyen de manera colectiva, según Baróngil, Espitia, Restrepo y Rivera (2014), generando variadas interacciones sociales e históricas, las cuales aportan a la construcción de identidad territorial, teniendo en cuenta que, según Llambi y Pérez (2007), Soto (2006), González (2001), Pisani y Franceschetti (2011), el territorio va más allá del reconocimiento de un espacio físico.

Por otro lado, en la categoría de ecología social, Nieto-Terán (2016) resalta las posibilidades y potencialidades existentes en los contextos rurales para la realización de investigación social y pueden ser considerados desde la ecología social, como espacios armónicos y recíprocos para la relación del ser humano-naturaleza-cultura, en concordancia con los planteamientos de Barros y Ritter (2005), Previtiera (2005), Pino (2010), Verdecia (2010) y Góngora y Pérez (2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, la realización de la investigación pone de manifiesto la necesidad de generar en la educación el diálogo de saberes desde la valorización de los saberes locales y las formas de formas culturales de habitar un territorio, tal como lo proponen Argueta, Corona y Hersch (2011), Campo y Rivadeneira (2013), De Sousa (2011), Tobar (2019), entre otros autores que esbozan la importancia de la recuperación y protección de los saberes ancestrales de tal forma que las estructuras sociales, la escuela, el instituto y la universidad no se queden en una educación fundamentada solo en la tradicional academia.

En la revisión del estado del arte, autores como Gutiérrez (2012) y Marañón (2018) reconocen la importancia de la educación patrimonial. Para Gutiérrez (2012), es importante educar desde el reconocimiento del patrimonio, como una actividad en la que se produce un proceso de comunicación intencional donde a partir del trabajo interdisciplinar es posible el conocimiento de la propia identidad, de la sociedad y de la cultura. Así mismo, Marañón (2018) considera que la experiencia estética y el conocimiento artístico están unidos con la educación patrimonial.

Por otro lado, en estudio realizado por Babilonia (2014) se evidenció que en los pueblos de La Subida, Los Monos y La Peinada, la agricultura se ha convertido en la principal actividad económica de esta región rural aledaña a la Ciénaga grande, destacándose los cultivos anuales de yuca, ñame y plátano, así como los cultivos temporales de arroz, frijol, maíz, como las principales fuente de abastecimiento de la canasta familiar. Es importante tener en cuenta que la agricultura tradicional dependía en gran medida de las estaciones de lluvia. Por lo general la recolección tradicional de estos cultivos se realizaba de forma manual.

Mientras que Esteban y Vila (2010) plantean cómo los retratos de identidad se convierten en estrategias de autoidentificación y expresión simbólica, mediante los cuales se puede expresar aspectos relevantes del contexto y de la vida de las comunidades. Por su parte, Torregrosa (2015) considera que la educación permite la regeneración de la sociedad desde la experiencia cotidiana, a partir de la religación, en la educación artística de lo racional y lo sensible. Estos aspectos favorecen el aprendizaje desde una energía colectiva que se construye desde los imaginarios.

En esta misma línea de pensamiento, Beatriz-Melo (2019) plantea la importancia, entre otros aspectos, del linaje histórico, la dimensión práctica, el dinamismo intergeneracional y el derecho colectivo. El linaje histórico es aquel que es transmitido intergeneracionalmente, desde la reflexión sobre el pasado, el cual permite la identificación de cambios en el territorio. La dimensión práctica hace referencia a las habilidades aprendidas en el núcleo familiar y la comunidad. Mientras que el dinamismo intergeneracional tiene que ver con el tránsito de conocimiento de una generación a otra y el derecho colectivo se refiere a las costumbres que son reconocidas por las políticas públicas del Estado.

De igual forma, Román y Niño (2015) muestran cómo a través del relato histórico es posible concebir la memoria de la independencia de Colombia desde el debate de intelectuales sobre el legado hispano y el legado español, mientras que Vergara (2011) pone de manifiesto la importancia que poseen los relatos de las personas en la comprensión del impacto que tiene la sociedad sobre el ambiente, dándole importancia a las actuaciones de las comunidades locales en los estudios historiográficos, en este sentido, se evidencia que la narrativa, tanto en el ámbito de grupos de intelectuales como en la cotidianidad de las realidades personales, cumple un papel importante en la construcción del relato histórico de los pueblos.

