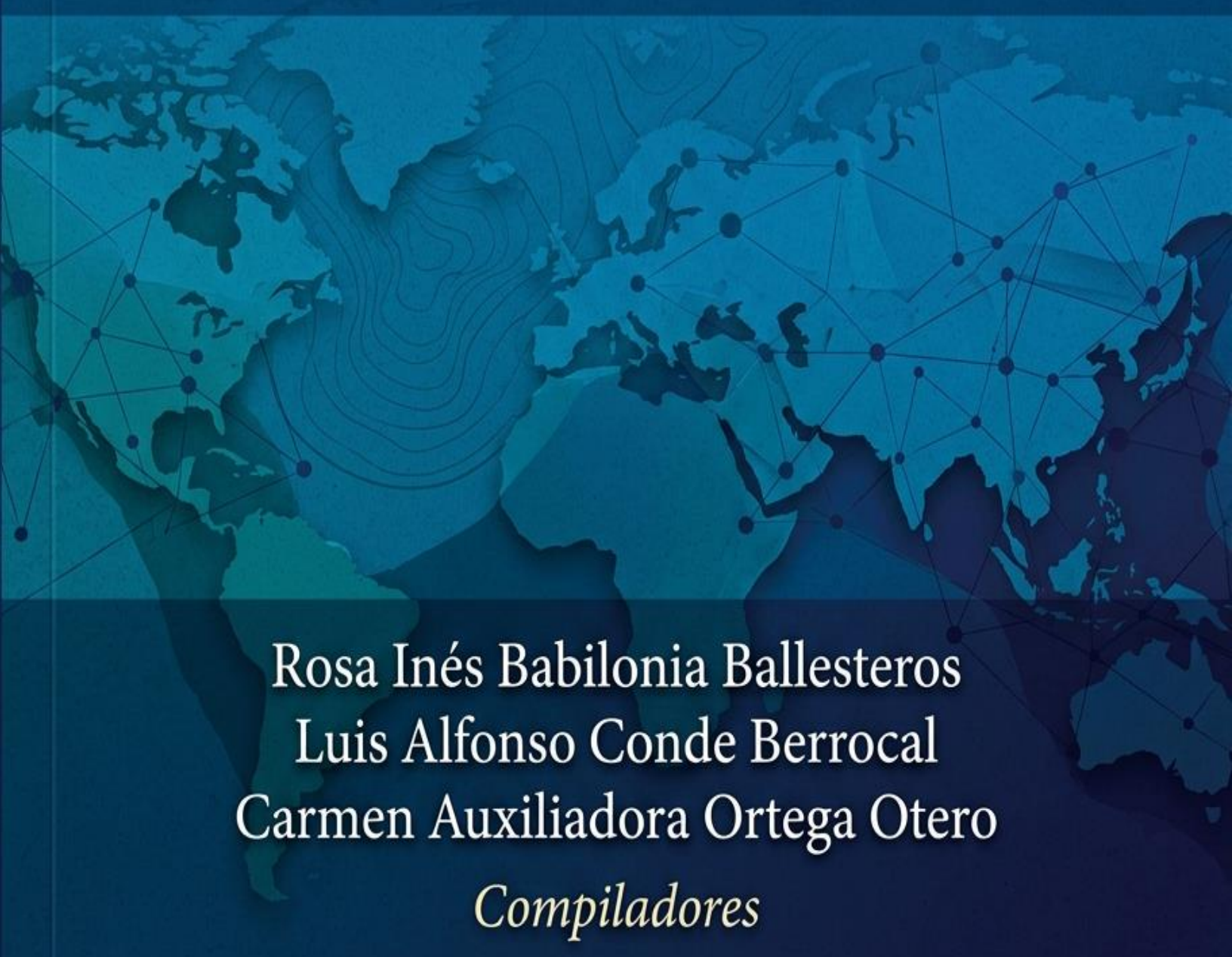


Territorio y dinámicas socioespaciales:

Una discusión desde las Ciencias Sociales



Rosa Inés Babilonia Ballesteros
Luis Alfonso Conde Berrocal
Carmen Auxiliadora Ortega Otero
Compiladores

**Territorio y dinámicas socioespaciales
Una discusión desde las Ciencias Sociales**

**Rosa Inés Babilonia Ballesteros
Luis Alfonso Conde Berrocal
Carmen Auxiliadora Ortega Otero**

Compiladores

Montería– Colombia

2026

El libro “Territorio y dinámicas socioespaciales: Una discusión desde las Ciencias Sociales” es el resultado de una colaboración realizada por profesionales adscritos a diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales en Colombia. Posee la aprobación del Comité editorial internacional de la RED GADE, adscrito al Sello Editorial FUNGADE, Colombia. Posee su certificación de originalidad.

FUNDACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA, DEPORTIVA Y EMPRESARIAL FUNGADE

<https://redgade.com/libros/>

Dirección: Calle 23, # 16-35, Barrio Pasatiempo, Montería.

Email: presidenciaredgade@gmail.com

Editor: Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño



Ilustración de la portada: Rosa Inés Babilonia Ballesteros.

© 2026 Territorio y dinámicas socioespaciales: Una discusión desde las Ciencias Sociales. Rosa Inés Babilonia Ballesteros, Luis Alfonso Conde Berrocal, Carmen Auxiliadora Ortega Otero /Compiladores.

Primera edición

Versión digital

ISBN: 978-628-97582-7-6

Sello editorial: Fundación de gestión administración deportiva y empresarial

(978-958-53041)

Colección: Sociedad y Ciencias Sociales

Territorio y dinámicas socioespaciales: Una discusión desde las Ciencias Sociales. © 2026 Territorio y dinámicas socioespaciales: Una discusión desde las Ciencias Sociales. Rosa Inés Babilonia Ballesteros, Luis Alfonso Conde Berrocal, Carmen Auxiliadora Ortega Otero /Compiladores. Primera edición. Versión digital. ISBN: 978-628-97582-7-6. Sello editorial: Fundación de gestión administración deportiva y empresarial. Páginas. 208 Form. 124cm.



COMITÉ EDITORIAL FUNGADE

Ph.D. Valentín Molina Moreno. Universidad de Granada. España.

Ph.D. Gabriela de Roia. Universidad de Flores. Argentina

Ph.D. Pedro Sarmiento de Rebocho. Universidad de Oporto. Portugal

Ph.D. Javier Brazo Sayavera. Universidad de la Republica. Uruguay

Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño. Universidad de la Florida. Estados Unidos

Ph.D. Digna Dionisia Pérez Bravo. Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador.

MsC. Luis Ángel Cardozo Pacheco. Universidad San Buenaventura- Cartagena.

Colombia.

FUNDACIÓN DE GESTIÓN, ADMINISTRACIÓN DEPORTIVA Y EMPRESARIAL -FUNGADE-



Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño
Editor

ÍNDICE GENERAL

Presentación	1
Introducción	2
Experiencias empresariales en el valle del Río Sinú, Colombia. El caso de las exploraciones petroleras, 1890-1930.....	4

Carlos Mario Gomezcásseres Espinosa

Introducción.....	5
Los inicios de la exploración petrolera en el Sinú.....	8
Las sociedades petroleras	10
Diego Martínez & Co: Sus esfuerzos expandir las exploraciones de petróleo en el Sinú.....	12
Los esfuerzos de Manuel Burgos & Co: Compañía de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas.....	16
Otras sociedades y esfuerzos particulares de exploración petrolera	21
Algunos esfuerzos particulares por hallar petróleo.....	27
Conclusiones.....	28
Referencias	31

Acuatorios y sistemas agroalimentarios en el departamento de Córdoba, Colombia. Una lectura geográfica	33
---	-----------

*Rosa Inés Babilonia Ballesteros
Yenifer Coneo Martínez*

Introducción.....	34
Acuatorios y sistemas agroalimentarios	34
La perspectiva geográfica del hambre ¿alimentos para quién?	38
Agricultura, producción alimentaria, hambre y desnutrición en Córdoba-Colombia.	39
El derecho a la alimentación, la propuesta ética	43
Conclusiones.....	44
Referencias	45

Territorialidad cultural en el contexto urbano de la ciudad de Montería	47
--	-----------

*Arney Alfonso Vega Martínez
Efraín de Jesús Hernández Buelvas
Nataliya Barbera de Ramírez*

Introducción.....	48
Territorialidad cultural.....	50

Aspectos metodológicos	52
Análisis de resultados	55
La territorialidad y sus marcas emocionales.....	60
Conclusiones.....	63
Referencias	64

El paisaje urbano de Montería como elemento didáctico en la enseñanza del modelo de ciudad sostenible68

*Juan Carlos Ramos Bello
Luis Alfonso Conde Berrocal*

Introducción.....	69
Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global	69
El paisaje como categoría de análisis del desarrollo urbano	71
Las prácticas educativas y la enseñanza del paisaje urbano de Montería para mejoramiento educación geográfica	75
Ejes articuladores para la enseñanza del paisaje en las instituciones escolares .	78
Conclusiones.....	82

El paisaje urbano de Cereté como elemento didáctico en la enseñanza del modelo de ciudad sostenible86

*Luis Alfonso Conde Berrocal
Juan Carlos Ramos Bello*

Introducción.....	87
Área de estudio y aspectos metodológicos	89
Ubicación espacial de Cereté.....	89
Metodología	89
Análisis de resultados	91
Funcionalidades urbanas de Cereté	91
Lugares centrales de Cereté: un análisis de sus centralidades urbanas	94
Referencias	96

Cacicazgo, resguardo y hacienda de terraje: referentes de la memoria territorial de las luchas del pueblo Nasa-Paéz97

Andrea Natalia Barragán León

Introducción.....	98
Pueblo Colombiano y Pueblos Indígenas: de la tierra al territorio	99

Cacicazgos y resguardos: espacios impuestos o territorios resignificados	107
Conclusiones	115
Referencias	118

¿Un modelo local de desarrollo rural comunitario?120

*Víctor Negrete Barrera
Carmen Auxiliadora Ortega Otero*

El concepto de cultura que manejamos	121
La generación de conocimientos, la adquisición de valores y principios	122
Perspectivas de un modelo de desarrollo local globalizado	124
La continuación de la propuesta: líderes y organizaciones comunitarias en busca de salida	126
Reflexiones.....	126
En el campo o zona rural.....	128
Otra reflexión necesaria	128
La propuesta de la Asociación de Campesinos, Pescadores, Indígenas y Afrodescendientes para el Desarrollo de la Cuenca Baja del Río Sinú-ASPROCIG	129
La cotidianidad rural	131
Conclusiones	134
Referencias	136

Enseñar entre la vida y la muerte. Narrativas de docentes en el marco del conflicto armado en el departamento de Córdoba, Colombia138

*Angélica Enamorado Gutiérrez
Jorge Eliecer Ortega Montes
Nydia Nina Valencia Jiménez*

Introducción	139
El territorio: potencialidades y amenazas para el desarrollo docente	145
El ejercicio docente en zonas de conflicto armado. Un mecanismo de financiamiento para los grupos al margen de la ley	150
El maestro en la encrucijada entre la violencia de los actores armados y la indolencia de los diversos tipos de autoridad	153
Conclusiones	156
Referencias	158

Búsqueda del sentido de la existencia en la formación de docentes en ciencias sociales.....161

Edinson Flórez Llorente

Metodología.....	162
Búsqueda del sentido a la existencia humana	163
La búsqueda del sentido de la existencia	172
La búsqueda del sentido de la existencia desde el modelo pedagógico sociocrítico para la formación de docentes en ciencias sociales.....	174
El modelo pedagógico sociocrítico clave en la búsqueda del sentido a la existencia en la formación en ciencias sociales.....	177
La profesionalización y vocación docente	179
Proyecto de vida y realización plena del ser humano	180
Conclusiones.....	182
Referencias	184

Presentación

La contribución académica “*Territorio y dinámicas socioespaciales. Una discusión desde las ciencias sociales*” se consolida a partir del trabajo colaborativo realizado por profesionales adscritos a diferentes disciplinas, constituyéndose como aporte científico para la comprensión, análisis y resolución de problemáticas locales relacionadas a algunas experiencias empresariales en el valle del río Sinú, Colombia; a los acuatorios y sistemas agroalimentarios en Córdoba, Colombia; a la territorialidad cultural en el contexto urbano de la ciudad de Montería; así como a la interpretación del paisaje urbano desde su dimensión didáctica para la enseñanza de la geografía; a las funcionalidades y centralidades urbanas a través de un caso de estudio en el Caribe colombiano; al análisis histórico de los referentes territoriales del pueblo Nasa - Páez en el Cauca; a la lectura de un modelo local de desarrollo rural comunitario; a la enseñanza entre la vida y la muerte desde las narrativas docentes; y a la búsqueda del sentido de la existencia en la formación de los docentes en Ciencias Sociales.

Entender que el territorio es dinámico, implica reconocer que las narrativas, vivencias y las profundas experiencias sobre él, dependen de la diversidad de actores presentes y los tejidos relacionales que establecen con el medio. Esta obra compila lecturas de distintos marcos epistémicos desde las ciencias sociales; siendo el territorio la categoría central de reflexión, donde las comunidades y poblaciones que lo habitan plasman la amalgama de saberes, sentires, pensares, haceres, complejidades y problemáticas.

Esta compilación estimula principalmente el conocimiento del territorio del departamento de Córdoba (Colombia), el cual tiene importancia geográfica porque históricamente ha sido una zona estratégica para la articulación entre el interior andino (Antioquía, Medellín, Eje Cafetero) y la región del Caribe Colombiano. De igual manera, fomenta el conocimiento de sus dinámicas sociales, por lo cual, inspira a las generaciones en proceso de formación académico-investigativa, a reflexionar de forma crítica sobre las complejidades históricas, políticas, económicas, geográficas, ambientales, socioculturales y educativas de las comunidades; permitiendo a los lectores una mayor comprensión del territorio que propenda hacia la formulación de propuestas, proyectos y programas, que tributen a las transformaciones, soluciones y mejoras de las dinámicas presentes en ellos.

María Raquel Pulgarín Silva

Introducción

Las investigaciones interdisciplinarias desarrolladas desde las Ciencias Sociales vienen adquiriendo relevancia en los distintos campos del saber, por esta razón, desde el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, se han adelantado esfuerzos para la divulgación de trabajos académicos y de investigación, a través de revistas, artículos y libros, entre otros.

En este contexto, la publicación del libro “*Territorio y dinámicas socioespaciales. Una discusión desde las ciencias sociales*” es el resultado de la compilación de trabajos inéditos, cuyas contribuciones derivan de varios ejercicios investigativos adelantados desde disciplinas como historia, filosofía, antropología, sociología rural y urbana, economía, geografía, arquitectura, ciencia política y educación. En el libro se discuten categorías centrales que son objeto de interés dentro de estos marcos de pensamiento, como economía e historia regional, dinámicas socioespaciales en ámbitos urbanos y rurales, filosofía de la educación, educación y violencia, territorio y territorialidad indígena. Esta obra pretende aportar desde la interdisciplinariedad, nuevas reflexiones y experiencias investigativas que posibiliten expandir las fronteras del conocimiento de las ciencias sociales, en aras de una mayor comprensión de las problemáticas y fenómenos que se presentan en los territorios.

Desde la academia, el libro analiza escenarios de discusión que promueven la interpretación de procesos sociales y comunitarios, en donde la escala local se convierte en una plataforma básica para entender el horizonte de mundo, estimulando la formación del pensamiento crítico en contextos escolares que tributen a las Ciencias Sociales y disciplinas afines. En tal sentido, estudiar el territorio y sus dinámicas socioespaciales implica desde las Ciencias Sociales, comprender el comportamiento de las comunidades en cuanto a sus saberes, haceres, sentires y pensares (Merleau-Ponty, 1962)¹, que constituyen sus prácticas cotidianas y fundamentan la cultura, los sistemas educativos, las actividades económicas, las expresiones espaciales de los sistemas políticos y ambientales, los cuales configuran las experiencias del ser humano en el territorio.

El libro “*Territorio y dinámicas socioespaciales. Una discusión desde las ciencias sociales*” está conformado por nueve capítulos. El primero, realiza un recorrido historiográfico por las exploraciones petroleras que tuvieron lugar en el Valle del Sinú entre 1890 y 1930, analizando los esfuerzos que un grupo de negociantes y especuladores, desarrollaron con el ánimo de extender la industria en esta región de Colombia. El segundo capítulo, aborda desde una perspectiva regional la relación entre acuatorios y sistemas agroalimentarios en el departamento de Córdoba, dando tratamiento a dos problemas geográficos: el hambre y la desnutrición. Así mismo, reflexiona desde una perspectiva ética, los problemas asociados a la relación desigual entre los niveles de productividad agrícola, el hambre y la desnutrición en el departamento de Córdoba.

¹ Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. New York: Humanities Press.

El tercer y cuarto capítulo toman como espacio de estudio la ciudad de Montería; en el tercero se analiza la territorialidad cultural en el contexto urbano de la ciudad, partiendo de un ejercicio cualitativo en torno a las versiones y percepciones que tienen las personas sobre su territorio y su significado cultural. En el cuatro, se aborda el paisaje urbano como elemento didáctico en la enseñanza del modelo de ciudad sostenible de Montería, mediante la implementación de programas de desarrollo urbano encaminado a la configuración espacial de la urbe en función del medio ambiente.

El capítulo cinco exhibe un análisis espacial de la realidad urbana de Cereté (Córdoba, Colombia), ciudad que se encuentra en pleno proceso de crecimiento físico, demográfico y económico, donde las funcionalidades urbanas ayudan a identificar los equipamientos existentes y sus centralidades.

En el capítulo seis tiene como objetivo explicar las transformaciones geohistóricas y políticas del Cacicazgo, el resguardo y la hacienda de terraje como referentes territoriales del pueblo Nasa-Páez en el Cauca colombiano. La autora realiza una reconstrucción de la memoria territorial presente en la historia de larga duración de este pueblo.

El capítulo siete presenta los resultados sobre la indagación de un modelo de desarrollo local globalizado, que deriva de varios años de investigación y relacionamiento con las comunidades rurales y urbanas del departamento de Córdoba y la costa Caribe, buscando mejorar las condiciones de vida de la población. El texto es una reflexión desde la investigación acción participativa.

De otra parte, el capítulo ocho presenta un estudio sobre los impactos humanos de los docentes en la educación básica y media, producido por la violencia en el Departamento de Córdoba, Colombia, en el marco del pos-acuerdo de paz 2016-2019. Estudio que tuvo en cuenta las narrativas propias de los implicados, quienes expresaron diferentes formas de vejámenes vividos durante el conflicto armado.

Por último, el capítulo nueve esboza la búsqueda del sentido de la existencia en la formación de docentes en ciencias sociales, cuya finalidad consiste en dar sentido al existir, desde la educación del sujeto como proyecto de vida, haciendo una reflexión crítica desde la profesionalización asociada a la vocación docente.

.....Capítulo I.....

Experiencias empresariales en el valle del Río Sinú, Colombia. El caso de las exploraciones petroleras, 1890-1930²

Carlos Mario Gomezcásseres Espinosa³

Resumen

Entre 1890-1930, en el valle del río Sinú, se llevaron a cabo exploraciones con el fin de hallar petróleo y otras materias primas en el subsuelo, a raíz de esto se conformaron sociedades con el fin de explotar los hallazgos. Dichos esfuerzos se enmarcaron, por un lado, en un proceso global por encontrar nuevos yacimientos de petróleo y la aparición de grandes empresas que explotaban y controlaban el mercado de crudo y su comercialización. Por otro lado, en el ámbito local, esta *aventura* empresarial estuvo enmarcada en el proceso de expansión de la frontera agrícola-ganadera. En ese sentido, el presente capítulo se centra en estudiar los esfuerzos que un grupo de negociantes y especuladores, conformado por comerciantes, ganaderos, hacendados y algunos abogados, desarrollaron con el ánimo de traer y fomentar en Colombia una industria que comenzaba a expandirse por el mundo. Así mismo, ilustra cómo el petróleo pasó a ocupar un renglón importante de sus inversiones y en sus intereses empresariales. Por otro lado, lograron entender parcialmente una industria que requería alto grado de inversión, dedicación y de especialización. Analizar el caso del valle del Sinú permite ampliar el panorama historiográfico sobre las actividades de los comerciantes en el Caribe Colombiano, así como sus logros y fracasos empresariales.

Palabras clave: Valle del río Sinú, petróleo, sociedades comerciales, especulación.

² Este capítulo tiene origen en el marco del desarrollo de varios proyectos de investigación ejecutados por el grupo de investigación *Sociedad, ciencia y cultura*, anteriormente *Frontera, Sociedad y Cultura en el Caribe y Latinoamérica*, en los cuales participó como auxiliar de investigación. El primero de ellos denominado *Negocios, tierra y ganado. Comerciantes, hacendados y campesinos en el valle del río Sinú 1880-1950*, apoyado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Cartagena (2014-2018); otro, *Comerciantes y actividades comerciales en el valle del río Sinú 1880-1950*, financiado por la Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología, del Banco de la República (2015-2018), en los cuales se lograron consultar los registros notariales de la Notaría Única de Cereté, Notaría Única de Ciénaga de Oro y el Archivo Histórico de Córdoba. Y recientemente, los proyectos *Fuentes para la investigación de la navegación fluvial y los puertos en los ríos Sinú y San Jorge 1880-1950. Fotografía y memoria visual*, Apoyado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Cartagena (2022); y *Las aguas de la nación en las sabanas del Caribe colombiano: navegación y puertos fluviales en los ríos Sinú y San Jorge, 1880-1950*, Financiado por la Universidad de Cartagena (2022).