Por su parte, Torres (2019) al referirse a la interculturalización de la educación, plantea la existencia de un racismo epistémico que históricamente ha sido aprendido en la escuela, por tanto, se hace evidente la necesidad de crear una matriz intercultural e inter-epistémica que propenda por la articulación de las diferentes visiones del mundo, donde las historias, el reconocimiento de los aspectos que generan identidad, los saberes y las lenguas formen parte esencial de la educación.

En este mismo sentido, Druker (2019) propone la necesidad de pensar en diversidad como una forma de construcción del mundo dando un giro epistemológico a la relación tradicional entre el sujeto y la realidad, que permita encauzar la pedagogía hacia la generación de espacios de aprendizaje que resulten de la participativa, y es en este contexto donde surge la necesidad urgente de lo transcultural como condición inherente a la cultura, que permita reconocer la existencia de una cultura transdisciplinaria, tal como lo propone Nicolescu (1998), y que guarda relación con la concepción de identidad planteada por Morin (2005), quien propone la existencia

de una identidad sociocultural que incluya la identidad individual y colectiva, no desde la pertenencia a un determinado grupo, sino a partir de los hilos noológicos que permiten la definición de la cultura de cada individuo y de la sociedad, donde los saberes ancestrales expresados de múltiples formas hacen posible que desde la esfera noológica de la cultura se produzca identidad.

En síntesis, en esta investigación se propone encontrar la interrelación existente en la identidad territorial y los saberes ancestrales, teniendo en cuenta la teoría de la complejidad que, según Fuentes y Arriagada (2020), siguiendo los planteamientos de Morin (2002), postula un todo relacional, en el cual el observador no se separa del conocimiento sino que procura las relaciones entre puntos de vista que se complementan y oponen al mismo tiempo.

METODOLOGÍA

En la investigación educativa la selección de un paradigma de investigación no solo da cuenta de la forma en que se dará solución a las problemáticas educativas, sino que sustenta las miradas y acciones de sus actores en la construcción del ideal educativo. Teniendo en cuenta los planteamientos de Gurdíán (2007), un paradigma es el modelo que permite situarse en una determinada realidad con la finalidad de interpretarla y encontrar soluciones a las problemáticas que se presentan, desde una cosmovisión del mundo que comparte una comunidad científica, y para el caso de la presente investigación, el modelo a seguir se fundamenta en el paradigma socio-crítico.

Según Melero (2012), la investigación crítica permite el empoderamiento de las poblaciones generando formas sociales más participativas, justas y democráticas, la comunidad local se convierte en protagonista activa del proceso, en concordancia con los planteamientos de Freire y Macedo (1989), quienes consideran que la teoría crítica está dotada de un componente emancipador que se caracteriza por desarrollar sujetos capaces de participar en la transformación sociohistórica de su sociedad.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de la conciencia histórica en la investigación social, la cual, según De Souza, Ferreira y Gomes (2012), permite evidenciar que la sociedad humana existe y se construye en un determinado espacio y tiempo. Otro aspecto importante al considerar este paradigma de investigación es que la teoría crítica es una ciencia social y sus contribuciones se originan de estudios comunitarios desde la investigación participante (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). En este sentido, con la puesta en escena de esta teoría se busca generar transformaciones sociales a partir de la solución de problemas específicos existentes en las comunidades, con la participación de sus miembros, y se fundamenta en la crítica social desde la autorreflexión.

El tipo de investigación utilizada es la investigación-acción participativa (IAP), teniendo en cuenta los planteamientos propuestos por Gajardo (1983), Murcia

(2004), Fals (2008), Eljach (2009) y Rincón (2017) para generar transformaciones en las comunidades educativas, conformando grupos de conversas con miembros de la comunidad de la Institución Educativa Jesús de Nazareth.

En el estudio se plantean tres etapas que se desarrollan en forma de espiral, tal como se evidencia en la figura 1, donde la devolución sistemática propuesta por Fals (2009) es transversal a todo el proceso investigativo. La primera etapa se denomina “Construcción de diagnóstico contextual”, en este momento se conforman los grupos de conversas y se establecen acuerdos para el planteamiento del problema con la participación de la comunidad, utilizando la técnica de la narrativa para aprovechar las experiencias vividas por las comunidades, las cuales al ser compartidas permiten, según Mardones (2018), dar sentido a la experiencia humana vivida.