³ Historiador, miembro del grupo de investigación *Sociedad, Ciencia y Cultura* – Universidad de Cartagena. Estudiante de Maestría en Geografía, Universidad de Córdoba, Colombia. E-mail: cmariogomez95@gmail.com

Business experiences in the Sinú River valley, Colombia. The case of the oil explorations, 1890-1930

Abstract

Between 1890-1930 in the valley of the Sinú River, explorations were carried out in order to find oil and other raw materials in the subsoil, as a result of this, companies were formed to exploit the findings. These efforts were part of a global process to find new oil deposits and the emergence of large companies that exploited and controlled the crude oil market and its commercialization. On the other hand, at the local level, this business adventure was framed within the process of expansion of the agricultural-livestock frontier. This work focuses on the efforts that a group of businessmen and speculators, made up of merchants, cattle ranchers, landowners and some lawyers, developed with the aim of bringing and promoting in Colombia an industry that was beginning to expand around the world. Likewise, it illustrates how oil came to occupy an important line of his investments and in his business interests. Achieving in this way, partial knowledge of an industry that required a high degree of investment, dedication and specialization. Analyzing the case of the Sinú valley allows us to broaden the historiographical panorama of the activities of merchants in the Colombian Caribbean, as well as their business successes and failures.

Keywords: Sinú River valley, oil, commercial companies, speculation.

Introducción

La búsqueda de petróleo con fines de explotación comenzó en Colombia a finales del siglo XIX con el entusiasmo que algunos comerciantes e ingenieros, nacionales y extranjeros, desarrollaron por explorar el subsuelo de la nación para localizar fuentes de petróleo a partir de las experiencias vistas en otras latitudes. Para 1890, algunos negociantes colombianos tenían noción sobre la nueva industria que se estaba desarrollando en los Estados Unidos, conocían algunas de sus características, y las formas de control de mercado que estas compañías empleaban, además de los grandes réditos que comenzaban a dejar a sus accionistas. Así, los primeros que decidieron explorar la geografía nacional en búsqueda de petróleo lo hicieron partiendo del rumor y de datos previos que mencionaban la existencia de pozos de petróleo o aceite en distintas zonas del país, algunos de esos lugares estaban documentados desde el período colonial y por algunos otros exploradores de comienzos del XIX. (Isaza & Salcedo, 1991, 92-148; Tapia, 2012; Serje & Steiner, 2017, 246-247)⁴.

⁴ En 1844 Luis Striffler en su viaje de camino al alto Sinú para establecer una compañía minera, en una corta salida a San Nicolás de Urabá, cerca de Loricá, describió la mina en la que años más tarde comenzaría exploraciones Diego Martínez Camargo: “El agua estagnante que había en el fondo, emitía constantemente burbujas de gas, y la superficie presentaba una nata de petróleo...” (Striffler, 1875, pág. 8). Poco después, saliendo de Montería con rumbo al campamento, Striffler anotó que, en los Alquitranses, cerca de Montería, se hallan unos pozos de petróleo (p 12). El Comisionado de Comercio de Estados Unidos, de visita en Colombia en 1919, afirmaba “En el Valle del Sinú existen

Estas exploraciones, para el caso del valle del Sinú, se dieron en el marco de otro proceso que había comenzado desde mediados del siglo XIX: la expansión de la frontera agrícola-ganadera. Este fenómeno inició años después de lograr la independencia absoluta de España, con la llegada de grupos de personas provenientes de Cartagena de indias y de las sábanas de Tolú. Este se caracterizó por la extracción de recursos silvícolas, la explotación de maderas, la instauración de grandes haciendas y el desarrollo del comercio. Dicho proceso permitió la consolidación de un grupo de negociantes especuladores que se adaptaron a un mercado limitado, pero en expansión. Con el tiempo, estos fueron generando los capitales que les servirían para emprender en nuevas industrias (Polo, 2018, 36-40; Ocampo, 2007, 13-32; Ripoll, 1997, 61-63).

En ese contexto, el valle del Sinú estaba conectado a redes de intercambio mundiales gracias a las dinámicas comerciales de un grupo de negociantes, los cuales, se caracterizaron por ser especulativos en sus inversiones, y porque sus actividades las desarrollaron siempre desde la asociación familiar (Dávila, 2002, 91, 156, 236, 255). Para el caso de las exploraciones de petróleo, en un principio los esfuerzos comenzaron desde las unidades familiares, poco después, ante la falta de capital y con el fin de sortear las pérdidas y conseguir ventajas legales, se fueron tejiendo redes de asocio entre distintos particulares que traían consigo recursos desde sus actividades en el comercio y la ganadería.

El objeto de este capítulo es estudiar las experiencias empresariales que se llevaron a cabo a partir de la exploración y explotación de fuentes petrolíferas en la zona del valle del río Sinú entre 1890-1930; proceso que tuvo como intención crear una nueva industria en un área de frontera conocida para la época por su capacidad de producción agropecuaria y su alta producción de ganados que abastecían mercados nacionales y del Caribe. A esto proceso se vincularon un amplio número de negociantes, ganaderos, hacendados, y algunos abogados; tal como se verá.

Por otro lado, es de advertir al lector que en ningún momento los negociantes sinuanos se convirtieron en petroleros como tal. Pocos de esos esfuerzos, con excepción de la Cartagena Oil Refining (1908-1923), solo llegó hasta la fase de perforación de pozos para extraer recursos del subsuelo. Las razones de esto, sumado a muchos otros factores, fueron el no haber hallado petróleo en cantidades comerciales en los pozos que se alcanzaron a perforar, y que las tierras en las que se creía podían existir este recurso no llamaron la atención de las petroleras extranjeras. Para el caso colombiano en general, la falta de una infraestructura adecuada y la carencia de una legislación sobre la materia perjudicó desde temprano el inicio de la explotación petrolera en el país (Ramírez, 2006, 53-56) en una época en que otros territorios de

manantiales de petróleo de los cuales los nativos toman pequeñas cantidades de crudo de alta densidad para propósitos lubricantes y para iluminación. Un pozo produce petróleo de la calidad requerida para encender una lámpara de kerosene” (Bell, 1921, 172). Para 1916, el general Prisciliano cabrales informaba sobre los principales lugares donde se hayaba petróleo: entre San Andrés de Sotavento y Punta de Yanes, y San Sebastián, cerca de Lorica; Santa Susana, a doce leguas de San Bernardo del Viento; los Arboletes, cerca del río del mismo nombre; El Gas, a cuatro leguas de La Madera; y La Ilusión a cuatro leguas al sur de El Gas (Nascimento, 1940, 33).

Sudamérica ya habían comenzado a explotar petróleo, e incluso, los más avanzados se preocupaban por conformar compañías estatales (Zuleta, 2013).

Las fuentes que nutren esta investigación, principalmente, corresponden a escrituras públicas halladas en los protocolos notariales del Archivo Histórico de Córdoba [AHCord] sección notaria primera de Montería; Notaría Única de Ciénaga de Oro [NUCO] y Notaría Única de Cereté [NUC] para el periodo 1908-1930; en las cuales se hallan escrituras de compra-venta de tierras, conformación de sociedades mercantiles en todos los ramos de la economía, contratos comerciales, protocolizaciones de documentos privados y algunas actas de Juntas Directivas de los casos estudiados. Para comienzos del siglo XX, el circuito notarial de Cereté comprendía los distritos de Cereté y San Pelayo; por su parte, Ciénaga de Oro comprendía su mismo distrito y el de San Carlos de Colosiná; y desde Montería regia el circuito notarial del Alto Sinú. De tal manera, estos tres archivos recogen buena parte de la información sobre el pasado de los pueblos del Sinú y el quehacer de sus habitantes⁵.

Otras fuentes que complementan esta investigación son las transcripciones y manuscritos hallados en el Centro de Documentación Regional Orlando Fals Borda, del Banco de la República, en Montería; espacio que guarda y custodia la información recolectada por el sociólogo en sus investigaciones con las comunidades campesinas y la consulta en archivos de baúl en la costa Caribe colombiana para la construcción de *Historia Doble de la Costa*.

El capítulo está dividido en tres secciones: la primera, pretende trazar el origen de las exploraciones en el Caribe Colombiano, y los factores que influyeron para que esta industria llamará la atención en los negociantes sinuanos a finales del siglo XIX; la segunda, constituye el grueso de la investigación, estudia y describe los esfuerzos que se llevaron a cabo en el Sinú para hallar petróleo en el subsuelo a comienzos del siglo XX. Esto incluye la conformación de algunas sociedades con el objeto de explorar terrenos que posiblemente tuvieran petróleo, los acuerdos que adelantaron algunos negociantes con algunas administraciones locales para comenzar trabajos en sus jurisdicciones, y el alcance de las relaciones que se establecieron entre las compañías petroleras locales y las poderosas empresas extranjeras como la Standard Oil Co., y la South American Gulf Oil Company. Esta parte se subdividió en dos secciones, en las primeras líneas se estudian los casos más representativos de empresas petroleras en la región: las actividades del grupo Diego Martínez & Co., por un lado; y por el otro, las actividades del general Francisco Burgos Rubio y la casa Manuel Burgos & Co. Posteriormente, el documento central en el foco en develar otras experiencias empresariales que se dedicaron a la búsqueda de hidrocarburos en la región, estas últimas actuaron por influencia de los primeros, o con base en denuncias levantados ante el Ministerio de Obras Públicas a comienzos del siglo XX. Finalmente, el capítulo concluye con unas breves reflexiones en torno a estas experiencias.

⁵ Si bien a comienzos del siglo XX en el Sinú existían otras notarias de importancia: Lorica y Chinú, no fue posible acceder a los acervos documentales que estas conservan.

Los inicios de la exploración petrolera en el Sinú

El entusiasmo por la exploración de petróleo e hidrocarburos comenzó en la región alrededor de 1893-1894 cuando Diego Martínez Camargo y Francisco Burgos Rubio, luego de explorar las tierras de distrito de San Bernardo del Viento, y La Madera, en San Pelayo, se reunieron en New York para conseguir capitales y desarrollar la explotación de los terrenos identificados; pero ello no tuvo éxito debido al descubrimiento de nuevos campos petrolíferos en los Estados Unidos, en Ohio e Indiana. Sin importar ese primer fracaso, las exploraciones de petróleo en el Sinú continuaron de manera ininterrumpida hasta la segunda década del siglo XX (Camargo, 1914, 4-7; Ripoll, 1999, 26). En ese contexto de exploraciones, poco a poco se fue instaurando en el Sinú la curiosidad por explorar y encontrar yacimientos de petróleo: se conformaron expediciones, se celebraron contratos, se hicieron denuncios de minas y aparecieron nuevas sociedades comerciales exclusivamente para tal fin.