En la segunda etapa se realiza la “Elaboración e implementación de la estrategia educativa” a partir de la realización de talleres vivenciales y la elaboración de murales con los principales acuerdos derivados de las devoluciones sistemáticas realizadas. Siguiendo los planteamientos de Gómez, Salazar y Rodríguez (2014), en el taller vivencial los grupos de personas trabajan partiendo de las experiencias personales que

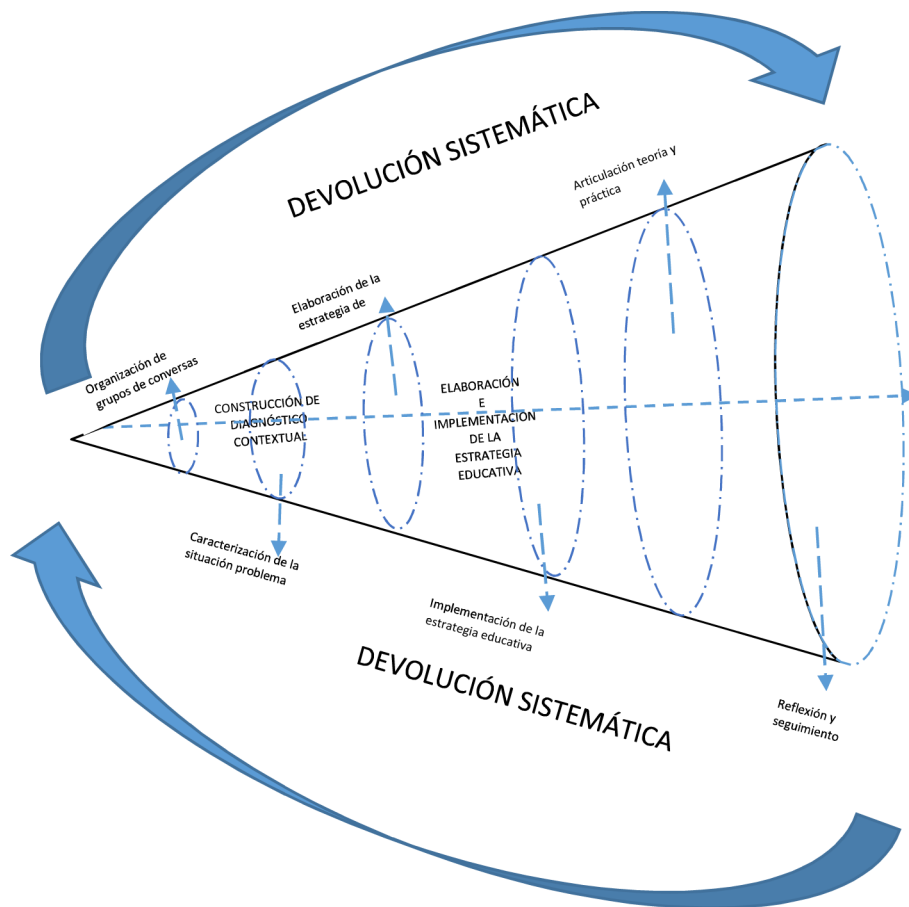


Figura 1. Diseño metodológico.

Fuente: construcción propia.

se tienen sobre un tema específico y generan espacios de diálogo en los que se ponen en común no solo los conocimientos sobre un tema, sino los afectos y experiencias dotadas de significado para los participantes.

La tercera etapa busca la realización del diálogo de saberes desde la interacción entre los saberes de la comunidad y la revisión de literatura propuesta por otros investigadores a partir de las categorías propuestas: la ecología social, los saberes ancestrales y la identidad territorial rural, y luego de manera colectiva se evalúa el proceso seguido buscando encontrar nuevas apuestas investigativas derivadas de la IAP, favoreciendo la reflexión sobre las vivencias rurales y la puesta en marcha de acciones encaminadas a la transformación y pervivencia de los saberes ancestrales desde el reconocimiento de las prácticas que dan cuenta de procesos de construcción e identidad en el contexto educativo rural, propendiendo por el diálogo de saberes para articular las vivencias propias de la cotidianidad rural con la educación formal en estos contextos.