Este proceso, en primer lugar, comenzó por las exploraciones de los terrenos donde se tenía alguna noción sobre la existencia de yacimientos de petróleo; posteriormente, se hacía el levantamiento de los planos del lugar, se describían las características y se demarcaban los linderos; si se estaba seguro de que la zona tenía potencial petrolero, el “descubridor” presentaba un denuncia ante el Ministerio de Obras Públicas. En ese período, dada la confusión de la legislación colombiana sobre los derechos del subsuelo (Mayorga, 1994), algunos empresarios se valieron del vacío legal en la materia para adelantar contratos con los distritos o municipios, y pretendieron crear unas reglas de juegos favorables a ellos donde el Estado no pudiera intervenir.

Tal fue el caso de Diego Martínez Camargo, quien en 1914 argumentaba públicamente que los ciudadanos “tiene derecho perfecto para explotar las minas de petróleo que se encuentran en terrenos que les pertenecen en propiedad, sin necesidad de obtener permiso del Gobierno” (Martínez, 1914, II). A esto, el abogado Simón Bossa, agregaba “que los minerales mientras permanecen en sus yacimientos son cosas *nullius*, y, por lo tanto, están a merced del que, descubriéndolas, las ocupa, y al ocuparlas, las hace suyas por actos de apropiación intencional” (Martínez, 1914, V).

Bajo esa lógica, una vez identificados los posibles yacimientos, sus “descubridores” realizaban contratos con el distrito de su jurisdicción para la explotación de los recursos que había en el subsuelo. Éstos como en el caso de Martínez C., y Burgos R., se valían de su influencia política y social para establecer acuerdos de explotación con los consejos municipales. Con esto resuelto los empresarios pasaban a conformar sociedades comerciales y la búsqueda de socios capitalistas.

Los primeros esfuerzos para iniciar las exploraciones y explotación de petróleo comenzaron aproximadamente en 1894 cuando Manuel Burgos & Co., negoció con el alemán Francisco Wiedmann el contrato que éste había firmado con el Gobierno nacional para explotar las fuentes de petróleo en la Provincia del Sinú. Con el negocio cerrado, al año siguiente las casas M. Burgos & Co., y Diego Martínez & Cía.,

comenzaron una serie de negocios, contratos, expediciones y estudios para hallar yacimientos de petróleo en la región (Martínez, 1914, 4-8).

Entre 1895-1902, acordaron con el Distrito de Lórica, explorar los terrenos de San Bernardo del Viento; se realizaron exploraciones por la ribera del río Sinú (1896-1898); contrataron con el geólogo inglés William Farquhar para adelantar exploraciones en el Caribe desde Barranquilla, Cartagena, Lórica y Montería, y se hicieron estudios de física, geología y mineralogía, permitiendo identificar los lugares donde se hallaba el petróleo. En 1902, sabiendo esto, Burgos, Martínez y sus socios emplearon una estrategia agresiva para asegurarse tener mayores posibilidades de encontrar petróleo en sus predios, la cual desarrollaron a través de la compra de tierras a otros particulares (Martínez, 1914, 4-5; Ripoll, 2007, 98).

Las exploraciones se detuvieron entre 1903 y 1904, según Camargo las exportaciones de ganado en pie a Cuba durante esos años fueron tan importante que dedicaron su atención solo a esa actividad⁶. Al regreso de Cuba, entre 1907-1912, los esfuerzos de Martínez Camargo & Co., se vertieron en la organización y construcción de la Cartagena Oil Refining, inaugurada en 1909 (Ripoll, 1999, 30-32). Siendo este el primer modelo de negocio de explotación petrolera en Colombia: la refinación (Durán, 2017, 8).

Una vez establecida la refinería de Cartagena, Martínez, Burgos y demás socios, continúan su avanzada por “monopolizar” los contratos y permisos para la explotación de petróleo en el departamento de Bolívar. Inició así, una *carrera* por hallar petróleo en cantidades comerciales en la región del valle del río Sinú. El motivo para ello era lograr la autosuficiencia productiva de la refinería de Cartagena que, para entonces, importaba todo el petróleo de los Estados Unidos (Ripoll, 2007, 101-103).

En esta ocasión compraron a Darío Henrique y al alemán Oscar Eggerdorffer (1909) los contratos que poseían desde 1897 para explotar petróleo en la provincia de Tolú y Sinú.

Posterior a ello, en 1912, Martínez Camargo & Cía., en asocio con la firma alemana Columbien-Hamburg Banana Co., comienzan a taladrar un pozo en San Sebastián, Lórica. Paralelamente, ese mismo año, los señores Diego Martínez, Francisco Burgos y Prisciliano Cabrales, contratan una expedición geológica con la empresa Thompson & Hunter, de Londres, para explorar terrenos en Cartagena, el Sinú y la zona entre Montería y la costa de Arboletes. Gracias a sus expediciones se pudieron localizar setenta minas en la parte occidental del río Sinú. Estos primeros hallazgos y los informes consecuentes motivaron a muchas personas para fomentar sociedades comerciales con el objeto de iniciar la explotación de crudo (Martínez, 1914, 6-7; Ripoll, 2007, 116). Al mismo tiempo, la idea del negocio se esparció por el Caribe, y en su camino otros negociantes, ganaderos y propietarios de tierras en San Onofre, Lórica,

⁶ Este periodo de exploraciones coincidió con la bonanza ganadera de 1898-1906 provocada por la demanda de ganado de la isla de Cuba a raíz de la guerra, la demanda de alimentos desde la zona del canal de Panamá y otros mercados del gran Caribe. Periodo que fue muy beneficio para la acumulación de capitales que después serían invertidos en distintas industrias, entre ellas la del petróleo (Carbó, 1998, 178).

Cerete, Montería, San Pelayo y San Carlos se fueron sumando a la empresa (Martínez, 1914, 25).

Durante este período es de destacar dos momentos clave: 1) La ley 110 de 1912 y, 2) la entrada de las compañías extranjeras a Colombia (1919-21). El primero, comienza con la expedición de la mencionada norma, que, decreta la entrada en vigor de un nuevo código fiscal a partir de abril de 1913, el cual, entre otras cosas, señalaba varias disposiciones sobre las tierras baldías; y, permitía realizar denuncios de minas halladas en terrenos que pertenecieran a la nación. Lo que dio paso a la controversia y al origen de un debate en el Congreso a raíz de los contratos celebrados, por Diego Martínez & Co. (y sus casas comerciales), Francisco Burgos Rubio, Carlos Vellojin Burgos, Prisciliano Cabrales y otros negociantes, con algunos distritos del bajo Sinú en terrenos que los congresistas, amparados en la ley 55 de 1905, argumentaban eran de la nación. El artículo 112 del nuevo código fiscal fue derogado por la ley 75 de 1913, y por medio de ella, la nación se reservó la propiedad de los depósitos y fuentes de petróleo situados en terrenos baldíos. Cosa que no cayó bien en el grupo de negociantes que invirtieron en las exploraciones, quienes afirmaban que ésta “se reducía a una simple ley de autorización al Gobierno para contratar, sin límites y sin norma” (Martínez, 1914, 36). Estos hechos iniciaron un fuerte debate sobre la propiedad del subsuelo en Colombia, y sobre el quehacer de los empresarios costeños respecto a la explotación petrolífera, tal como veremos más adelante.

El segundo momento, fue la incursión en el país de la Tropical Oil Company, (la Troco), ésta adquirió en 1919 la concesión De Mares, y en seguida la Standard Oil of New Jersey se interesó en adquirir las acciones de la Troco a la vez que comenzaban los trabajos de construcción de la planta en Barrancabermeja. Poco después, se creó en Canadá una filial de Imperial Oil Limited, que estaba bajo dirección de la Standard Oil, con el fin de operar en Colombia, fue esta última la encargada de la construcción del oleoducto que llevaría el crudo de Barrancabermeja hasta el puerto de Cartagena (Durán, 2017, 19-20). Este hecho cambió las cosas dentro del grupo de negociantes costeños. En primer lugar, la Cartagena Oil Refining cerró sus puertas porque no pudo competir contra la producción de la planta de Barrancabermeja (Durán, 2017, 9); en segundo, motivó a que a partir de 1920, otros negociantes se sumaran a la empresa de exploración petrolífera en el Sinú, esto con el objeto de ceder o arrendar futuros derechos a las compañías extranjeras; y en ultimas, empresarios como Burgos y Martínez consideraron celebrar contratos con estas compañías para explotar los derechos que éstos tenían en el Sinú.

Las sociedades petroleras

Entre 1910-1935, existieron en el Sinú una docena de sociedades dedicadas exclusivamente a la exploración y explotación de petróleo. Mostrar cómo fue su *modus operandi*, ver los alcances y limitaciones de sus esfuerzos en la búsqueda de yacimientos de petróleo en la región, es interesante para comprender la capacidad de negociación e inversión que tenían sus promotores. Además, permite comprender cómo se fueron vinculados agentes que tradicionalmente estaban inmersos en otras

actividades: ganaderos y hacendados, quienes influenciados por el entusiasmo que estaba teniendo la explotación petrolera en Colombia, pusieron a disposición tierras y recursos para emprender en un área de la economía bastante riesgosa e inusual para esa época.

Los negociantes que invirtieron en la exploración de petróleo, con capitales o tierras, lo hicieron partiendo de la especulación; las compañías que se crearon lo hicieron con base en tres elementos: el primero, eran los datos obtenidos por las expediciones realizadas a finales del XIX; el segundo, fueron los denuncios levantados ante del Ministerio de Obras Públicas, y el tercero, los acuerdos municipales celebrados por algunos particulares, que tiempo después cederían a cambio de acciones. En todos los casos no se tenía certeza de la cantidad ni la calidad del petróleo que podría haber en el subsuelo. Sumado lo anterior, durante todo ese tiempo la legislación sobre la materia era incipiente y confusa, lo que traería problemas adicionales a las exploraciones (Bushnell, 2020, 254-255).

Cuadro 1. Algunas sociedades petroleras que operaron en el Sinú, 1913-1930

Razón Social	Año de Fundación	Residencia	Capital
Compañía Explotadora de Petróleo	1913	Cartagena	1.000.000 ~ 6.000.000 dólares
Compañía de Petróleo de Lorica	1914 (aprox.)	Lorica	Indeterminado.
Compañía de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas	1914	Ciénaga de Oro	200.000 dólares
Compañía de Petróleo, carbón y oro de San Carlos.	1921	San Carlos	2.000 pesos oro legal.
Compañía de Petróleo de Laguneta	1921	Ciénaga de Oro	4.000 pesos oro legal
Compañía de Petróleo de Montería	1921	Montería	10.000 pesos oro americano
Compañía Petrolera del Caribe	1921	Cereté	Indeterminado.
Compañía Petrolera del Sinú	1922	Montería	10.000 dólares
Compañía Explotadora de Tierra Bonita	1923	Cereté	Capital representado en tierra.
Compañía de Petróleo de Caballo Blanco	1923	Cereté	12.000 pesos oro legal

Fuente: (Ripoll, 2007, 115; Camacho, 1916, 36); (CDROFB, AOFB, Montería, Caja 28, carpeta 05, fol. 6995); NUCO, escritura pública número [EP. N°] 72 de 8 de octubre de 1914; NUCO, EP. N° 76 de 6 de octubre de 1921; NUCO, EP. N° 82 de 21 de octubre de 1921; AHCord. Fondo Notaria Primera [FNP], EP. N° 235 de 22 de octubre de 1921; NUC EP. N° 18 de 31 de

enero de 1922; AHCord., FNP, EP. N° 280 de 12 de septiembre de 1922; NUC, EP. N° 29 de 19 de junio de 1923; NUC, EP. N° 166 de 5 de septiembre de 1923.

Diego Martínez & Co: Sus esfuerzos expandir las exploraciones de petróleo en el Sinú

Las primeras explotaciones no empezaron de la mejor manera. En 1914, la sociedad Diego Martínez & Co⁷, celebró un contrato con el municipio de Lorica, aprobado por el Acuerdo municipal N° 1 de 23 de febrero de 1914, para la explotación de petróleo en los terrenos de los extintos resguardos de San Nicolás de Barí y San Sebastián de Urabá. Con este fin, Martínez & Co., trajeron la misión geológica liderada por H. Runge, de la universidad de Bonn (Alemania), quienes construyeron dos carreteras, dos acueductos y tres taladros a vapor para brindar energía eléctrica durante el día y la noche. (BR, CDROF, Archivo Documental Orlando Fals Borda, Montería, Caja 28, carpeta 05, fol. 6995). Pero los trabajos se detuvieron por el estallido de la primera guerra mundial y los problemas legales que la sociedad, y sus filiales, enfrentó contra el gobierno nacional por el hecho de haber “contratado con el Distrito exploraciones en terrenos cuyo subsuelo pertenecía a la nación” (Ripoll, 2007, 117).

Como se mencionó, a partir de allí surge un fuerte debate en el Congreso de la República sobre la propiedad del subsuelo, y conexas a ello, se demandó la nulidad del contrato celebrado entre el personero municipal de Lorica y Gabriel Martínez S., representante de Diego Martínez & Co., en Lorica. Básicamente el problema surgió por los matices que existían en la legislación nacional en materia de tierras y yacimientos de hidrocarburos a comienzos del siglo XX⁸.

La demanda fue presentada por el Fiscal del Tribunal de Bolívar, Emeterio A. Nates, en representación de la Nación, según resoluciones emitidas por la Cámara (1914) y el Poder Ejecutivo, en 1915. Ocho fueron los hechos en que se fundamentó la demanda; de los cuales, se hacía mayor énfasis en que los terrenos de los resguardos al declararlos abandonados pasaron a considerarse como baldíos o de propiedad de la Nación, amparado en la ley 55 de 1905; que el derecho que tiene el municipio de Lorica, por causa de la misma ley, es limitado solo a la propiedad del suelo y no del subsuelo; que los indígenas nunca han tenido derecho sobre la propiedad de los terrenos, solo el uso y goce de los mismos, y que la nuda propiedad siempre ha pertenecido a la Nación; finalmente, sostienen que este contrato no tiene valor legal por

⁷ Dentro de las fuentes consultadas en el Centro de Documentación Regional del Banco de la República, en Montería, aparece registro de la Compañía de Petróleo de Lorica, según Fals Borda, esta compañía fue gerenciada en principio por Diego Martínez Camargo, y a partir de 1926 la gerencia pasó a manos de Gabriel Martínez S. Pero a la fecha, no ha sido posible localizar la escritura de conformación de dicha sociedad.

⁸En un estudio presentado por Vicente Olarte Camacho a la Academia de Jurisprudencia en 1916, afirmaba que “Ni en nuestro Código Civil, ni en el de Minas, se halla disposición alguna que regule la propiedad del subsuelo, ni menos todavía, que adjudique al dueño del suelo la propiedad de las minas que se encuentren debajo de la superficie del terreno”. (1916, 21).

haber sido celebrado después de la Ley 75 de 1913, que impide la adquisición absoluta de minas de petróleo (CDROFB, ADOFB, Caja 30, carpeta 04, fols. 7854-7855), y reserva para la nación la propiedad de las fuentes de hidrocarburos.

Por su parte, los demandados, en escrito del 26 de octubre de 1916, negaron los hechos presentados por el fiscal Nates, y a ellos adicionaron los títulos que acreditaban al municipio de Lorica la propiedad de los terrenos de los extintos Resguardos de San Sebastián de Urabá y San Nicolás de Barí; y copia del Acuerdo municipal N° 4 expedido por el concejo municipal que ratifica el contrato de arrendamiento y explotación de esos terrenos (CDROFB, ADOFB, Caja 30, carpeta 04, fol. 7856). Este debate se le denominó *Cuestión Petróleo*, a raíz de los múltiples contratos de este mismo tipo que se estaban celebrando en el Sinú. Otros involucrados fueron, Carlos Vellojin Burgos y Prisciliano Cabrales, quienes habían contratado en condiciones parecidas con los Distritos de San Andrés de Sotavento (1912), Ciénaga de Oro (1913) y Chimá (1914).

El litigio duró seis años y el asunto lo resolvió el Tribunal Superior de Bolívar, en sentencia de 1 de marzo de 1920, argumentando:

“[...]que los terrenos de Resguardo de Indígenas, no fueron declarados como baldíos antes de cederlos a los municipios, sino que ellos caen la categoría de bienes vacantes y como tales bienes no eran de dominio de la Nación, sino cuando se encontraban en el territorio de ella (artículo 706 del Código Civil), y estos resguardos de San Sebastián de Urabá y San Nicolás de Barí, no se encuentran en ningún territorio, sino dentro de los límites del Distrito de Lorica, no hay reserva de tal dominio para la Nación en los mencionados resguardos” (CDROFB, ADOFB, Caja 30, carpeta 04, fol. 7873).

El Tribunal absolvió a los demandados de los cargos en su contra, y estos procedieron con las exploraciones. Pero muchos matices sobre legislación petrolera quedaron sin resolver. Los trabajos reanudaron en 1926, cuando el contrato original se prorrogó y modificó por medio del Acuerdo municipal N° 54 de 12 de julio de ese mismo año. En esta ocasión el contrato lo celebró Gabriel Martínez S, como gerente de la Compañía de Petróleo de Lorica, y Antonio P. Jaspe, representante de la Tropical Oil Company, y el Personero municipal, Alejandro Almario B. Ya para entonces, los negociantes sinuanos, pretendían establecer alianzas con las petroleras extranjeras para aprovechar de ellas la infraestructura y tecnología con que disponían.

Los acercamientos con los empresarios extranjeros se venían gestando de tiempo atrás, cuando la Compañía Explotadora de Petróleo, celebró un contrato con la Standard Oil Co. (1914), en el cual, ésta última, “se compromete hacer todos los gastos de exploración y explotación de las minas de petróleo de la Compañía Explotadora de Petróleo, trayendo los geólogos e ingenieros necesarios” (Jaramillo & Escobar, 1916, 37), por su parte, la primera se comprometió a pagar a la Standard, los gastos ocurridos en las exploraciones y a otorgarle un porcentaje considerable de las utilidades. Con base en ello, se hicieron algunos trabajos en jurisdicción de Lorica y San Antero donde estudiaron la mina llamada “Cocorilla” (Ripoll, 2016, 200), y en la hacienda Belén, de propiedad de Eusebio Pineda, cerca de Montería. Durante este periodo la Standard

alcanzó a instalar tres taladros en el Sinú hasta que se detuvieron las exploraciones por el inicio de la Gran Guerra (Cabrales, 1924, 8), (ver imágenes N°1 y N°2).

Imagen N°1. Ingenieros de la Standard Oil Co. en el Sinú



Fuente: CDROFB, Montería, Colección fotografías de Tribiño, (cd- digital)
brblaa1442066_fot_n11_16.

Imagen N°2. Martinete de la Standard en la Hacienda Belén, de Eusebio Pineda.



Fuente: CDROFB, Montería, Colección fotografías de Tribiño, (cd- digital)
brblaa1442066_fot_n12_16

La Compañía Explotadora de Petróleo, domiciliada en Cartagena, tenía como objeto de sus actividades las tierras del Sinú. Esta fue conformada en el contexto de operaciones de la Cartagena Oil Refining. Sus principales socios fueron: Diego Martínez & Co., de Cartagena; Diego Martínez & Cía., de Lorica; Manuel Burgos & Cía., Prisciliano Cabrales, Gabriel Martínez S., A & T. Meluk, Eusebio Pineda, Rafael del Castillo & Co., entre otros. Con capital inicial de 1.000.000 de dólares, dividido en 10.000 acciones de a 100 dólares cada una. La sociedad tendría una duración de 50 años. Sus negocios cubrían todo lo concerniente a la exploración petrolera, tal como: compra y venta de terrenos petrolíferos, arrendamiento y subarrendamiento de terrenos petrolíferos (Jaramillo & Escobar, 1916, 36), y tuvo como propósito llamar la atención e interesar a capitalistas norteamericanos en el estudio y localización de yacimientos en petroleros en el Sinú (Ripoll, 2007, 115). Con base en lo anterior, esta pretendía ser un brazo de apoyo para la Cartagena Oil Refining, quien importaba todo el petróleo del exterior.

Partiendo de la experiencia heredada de los negocios celebrados con la Standard, en 1935 la Compañía de Petróleo de Lorica, representada por el Diego Martínez C., y el municipio de Lorica, representado por el personero primer suplente, Diógenes Benedetti, celebraron un contrato para “la exploración y explotación de los terrenos de propiedad del municipio comprendidos en la concesión que se hizo de los extinguidos resguardos de indígenas de San Sebastián y San Nicolás de Barí” (CDROFB, ADOFB, Caja 30, carpeta 04, fol. 7850).

Con este contrato, la Compañía de Petróleo de Lorica pretendía estudiar y explorar dichos terrenos y proceder a realizar sondeos con taladros o morteros de potencia. A su vez, se contemplaba que desde el día en que obtenga petróleo, gas o carbón, en cantidades comerciales, “se concederá un periodo de veinte y cinco años para la explotación, siempre que la compañía o quienes sus derechos representen paguen al municipio la renta en participación que le corresponde”. Dicha renta correspondía, en caso tal, al 11% de la producción que se obtuviera (CDROFB, ADOFB, Caja 30, carpeta 04, fol. 7850).

Se acordó que la participación que corresponda al municipio “será recibida a boca de pozo o de los depósitos de la Compañía” reservándose éste el “derecho de recibir su participación en dinero efectivo al precio corriente en que la compañía venda sus productos en los mercados de consumo” (CDROFB, ADOFB, Caja 30, carpeta 04, fol. 7851). Por otro lado, se les permitía a los contratistas realizar obras de infraestructura que sirvan al bien público, tales como: caminos, muelles, carreteras, acueductos para el servicio de sus trabajos, construir oleoductos, tirar líneas telefónicas y construir casas y bodegas para empleados. Este contrato fue aprobado por el Acuerdo municipal N° 10 de 1935, dado por el concejo, y elevado a escritura pública en 2 de octubre de ese mismo año. (CDROFB, ADOFB, Caja 30, carpeta 04, fol. 7851, 7852, 7853).