RESULTADOS

El análisis de datos se realizó siguiendo el procesamiento de codificación axial y con ayuda del *software* NVivo se analizó la información obtenida de los grupos de conversas y transcrita en diarios de campo teniendo en cuenta el formato propuesto en la tabla 1.

En lo que respecta al análisis de las categorías de ecología social y la identidad territorial, la narrativa permitió evidenciar que las relaciones que establecen las comunidades con la naturaleza, los espacios de interacción que dispone la comunidad rural, cumplen un papel importante en el reconocimiento del territorio y por ende en la construcción de identidad. En la figura 2 se muestra que los lugares de encuentro, los espacios para recreación, la relación con la Ciénaga Grande de Loricá, como importante recurso hídrico para el sustento y prácticas ancestrales de la comunidad,

Tabla 1. Formato de diario de campo.

Tema de conversa:
Fecha:
Objetivo:
Reflexiones:
Participantes:

Fuente: construcción propia, adaptado de Jara (2018).

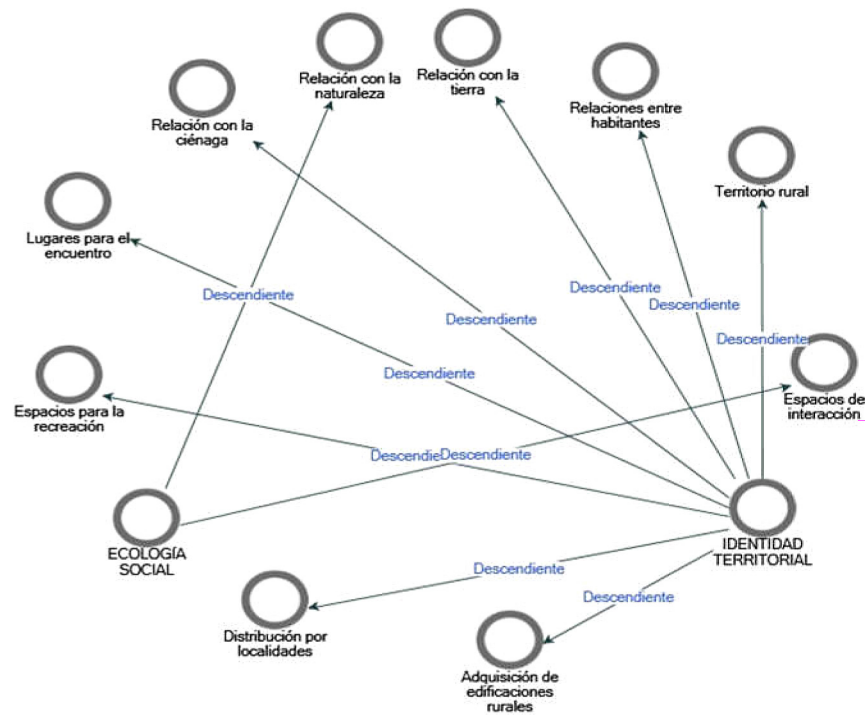


Figura 2. Relaciones entre la ecología social y la identidad territorial.

Fuente: construcción propia, tomado de NVivo, 2021.

son aspectos importantes en la identidad territorial y que dan cuenta de procesos de auto-eco-organización que, visto desde el pensamiento ecológico de Morin (2002), permite reconocer que las relaciones con la tierra, las relaciones entre los habitantes y el territorio rural, la adquisición de edificaciones y la organización de localidades dan cuenta de las interacciones y la noosfera que caracteriza la vida rural.

En lo relacionado con la identidad territorial, las relaciones entre los habitantes y la distribución de localidades dan cuenta de las relaciones de pertenencia al territorio rural, las cuales, según el sabedor Daniel, están demarcadas por el acceso a la propiedad privada:

...el alambre se respetaba, cuando la gente se desplazaba en época de invierno a otras localidades más altas, para pasar el invierno y luego regresaban, siempre se volvían a organizar cerca a la Ciénaga, pero hubo una época en la que llegaron y encontraron cercado con alambre y el alambre se respetaba... [Grupo de conversas 2020].