Según el informe presentado por los representantes, Escipión Jaramillo y Felipe S. Escobar, Diego Martínez & Co., aparte del contrato celebrado con Lorica en 1914, tenía ya acuerdos celebrados con los distritos de San Andrés de Sotavento, en 16 de enero

de 1913; Purísima, en 14 de mayo de 1914; Toluviejo, 6 de junio de 1914; y Cereté, para asegurarse la exploración y explotación de petróleo en sus jurisdicciones (Jaramillo & Escobar, 1916, 34)

Las actividades de la casa Martínez pretendían, por un lado, liderar la exploración y explotación de petróleo en la costa Caribe Colombiana; y por otro, tener un fuerte control en un eventual mercado de petróleo, si las exploraciones daban sus frutos. Dada la conformación de la Cartagena Oil Refining, la necesidad por adquirir petróleo en suelo local obligó a Martínez Camargo y sus socios a simular -guardando las proporciones- los pasos dados por las grandes compañías estadounidenses en el control del mercado petrolero. D. Martínez Camargo y sus socios sabían que, para competir ante la inminente llegada de la Troco, y más tarde, de la Standard, era imperativo que, en los suelos de la costa, debían encontrar petróleo en cantidades abundantes. Ello, obligó a que esta casa comercial estimulara la búsqueda de petróleo en el valle del río Sinú y la conformación de varias sociedades dedicadas a tal fin con el propósito, de que, en caso de hallar el mineral, éstos pudieran tener un control sobre el mercado de crudo.

Los esfuerzos de Manuel Burgos & Co: Compañía de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas

Otro grupo de negociantes, durante ese mismo periodo, conformó la Compañía de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas, con domicilio en Ciénaga de Oro, cuyos socios fundadores fueron Carlos Vellojin Burgos, Prisciliano Cabrales y Diego Martínez y Co⁹., este último se retiraría años más tarde de la sociedad. El objetivo principal de esta empresa fue:

“...explotar por sí o por medio de otra compañía las fuentes de petróleo, gas natural y asfalto y los yacimientos de carbón y demás productos semejantes que se encuentren en los terrenos que son propiedades de la compañía y de los que hubiese contratado; como de todas las operaciones relacionadas con el negocio petróleo, de modo que podrá contratar la extracción petróleo y su transporte, compra y venta de tierra y sus productos, de maquinarias, de giros, construcción de caminos, diques, construir muelles y las demás que sean necesarias para el completo desarrollo del negocio” (NUCO, EP. N° 72 de 8 de octubre de 1914; EP. N° 73 de 9 de octubre de 1914).

El capital con que inició la sociedad fue de \$ 200.000 dólares, constante de 4.000 acciones por valor de 50 dólares cada una, divididas en 1500 acciones para Carlos Vellojin, 1500 para Prisciliano Cabrales y 100 acciones para Diego Martínez & Co., las

⁹ Según, Ripoll (1999, 56) en 1913 una diferencia de criterios entre Martínez Camargo y el general Burgos hizo que ambos -aparentemente- realizaran exploraciones petroleras por separado. Por ejemplo, la sociedad conformada por Martínez se asoció con la Standard Oil; mientras que la Compañía de Petróleo y Carbón se asoció con la South American Gulf Oil Company. Sin embargo, en la documentación consultada no es posible establecer si existió una ruptura de relaciones comerciales o fue una estrategia de negocios. Además, tampoco queda claro en qué año Diego Martínez & Cía., abandona la sociedad con la casa Burgos.

restantes 900 acciones se pusieron a la venta con el fin de destinar su producto para el desarrollo del negocio. Aunque no aparece como accionistas, el general Francisco Burgos Rubio hizo parte de la junta directiva como presidente, y por tanto fue el encargado de dirigir los negocios de la sociedad durante su tiempo de operaciones.

La base del capital de la sociedad estaba conformada de la siguiente manera:

1. Prisciliano Cabrales aportó a la sociedad dos y media caballería de tierra que poseía en la mancomunidad de Lara, en Cereté, y un título de mina de petróleo en “La Ilusión”, expedido por la Gobernación del Departamento en 1913, con una extensión de nueve kilómetros cuadrados, también en Cereté.
2. Carlos Vellojin Burgos aportó una caballería de tierra que poseía en la mancomunidad del “Común de La Madera”, en San Pelayo. Y un título de mina denominado “La Manuelita” expedido por la Gobernación de Bolívar en 1913, con una extensión de nueve kilómetros, también en San Pelayo.
3. El contrato que celebraron Cabrales y Vellojin con el Distrito de San Andrés de Sotavento en 1912 para la explotación de los terrenos del extinto resguardo indígena con el fin de extraer petróleo, carbón, asfalto, gas natural.
4. El contrato celebrado entre Vellojin y Cabrales, también en 1913, con el Distrito de Ciénaga de Oro con el fin de explotar los terrenos de “Monja Otero” y “La Arena”.
5. El contrato celebrado por Prisciliano Cabrales con el municipio de Chimá (1914) para la explotación de los terrenos que formaron parte del extinto resguardo de San Andrés de Sotavento (NUCO, EP. N° 72 de 8 de octubre de 1914; EP. N° 73 de 9 de octubre de 1914).

El contrato celebrado con el municipio de San Andrés de Sotavento fue objeto de dudas por parte del concejo de ese distrito. Ese mismo año el personero consultó al Ministerio de Obras Públicas para tener claridad si ellos podían otorgar derecho para explorar y explotar el subsuelo y determinar la duración del mismo. El ministerio respondió con una negativa, “y para dar una solución definitiva al asunto exigió la remisión del contrato celebrado por dicho Distrito con los señores Carlos Vellojin y Prisciliano Cabrales, en el cual se concedía a éstos tal derecho” (Jaramillo & Escobar, 1916, 35). Sin embargo, haciendo caso omiso de la solicitud, el Concejo Municipal aprobó el contrato celebrado entre el Personero y Vellojin y Cabrales, lo que permitió que estos cedieran los derechos de dicho acuerdo a la sociedad que acaban de fundar.

En cuanto al contrato celebrado entre Vellojin y Cabrales con el distrito de Ciénaga de Oro en 1913, se les permitía a los contratistas, por un lado, explotar los recursos del subsuelo de los terrenos de “Monja Otero” y “La Arena”, así como construir edificios para maquinaria, hacer pozos artesianos, construir acueductos, carreteras, líneas de ferrocarril, también les facultaba de disponer del agua de propiedad comunal, de la piedra, arena y madera que fuera necesaria para los trabajos de la empresas; por otra parte, el municipio les exigía en pago de arrendamiento el 25% de las acciones que corresponden a los contratistas. Por su parte, los contratistas cedían a beneficio de la Iglesia de Ciénaga de Oro el 5% de las acciones que a ellos les corresponda, de igual manera, se comprometieron a contratar a seis jóvenes oriundos del distrito para que

aprendieran el manejo de la maquinaria y los procedimientos que se emplean en este tipo de trabajos, y, por último, la mano de obra necesaria sería toda de procedencia de los caseríos y pueblos del municipio (NUCO, EP. N° 6 de 9 de enero de 1919).

Debido a los inconvenientes que estaba presentando la *Cuestión Petróleo* en el Sinú, fue necesario ratificar este contrato en todas sus partes por el Concejo de Ciénaga de Oro por medio del Acuerdo N° 9 de 2 de octubre de 1915. Y se agrega:

“2°. Que esta corporación al hacer tales concesiones da en cuenta que las minas de carbón y yacimientos de petróleo pertenecen al dueño del terreno, de acuerdo con el [deteriorado] del artículo primero del código de [deteriorado], y de que los bienes de los municipios disfrutan de iguales garantías que las propiedades de los particulares, de conformidad con el artículo (50) cincuenta del Acto legislativo número (3) de mil novecientos, reformativo de la Constitución Nacional” (NUCO, EP. N° 8 de 11 de enero de 1919).

Este contrato se ratificó argumentando lo siguiente:

“Estudiados y encontrados correctos los títulos que acreditan la propiedad del Distrito de Ciénaga de Oro de los terrenos donde se encuentran las minas de carbón y yacimientos de petróleos, cuya explotación se contrató, y atendiendo a que el Sr. Prefecto de la Provincia de Montería dijo que los términos del contrato están bien ajustados y no lesionaran los intereses generales de dicho municipio, y que sí favorecerán los intereses comerciales, no solo del Municipio de Ciénaga de Oro sino bien de toda la región del Sinú, porque se anunciará una época de progreso con el establecimiento de esa nueva industria” (NUCO, EP. N° 8 de 11 de enero de 1919).

Parece que los trabajos no iniciaron hasta tanto no se solucionó el litigio entre Diego Martínez & Co., y el Tribunal Superior de Bolívar, y el pleito que afrontó San Andrés de Sotavento con la Nación, pero eso no detuvo algunas negociaciones. Según deja ver el acta de 29 de mayo de 1919, sesión de Junta Administrativa realizada en Berástegui, Francisco Burgos Rubio fue autorizado por la misma para contratar con la South American Gulf Oil Company (SAGOC), representada por Isaac A. Manning, el arrendamiento de las posesiones petroleras que la Compañía de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas poseía. Dicho contrato fue celebrado en Cartagena por medio de escritura pública N° 257 de 7 de junio de 1919, éste fue aprobado por la Junta Directiva el 7 de junio de ese año. Posteriormente, se introdujeron reformas por medio de escrituras públicas N° 213 de 13 de abril de 1921 y 283 de 10 de mayo de 1921. (NUCO, EP. N° 38 de 4 de junio de 1921) (Burgos, 2018, 281).

En esta misma sesión, Burgos Rubio informó que recibió de parte de la SAGOC la suma de \$ 500 pesos oro americano para pagar al Dr. Eduardo Rodríguez Piñerez, de Bogotá, “sus gestiones como abogado del Municipio de San Andrés de Sotavento en el pleito sostenido con la nación, sobre los resguardos de indígenas de dicho municipio, para ser deducidos de los veinte y cinco mil pesos (\$25.000) oro americano, que entregará la South American Gulf Oil Company en el caso de saltar petróleo en San Andrés en cantidad comercial” (NUCO, EP. N° 38 de 4 de junio de 1921).

En 1921 la SAGOC entregó a la Compañía de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas la suma de \$ 2.500 dólares en compensación por las demoras en el inicio de los trabajos de perforación. Se estipulaba que las perforaciones comenzaran el 5 de septiembre de 1921, pero la SAGOC manifestó que “ha encontrado demoras inevitables para reunir y embarcar la maquinaria y equipo necesario, para poder empezar los trabajos de taladro en la fecha mencionada” (NUC, EP. N° 145 de 20 de agosto de 1921) obteniendo con este pago una prórroga hasta el 5 de diciembre de 1921.