En este sentido, las relaciones que establecen los sujetos con los espacios en los que habitan y sus formas de organización local son un aspecto importante en la definición del territorio, de forma tal que lugares como las canchas rurales, que son espacios amplios en los que la comunidad se reúne para la realización de juegos, fiestas y tertulias, se convierten en espacios para el encuentro y la interacción. Otro aspecto muy importante es la relación con la tierra. El sabedor Rafael dice:

...esta es la tierra en la que uno nació, uno puede vivir un tiempo fuera de la comunidad, pero este sigue siendo su territorio, el lugar al que quiere volver, es el lugar donde uno es feliz [Grupo de conversas, 2021].

De igual forma, los resultados del estudio permitieron la documentación y escritura preliminar de la memoria histórica de las comunidades participantes del estudio, estableciendo un aproximado histórico de los inicios de dichas comunidades identificando los primeros pobladores, sus primeros asentamientos, así como las formas de economía existentes en la época. En este sentido, fue posible identificar aspectos relevantes en la historia en lo relacionado con los artefactos utilizados, las edificaciones, las construcciones de cementerios, casas, así como también las artesanías, que constituyen aspectos relevantes para la organización del patrimonio inmaterial de estos pueblos, en concordancia con las investigaciones realizadas por Gutiérrez (2012) y Marañón (2018). De igual forma, en la realización del estudio se evidencian cultivos, formas de trabajo y comercio existentes que guardan relación con los planteamientos de Babilonia (2014), resaltando la importancia que tiene el trabajo de la tierra para estas comunidades y su organización social.

En este sentido, la identificación de aspectos relevantes en la historia de los pueblos desde lo educativo, cultural, comercial y en general desde los procesos organizacionales permite el reconocimiento de la memoria histórica de la educación rural, destacando aspectos relacionados con algunas de las creencias, religión y fiestas patronales, aspectos que, vistos desde el compromiso que tiene la educación rural, permiten reconocer la importancia de la realización de un giro epistemológico en lo educativo, tal como lo planean Torres (2019) y Druker (2019), que permita desarrollar acciones desde la educación rural y pensadas desde y para la ruralidad.

Desde la perspectiva transdisciplinar y compleja, la riqueza ancestral existente en las comunidades educativas rurales se convierte en el escenario propicio para la generación de conocimiento pertinente, desde el reconocimiento de la importancia que tienen las interacciones humanas, sociales y ambientales. En este contexto, se hace urgente volver la mirada al conocimiento campesino y propender por la articulación de la escuela con el contexto rural, a partir del reconocimiento de los saberes ancestrales existentes en las comunidades de base y sus potencialidades para el diálogo de saberes, propiciando un aprendizaje dialógico y vinculante, en el cual todas las voces de los actores rurales sean tenidas en cuenta.

Por lo anterior, se plantea que existe una relación intrínseca entre la ecología social, los saberes ancestrales y la construcción de identidad rural, en la cual el diálogo de saberes funge como una categoría religante entre ellos y es posible establecer un entramado de relaciones que dan cuenta de los saberes imbricados en la ruralidad, los cuales al ser reconocidos como cosmovisiones que permiten la pervivencia de las comunidades, fortalecen la educación rural y cambian de manera decidida el radio de

acción que históricamente ha guiado la concreción de acciones en las instituciones.

Por tanto, es indispensable pensar que una educación desde y para la ruralidad, teniendo en cuenta la complejidad educativa y la transdisciplina, permite reconocer que en la investigación educativa no hay una sola mirada a la hora de acercarnos a las problemáticas educativas.

Lo anterior pone de manifiesto el reconocimiento de la esfera noológica que propone Morin (2005), la cual en los resultados del presente estudio será abordada a partir del reconocimiento de artefactos artesanales usados ancestralmente por las comunidades, las creencias y las tradiciones rurales develadas desde la narrativa.

En este sentido, la caracterización de saberes realizada por la comunidad, involucrando artefactos que son elaborados de manera ancestral utilizando diferentes recursos naturales propios del contexto, da cuenta de procesos identitarios que configuran formas de vivir y relacionarse.