La SAGOC utilizó el muelle de Coveñas, dejado por el Packing-House, para desembarcar la maquinaria y el personal para taladrar los pozos en San Andrés. Las perforaciones comenzaron en 1922 y, conexo a ello, le propusieron a la Junta Directiva de la Compañía de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas realizar perforaciones en los terrenos de “El Gas” y “La Ilusión”, de propiedad de Prisciliano Cabrales. (Burgos, 2018, 285). Se estipuló perforar dos pozos en San Andrés, para mediados de ese mismo año se estaba trabajando en el pozo número 1, y se esperaba la maquinaria para taladrar el pozo número 2. Pero, en julio, el gerente de la Gulf le informaba a Burgos Rubio que hasta el momento el pozo número 1 “no ha presentado nada de importancia, a lo menos indicativo de que pueda resultar petróleo finalmente allí” (Burgos, 2018, 286).

Las perforaciones se realizaron en medio de las constantes visitas de curiosos y socios de la Compañía de Petróleo y Carbón; la escasez de agua para enfriar las maquinas, las lluvias y las duras rocas del subsuelo paralizaban por momentos los trabajos (Burgos, 2018, 289). Al no encontrar petróleo en los pozos de San Andrés, tal como lo auguraba el gerente de la SAGOC meses atrás, ésta detuvo por completo las perforaciones, desmontó los taladros, abandonaron el campamento y desistieron de explorar los terrenos “El Gas” y “La Ilusión” (Burgos, 2018, 304).

Durante los años de operación de esta empresa, la Junta Directiva se mantuvo igual. Por ejemplo, entre 1914-1921, Francisco Burgos Rubio siempre oficio como presidente; vicepresidente, Prisciliano Cabrales; tesorero, Manuel Burgos Rubio, y revisor fiscal el abogado Ramón P. de Hoyos (NUCO, EP. N° 29 de 21 de mayo de 21). Desde 30 de abril de 1921, no se volvió a realizar elección de junta directiva (NUCO, EP. N° 22 de 23 de marzo de 1925). Esto por la reforma que se le hizo al estatuto de elección de Junta Directiva en 16 de junio de 1921, el cual ahora permitía prorrogar cada periodo de junta directiva de manera automática, si esto no fuera solicitado o exigido por alguno de los accionistas, a más tardar 30 días antes del 19 de mayo de cada año (NUCO, EP. N° 47 de 18 de junio de 1921).

En 1926, la Sociedad realizó el pago de una obligación con el Distrito de Chimá por valor de \$ 7.000 pesos oro legal, al tenor de lo estipulado en el contrato celebrado entre ambas entidades, el cual fue aprobado por el Acuerdo N° 11 de 27 de octubre del mismo año, y certificado por la Gobernación de Bolívar en 2 de diciembre (NUCO, EP. N° 170 de 13 de diciembre de 1926). Además, en este mismo documento, el personero del municipio, Cristóbal Colón, declaró que, con dicha entrega, “quedan cumplidas todas y cada una de las obligaciones contraídas por esa compañía en el municipio de Chimá desde el primer contrato celebrado entre la compañía y el municipio en mil novecientos catorce (1914), hasta la fecha” (NUCO, EP. N° 170 de 13 de diciembre de

1926). Esto es el contrato cedido por Cabrales a la Sociedad al momento de su conformación.

Cuadro 2. Accionistas de la Compañía de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas

Socios Fundadores	Otros Accionistas				
CARLOS VELLOJIN BURGOS	Zenón Vellojin Burgos	Petrona Cabrales de Méndez	Abdo Boez	Carlos Zarruf & Co.	Juvenal Osorio
PRISCILIANO CABRALES	M.R. Méndez	Manuel Ramón Méndez Cabrales	Elías Barguil	José Eljach	Ana Cecilia Racero
DIEGO MARTÍNEZ & CÍA.	Ramón P. de Hoyos	Miguel R. Méndez Cabrales	Raúl Espinosa	Jesús María López	Sara Racero
	Manuel Burgos Rubio	Manuela Méndez Cabrales	Antonio María Martínez & Co.	Fortunato Fernández	Rosa Amelia Díaz
	Fuad Hawasly	Lucia del Carmen Méndez Cabrales	Alejandro Zarrur	Alberto Godín	Sara Díaz
	Manuel Luis Cabrales	José María Méndez Cabrales	Reginaldo Bárcenas	Carmen M. de Godín	Carmen Díaz
	Estebana Lora de Cabrales	José María Berástegui	Antonio Banda	Andrés Fernández	Ricardo Díaz
	José Antonio Lora R.	Julio Torrente E.	Marcial Bárcenas	Juan de León R.	Fernando Díaz
	Fausto Cabrales	Héctor Aquiles	Ignacia Lavalle de Fernández	Aurelio Pinedo	Manuel Esteban Díaz
	Andrés M. Goenaga	Celina Malo	Ignacio González	Juan Durante	Roberto Díaz
	Luis Burgos V.	Arístides Gómez	Salomón Alean	Fernando López	Walterio Toribio
	Simón Gómez de Lavalle	José Calume	Diego J. Berrocal	Teófilo López	Chagüi Hermanos
	Rafael Yances M.	José Chaar	Donaldo Espinosa M.	Hortensio López	Leopoldo Bertel
	Domingo A. de León Pérez	Santander Fernández	Francisco Caparroso Franco	Salvador Hoyos	Dámaso Cárdenas
					Manuel E. Fernández

Fuente: NUCO, EP. N° 22 de 23 de marzo de 1925 “Copia del acta de la reunión de la Asamblea General de Accionistas de la Compañía de Petróleo y Carbón del Sinú y Sabanas, del treinta de abril de mil novecientos veinte y uno”.

Finalmente, la lista de accionistas de la sociedad aumentó considerablemente en 1921. Su número ascendió a 74¹⁰. La mayoría de ellos ganaderos y miembros de

¹⁰ Las fuentes consultadas no registran la cantidad de acciones que tenían cada uno de los socios de la Compañía de Petróleo y Carbón luego de 1919. Solo se encontró la cantidad de acción que tenían los fundadores.

familias prestantes de Montería, Cereté, Chinú, Ciénaga de Oro y San Andrés de Sotavento. Este ingreso considerable de accionistas se dio por influencia de Prisciliano Cabrales y Carlos Vellojin, y por la llegada de la Gulf al bajo Sinú, entusiasmados ante el prometedor panorama que pintaban las negociaciones. (Isaza & Salcedo, 1991, 115) Para esta época ya no aparece en la sociedad Diego Martínez & Co.

Otras sociedades y esfuerzos particulares de exploración petrolera

El bienio 1921-22 fue importante porque durante estos años se registraron en el Sinú nuevos contratos para exploración de hidrocarburos y se conformaron otras sociedades en Ciénaga de Oro, Cereté y Montería con ese objeto. Al comenzar la segunda década del siglo XX el interés por hallar petróleo no estaba únicamente en la mente de uno pocos empresarios optimistas; ahora había un abanico de negociantes, que interesados en el negocio comenzaron a especular con las posibilidades de explotar el oro negro en la región.

Fue así como surgieron sociedades en distintas condiciones. 1) Algunas se conformaron netamente con capitales en búsqueda de comprar derechos de explotación y tierras con posibilidades de poseer petróleo. 2) Otras se fundaron a partir de derechos y terrenos denunciados por algunos particulares; y 3), en otro renglón aparecieron los negociantes que, especulando, comenzaron a celebrar contratos con propietarios de tierra para iniciar exploraciones en sus haciendas en las cercanías con Montería, este es el caso del negociante-ganadero Simón Gómez Lavallo, quien, como veremos, estuvo como accionistas en más de una compañía petrolera en el Sinú.

En el primer caso, reseñamos la Compañía de Petróleo, Carbón y Oro de San Carlos, registrada en Ciénaga de Oro, en 1921 con el objeto de explotar las referidas materias primas en los terrenos que posea o en aquellos dónde haya logrado adquirir derechos de explotación. La sociedad también se ocupó del negocio de la compra-venta de letras de cambio sobre las plazas del país y del exterior. El capital inicial fue de \$ 2.000 pesos oro legal, compuesto de 400 acciones por valor nominal de cinco pesos oro. La sociedad estuvo integrada por 49 accionistas, algunos eran nuevos en el negocio y otros eran parte de otras empresas petroleras o habían pertenecido a algunas. Integrada por negociantes y ganaderos de todo el Sinú, la Junta Directiva la conformaron: Miguel M. Meza, presidente; Lázaro García, primer-vicepresidente; Isaac Ayazo, segundo-vicepresidente; Remberto Burgos Puche, Revisor Fiscal; Abel M. de Irisarri, Revisor suplente; y vocales: José María Padrón y Henrique González. Sus principales impulsores fueron Adel Ángel Meza, Miguel M. Juan M. Burgos Villadiego, José Ulises Osorio. Y es de destacar la presencia del general Burgos Rubio y miembros de su familia en la sociedad. Del total de las acciones, 34 de ellas quedaron libres para la venta (NUCO, EP. N° 76 de 6 de octubre de 1921).

Cuadro 3. Socios de la Compañía de Petróleo, Carbón y Oro de San Carlos

Adel Ángel Meza, 40 acciones	Abel Pinedo, 5 acciones.	Lola y Susana Pretelt, 4 acciones	Manuel Valverde E., 5 acciones	Rafael Lafont P., 3 acciones
Miguel M. Meza, 44 acciones	Francisco Burgos Rubio, 12 acciones.	Ana María Pretelt, 1 acción	Pedro Valverde G., 1 acción	Adalberto Padrón, 2 acciones
Oscar García, 16 acciones	Mateo Meza, 10 acciones	María Luisa Meza de Uribe Ospina y Clara Meza de Pretelt, 5 acciones	Lorenzo Gómez V., 1 acción	Rafael Pinedo P., y Henrique Pretelt P., 5 acciones
Isaac Ayazo, 9 acciones	Luisa P. de Meza, 9 acciones	Aubrey Spencer Thelwell, 2 acciones	Gómez Patrón Hermanos, 5 acciones	Roberto Pretelt, 1 acción
Juan M. Burgos Villadiego, 30 acciones	Teófilo Gómez L., 4 acciones	Elías María Otero, 1 acción	José A. López, 2 acciones	Rogelio Otero, 1 acción.
José Ulises Osorio, 16 acciones	Pedro Plaza, 6 acciones	Jeremías Vellojin, 1 acción	Luis Zarruf, 5 acciones	
Remberto Burgos, 16 acciones	Abraham Rodríguez, 4 acciones	Juvenal Otero, hijo, 2 acciones	José Chaar, 4 acciones	
Abel Antonio Torres, 16 acciones	Diego Otero, 3 acciones	Gabriel Cantero H., 5 acciones	Abel María de Irisarri, 4 acciones	
Lázaro García, 13 acciones	Juvenal Otero U., 4 acciones	Manuel Otero P., 3 acciones	M.R. Méndez & Cía., de Cereté, 4 acciones	
Vicente García B., 10 acciones	Manuel Salvador Rivera, 9 acciones	Pablo Jiménez, 2 acciones	Eugenio Milanés, 4 acciones	
Joaquín Pablo García, 8 acciones	Ana V. de Pretelt, 4 acciones	David Pérez, 1 acción	Henrique González Piñeres, 4 acciones	

Fuente: NUCO, EP. N° 76 de 1921.