Otro aspecto importante en esa esfera noológica son las creencias, cuyos imaginarios permiten reconocerlas como aquellas ideas que con el paso del tiempo son socialmente aceptadas en el colectivo rural. Dichas creencias son contadas en la tradición oral a las nuevas generaciones por los ancianos de las diferentes comunidades, y finalmente, otro aspecto importante son las tradiciones, las cuales evidencian que las comunidades rurales disfrutaban del encuentro en las fiestas tradicionales, son espacios para las expresiones culturales, creencias y manifestación de tradiciones. Por lo general, son los principales espacios para el esparcimiento con los que se cuenta. Algunas mujeres afirman que solo salen de sus casas en las fiestas tradicionales.

A este respecto, la tradición oral con sus narrativas, reconocida desde los talleres vivenciales, da cuenta de las formas como la cultura y el folclor se convirtieron en un eje articulador de las comunidades al convocar en fechas especiales a toda la comunidad sin distinción de prejuicios sociales, en los fandangos y “fandangos pasiaos” que dan cuenta de la identidad del folclor del hombre de la región, evidenciándose la fragilidad de la memoria histórica al no llevar un registro escrito de esos saberes ancestrales que por años se han transmitido de generación en generación. Sin embargo, estas comunidades han sido olvidadas por los relatos en los documentos históricos contados de forma lineal por los que han escrito la historia del municipio.

Es importante resaltar que los talleres vivenciales se desarrollaron siguiendo la estructura propuesta en la figura 3. En la parte superior se indica el título del taller, a continuación se plantea el objetivo, la fecha, y en su desarrollo se contemplan tres momentos: el primero se denomina “Reflexiones iniciales”, en ese espacio los participantes dan a conocer las ideas previas sobre el taller; en el segundo momento se procede a evidenciar las prácticas epistémicas ancestrales siguiendo los planteamientos de Olivé (2009) y Acevedo-Merlano (2020), para finalmente realizar las reflexiones finales.

TALLER VIVENCIAL

El fandango espacio de encuentro e interacción

OBJETIVO:

Fecha:

DESARROLLO

Reflexiones iniciales

Prácticas de conocimiento ancestral

Reflexiones finales

Figura 3. Formato de taller vivencial.

Fuente: construcción propia (2021).

Finalmente, en concordancia con las investigaciones realizadas por Gutiérrez (2012), Maraón (2018) y Beatriz-Melo (2019), se pueden identificar aspectos que dan cuenta de un patrimonio cultural existente en las comunidades del corregimiento de Los Monos, los cuales permiten el reconocimiento de aspectos que desde el arte y la narrativa dan cuenta del legado histórico y patrimonio inmaterial de dichas comunidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Las conclusiones del estudio permiten el reconocimiento de la importancia que tienen las narrativas como relato histórico, en donde los miembros de una comunidad dan cuenta de aspectos que son relevantes para su historia y organización territorial, desde la valoración de aspectos que caracterizan la ruralidad, por lo que se hace indispensable que la escuela plantee estrategias que permitan vincular ese legado histórico de las comunidades con la educación que se desarrolla en estos contextos.

La realización de este tipo de estudios permite el levantamiento de la historia no contada de estas comunidades desde diversos ámbitos como el relato histórico, la cultura, la base de la producción económica, concretando un documento que dé cuenta de estos acontecimientos en la historia de Los Monos. Se espera que las generaciones futuras puedan conocer su historia, la forma como la reconstruyeron sus abuelos, a través de las narrativas documentadas en esta investigación, para lo cual se recomienda la realización de estudios que permitan validar la información

recolectada a través del proceso investigativo gestionado desde la escuela, con las comunidades de base, con el fin de poder tener el documento final con la memoria histórica de estas poblaciones.

En este sentido, con la intención de dar continuidad a estos procesos se han desarrollado desde la Institución Educativa Jesús de Nazareth proyectos que desde la educación artística y cultural pretenden dar un valor representativo a la historia rural y su legado cultural, sin embargo, es indispensable que se dé un papel más relevante en la organización general del proyecto educativo, que permita el desarrollo interdisciplinar de acciones que vinculen los resultados de esta investigación con las diferentes áreas de la educación formal. Finalmente, es importante resaltar que el conocimiento consciente de las potencialidades y habilidades artesanales de estas comunidades pueda generar un desarrollo del proyecto de vida de los habitantes de la región, si se encauzan desde procesos de educación intercultural, tal como lo plantean Torres (2019) y Druker (2019).

REFERENCIAS

- Acevedo-Merlano, A. (2020). El animé como lienzo para analizar las tensiones entre prácticas epistémicas ancestrales y tecnocientíficas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(89), 211-226. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/279/27963020004/html/>.
- Argueta, A., Corona, E., y Hersch, P. (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. España: Labor.
- Babilonia, R. (2014). *Nueva ruralidad en el Bajo Sinú colombiano, 1990-2012. Caso La Subida, Los Monos y La Peinada* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/48705/8/1063151579.2014.pdf>.
- Baróngil, O., Espitia, L., Restrepo, M., y Rivera, M. (2014). Saberes ancestrales en comunidades agrarias: la experiencia de Asopricor (Colombia). *Ambiente y Desarrollo*, 18(34), 125-140.
- Barros, T., y Ritter, P. (2005). Desenvolvimento sustentável, diversidade e novas tecnologias: a relação com a ecologia social. *Revista Psico*, 36(1), 81-87. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1378>.
- Beatriz-Melo, N. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia Wayuu. *Educación y Educadores*, 22(2), 237-255. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4>.
- Betancourt, R., y Nahuelhual, L. (2017). Servicios ecosistémicos y bienestar local: caso de estudio sobre productos de medicina natural en Panguipulli, sur de Chile. *Ecología Austral*, 27, 099-112. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318519044_Servicios_ecosistemicos_y_bienestar_local_caso_de_estudio_sobre_productos_de_medicina_natural_en_Panguipulli_sur_de_Chile.
- Bookchin, M. (1986). Municipalization. Community ownership of the economy. En *The limits of the city*. Montreal: Black Rose Books.
- Campo, C., y Rivadeneira, M. (2013). *El diálogo de saberes en los estados plurinacionales*. Quito: Dirección de Comunicación de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Correa, H., Eljach, M., Ibarra, I., y Marín, R. (2020). La cartografía social y la narrativa en la territorialización de la educación rural. En L. M. Gallego (comp.), *Emergencias y retos para una educación contemporánea: acciones educativas que transforman los contextos*. Editorial Pomponazzi.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. <https://revistacepa.weebly.com/revista-nuacutemero-08.html>.

- De Souza, M., Fererira, S., y Gomes, R. (2012). *Investigación social. Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Doria, F. (2020). *El arte, las artesanías y su aporte a la educación*. Ponencia presentada en IV Simposio Regional de Educación Artística 2020. Ibagué, Colombia. Recuperado de: <http://www.corporacionima.com/iv-simposio-educacion-artistica-2020/>.
- Druker, S. (2019). El giro epistemológico: de la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19 (39), 227-239. DOI: 10.21703/rexe.20201939druker13.
- Eljach, M. (2009). El legado de Fals Borda en la investigación acción participativa. *Revista CEPA*, (8), 50-55. Recuperado de: <https://revistacepa.weebly.com/revista-nuacutemero-08.html>.
- Esteban, M., y Vila, I. (2010). Modelos culturales y retratos de identidad. Un estudio empírico con jóvenes de distintos contextos sociodemográficos. *Estudios de Psicología*, 31(2), 173-185. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210499>.
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación-acción participativa). *Peripecias*. Recuperado de: <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>.
- Fals Borda, O. (2009). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista Paca*, (1), 7-21. DOI: <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. México D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Fuentes, G. A., y Arriagada, C. B. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 11(1), 1-15. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1107/1075.
- Gajardo, M. (1983). Investigación participativa. Propuestas y proyectos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(1), 49-85. Recuperado de: https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1983_1_03.pdf.
- Gómez del Campo, M. I., Salazar, M. L., y Rodríguez, I. R., (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 175-190. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80230114010.pdf>.
- Góngora, R., y Pérez, A. (2018). Ecología social, cultura organizacional y valores humanos: revisión conceptual y su implicación en la práctica social. *Universidad & Ciencia*, 7(2), 83-99.
- González, M. (2001). *Sociología y ruralidades (la construcción social del desarrollo rural en el valle de Liébana)*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Centro de Publicaciones.
- González, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 24(3), 5-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12242627001>.
- Gutiérrez, R. (2012). Educación artística y comunicación del patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 283-299. DOI: <https://doi.org/10.5209/revaaaris.2012.v24.n2.39035>.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José Costa Rica: PrintCenter.
- Hauser, A. (1978). *Historia social de la literatura y el arte*. Barcelona: Labor.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Llambi, L., y Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos Desarrollo Rural*, 4(59), 37-61.
- Mardones, D. (2018) Algunas notas sobre investigación acción como auto-narrativa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(9), 860-870. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329813607_Algunas_notas_sobre_investigacion-accion_como_auto-narrativa.
- Marañón, R. (2018). Enocultura e identidad: la instalación como nuevo método de investigación artística en educación patrimonial. *Athenea Digital*, 18(1), 431-450. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v18-n1-mara%C3%B1on>.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- Morin, E. (2002). *El método. Tomo II. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra Teorema.
- Morin, E. (2005). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.

- Murcia, J. (2004). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre la investigación acción participante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Niculescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad [Manifiesto]*. Recuperado de: <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>.
- Nieto-Terán, Y. (2016). Representaciones de la vida rural: una comprensión de lo ambiental desde la cotidianidad. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 4(1), 2-10.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Tapia (coord.), *Pluralismo epistemológico*. CLACSO/CIDES-Universidad Mayor de San Andrés.
- Pino, R. (2010). Ecología social: una agenda mínima para su discusión. *Diseño y Sociedad*, 52-63. Recuperado de: <http://bidi.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php>.
- Pisani, E., y Franceschetti, G. (2011). Territorial approaches for rural development in Latin America: a case study in Chile. *Revista de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo*, 43(1), 201-218.
- Previtera, E. (2005). *Ecología social: ética para una ecología latinoamericana*. Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de las Humanidades “Humanidades: la ética en el inicio del siglo XXI”. Granada, Nicaragua.
- Plinio el Viejo (1974). *Naturalis historia*. Johannes Alvisius.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México D. F.: Siglo XXI.
- Rincón, L. (2017). *La investigación acción participativa: un camino para construir el cambio y la transformación social*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ríos, A. (2012). *Pueblos. Santa Cruz de Lorica*. Bogotá: Letrartes.
- Rengifo, E., Ríos, S., Fachín, L., y Vargas, G. (2017). Saberes ancestrales sobre el uso de flora y fauna en la comunidad indígena Tikuna de Cushillo Cocha, zona fronteriza Perú-Colombia-Brasil. *Revista Peruana de Biología*, 24, 67-78. Recuperado de: <https://revista-sinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/rpb/article/view/13108>.
- Román, R., y Niño de Villeros, V. (2015). Los relatos de la independencia. La invención de los héroes y de una memoria histórica en la primera mitad del siglo XIX colombiano. *Cuadernos de Historia*, (43), 7-30. Recuperado de: <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/41468/42996>.
- Soto, D. (2006). *La identidad cultural y el desarrollo territorial rural, una aproximación desde Colombia*. Recuperado de: http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/Soto_URIBE_desarrolloterritorialrural.pdf.
- Tobar, J. (2019). *Innovación social y saberes en diálogo*. Universidad del Cauca.
- Torres, H. (2019). Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 155-167. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>.
- Torregrosa, A. (2015). Bifurcaciones por la educación artística. *Fermentario*, 9(1), 1-15. Recuperado de: <http://fermentario.huce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/188/242449>.
- Verdecia, A. (2010). Enfoque de la ecología social en la educación ambiental para el caribe. *Ciencia en su PC*, (4), 33-44.
- Vergara, A. (2011). “Cuando el río suena, piedras trae”: relaves de cobre en la bahía de Chañaral, 1938-1990. *Cuadernos de Historia*, (35), 135-151. Recuperado de: <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30037/31815>.
- Zapata, M. (1947). *Tierra mojada*. Ediciones Bedout S. A.
- Zarante, J. D. (1933). *Reminiscencias históricas*. Imprenta Departamental.

Cómo citar este artículo:

Correa Álvarez, H. E., y Doria López, F. (2021). La narrativa en la identidad territorial. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1481. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1481.



Todos los contenidos de IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.