En Montería, ese mismo año se conformó la Compañía Explotadora del Oeste, con un capital de \$10.000 pesos oro americano. Los objetivos de esta fueron: “la explotación del petróleo en todas sus formas” y “compra y venta de minas de petróleo, de su arrendamiento, de la compra-venta de terrenos, compra-venta de giros, libranzas y demás efectos del comercio y, en general, de todas aquellas operaciones relacionadas con la explotación de terrenos petrolíferos”. Los socios que la componían fueron seis, a saber: Ángel Manuel Rodríguez (revisor fiscal), 1.670 acciones; Diógenes Rodríguez (vocal), 1666; Joaquín Rodríguez (vocal), 1666; Elías A. Ferneiny

(presidente-gerente), 1666; Ramón P. de Hoyos (vicepresidente), 1666; y, Miguel Rumié (tesorero-secretario), 1666. En total 10.000 acciones con valor nominal de un dólar cada una (AHCord, FNP, EP. N° 288 de 17 de septiembre de 1921). La sociedad tendría una duración de 10 años con opción de prórroga. Se estipuló, además, que ningún accionista podría ser dueño de más de 4000 acciones, y que los contratos mayores a \$ 500 pesos oro necesitaría la aprobación de la Junta Directiva.

Bajo esta misma lógica, en 1922, los negociantes Diego Martínez Capella (2500 acciones), Luis Benjamín Martínez Capella (2500 acciones), Carlos Berrocal Sánchez (2500 acciones), y la sociedad Antonio María Martínez & Cía. (2500 acciones), conformaron la Compañía de Petróleos del Sinú, con domicilio en Montería, con capital de \$ 10.000 dólares, representado en acciones nominales de un dólar cada una. Sus intenciones, al igual que las dos anteriores, fueron la explotación del negocio del petróleo en todas sus formas y la compra y venta de minas de petróleo, arrendamiento de estas, compra-venta de giros y libranzas. El tiempo de operaciones se estipuló en 10 años (AHCord, FNP, EP. N° 280 de 12 de septiembre de 1922).

Las sociedades brevemente mencionadas tenían elementos en común en sus estatutos. Por ejemplo, todas ellas, dejaban un margen de 5 u 8% de los beneficios que se pudieran obtener para conformar un fondo de reserva. Cada accionista tuvo derecho a tantos votos como acciones poseía en la sociedad. Éstos no podían poseer más de un número determinado acciones, lo cual variaba entre 1500 o 4000 dependiendo del número total de acciones. Y se estipulaba las condiciones de disolución, que por lo general rezaban en que, si las pérdidas ascendían al 60% del capital, la sociedad sería disuelta legalmente.

A diferencia de las anteriores, con títulos de minas en mano, y con nuevos denuncios hechos ante el Gobierno, se formaron otras sociedades. Tal fue el caso de la Compañía de Petróleo de Laguneta (1922), cuya duración se estipuló por 50 años. El capital inicial fue de \$4.000 pesos oro legal, divididos en 400 acciones nominativas de valor nominal de \$10 pesos oro legal cada una. Integrada por 27 socios, entre los que sobresalen Carlos y Zenón Vellojin con 25 acciones cada uno; Manuel y Francisco Burgos R. (gerente), con 25 y 75 acciones, respectivamente; Remberto Burgos Puche (revisor fiscal) con 10 acciones, entre otros. De las acciones repartidas entre los socios, 118 quedaron libres, éstas se ofertaron con el fin recaudar dinero para financiar los trabajos (NUCO, EP. N° 82 de 21 de octubre de 1921). Esta firma se fundó con la intención de servir de apoyo a las actividades que ya estaba desarrollando la Compañía de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas, y que había celebrado contratos con la SAGOC.

Esta sociedad se inició con los denuncios de minas introducidos por los socios Félix Burgos y Luis Burgos Villadiego. A saber: el primero de ellos cedió a la compañía, a cambio de 10 acciones, “los derechos que pueden provenirle de un descubrimiento de yacimientos petrolíferos hecho por él en el Valle del arroyo de Laguneta” este denuncia estaba ubicado a ambos lados del camino que comunica Ciénaga de Oro-Laguneta-San Carlos, y tiene una extensión de 1.107 hectáreas con mil trescientos cincuenta metros. Por su parte, Luis Burgos V., a cambio de 7 acciones, cedió a la sociedad el denunció

hecho ante el Ministerio de Obras Públicas, que consistió en un descubrimiento de yacimientos petrolíferos en el Arroyo de San Francisco, descrito así:

“Desde el camino público de Bajogrande a Laguneta, siguiendo la dirección del camino público que va a Santa Rosa, por el valle del Arroyo de San Francisco, hasta la cúspide de La Barra que separa las aguas del Sinú de las del San Jorge, novecientos metros (900) de cada lado de dicho camino, quedando comprendidas en esta zona o rectángulo mil ciento cuarenta y tres (1.143) hectáreas” (NUCO, EP. N° 82 de 21 de octubre de 1921).

Tal como lo muestra el cuadro 4 y otros casos analizados, la asociación familiar y de compadrazgos fue importante a la hora de emprender aventuras empresariales. En este caso, algo tan riesgoso como la exploración petrolera en el Sinú, necesitaba de lazos fuertes para asegurar capitales y contactos para beneficio de los negocios. En ello influyó la experiencia que, buena o mala, algunos grupos de negociantes habían adquirido en esta actividad.

Cuadro 4. Accionistas de la Compañía de Petróleo de Laguneta

Zenón Vellojin Burgos, 25 acciones	Lorenzo Yances, 10 acciones	Manuel Antonio Padilla, 3 acciones
Carlos Vellojin Burgos, 25 acciones	Francisco Quirino Burgos, 7 acciones	José María Fortunato Sáez, 3 acciones
Manuel Burgos Rubio, 25 acciones	Hortensio Vellojin, 7 acciones	Adel ángel Meza, 4 acciones
Francisco Burgos Rubio, 75 acciones	Carlos José Vellojin Y., 7 acciones	Nicolás Jiménez, 2 acciones
Joaquín Burgos, 13 acciones	Lorenzo Vellojin Y., 7 acciones	Sergio Eljach, 2 acciones
Diego Vellojin Y., 10 acciones	Segundo Ávila, 7 acciones	Luis Burgos Villadiego, 7 acciones
Félix Burgos, 10 acciones	Jorge Malule, 3 acciones	Saturnino Argumedo 3 acciones
Remberto Burgos, 10 acciones	Ricardo Zarruf, 3 acciones	Junta Católica y de Beneficencia de Ciénaga de Oro, 3 acciones
Francisco Caparro Franco, 5 acciones	Serafín Gloria, 3 acciones	Juan Durante, 3 acciones

Fuente: NUCO, EP. N° 82 de 21 de octubre de 1921

Con la constante conformación de sociedades y levantamiento de denuncias de yacimientos a principios del siglo XX se generalizó la idea que en muchas zonas del Sinú había petróleo en el subsuelo. Esto y las sugerencias de quienes ya estaban en el negocio desde hacía más de veinte años influyeron para que algunos poseedores de tierras incursionar ante la posibilidad de encontrar petróleo en cantidades comerciales.

Fue este el caso de la Compañía de Petróleo de Montería, organizada también en 1921, e integrada por 20 socios, impulsada principalmente por Ramón P. de Hoyos, Simón Gómez de Lavalle, Manuel N. y Fernando Gómez Patrón, Miguel F. Pastrana y Francisco Burgos Rubio, entre otros. La sociedad se reservó 2.000 acciones para el fondo de reservas.

El activo principal de la sociedad fue un globo de terreno de 389 fanegadas conformado por los predios que algunos de los socios aportaron, dichos predios eran colindantes entre sí; esto bajo el pretexto de “que teniendo noticias los exponentes que en el subsuelo de las expresadas fincas hay fuentes de petróleo han resuelto fundar una sociedad que tenga por objeto la explotación de todas las sustancias hidrocarbурadas allí existentes”. Para tal fin, se logró reunir un capital de \$10.000 pesos oro americano. Oficiando como presidente-gerente se encontraba Francisco Burgos Rubio. La duración de la sociedad sería por tiempo de 30 años, y el gerente tendría la autoridad para celebrar contratos de hasta \$1.000 pesos oro sin autorización de la Junta Administrativa. (AHCord., SNP, EP. N° 335 de 22 de octubre de 1921).

Cuadro 5. Accionistas de la Compañía de Petróleo de Montería

Miguel F. Pastrana Cogollo, y las personas que representa, 500 acciones	Pedro R. Muñoz, 500 acciones	Manuel N., y Fernando Gómez Patrón, 500 acciones
Nicolás y Heriberto Benedetti Navarro, 500 acciones	Manuel V. Jiménez, 500 acciones	Francisco Burgos Rubio, 500 acciones
David Payares, 500 acciones	Félix Nisperuza, 500 acciones	Ramón P. de Hoyos, 1.500 acciones
David Álvarez (a) Casanueva, 500 acciones	José Ángel Calderín, 500 acciones	Simón Gómez Lavalle, 1.500 acciones

Fuente: AHCord, FNP, EP. N° 335 de 22 de octubre de 1921.

Con características similares se conformó la Compañía de Petróleo La Ensenada. Integrada por José Ulises Osorio, Simón Gómez de Lavalle, Lázaro María Pérez Ucrós, Fernando del Río, Ramón P. de Hoyos y Felipe J. Petro, cada uno poseía 1250 acciones. Estos tenían derechos de posesión contiguos, que sumados conformaban un globo de 204 fanegadas. Se estipuló que la duración sería de 50 años. Iniciando con un capital de \$10.000 pesos oro americano, representado en acciones nominales de un peso oro americano cada una. El presidente de la sociedad fue Lázaro María Pérez Ucrós. Mencionaban los accionistas que en la zona de la Ensenada se hallaban manifestaciones de petróleo y sustancias hidrocarbурadas, por ese motivo, decidieron conformar esta sociedad para emprender la explotación de esos terrenos por medio de compañías o empresas cesionarias. (AHCord., FNP, EP. N° 360 de 10 de noviembre de 1921).

Hasta este punto, se observa la incursión de otros personajes en la aventura de la exploración y explotación de petróleo en el Sinú. Además, las escrituras de conformación de estas sociedades permiten observar que el interés de éstos era hallar terrenos con hidrocarburos para luego cederle sus derechos a las empresas extranjeras que ya estaban operando en Colombia, o aquellas que tuvieran interés venir al país.

Otro grupo de negociantes y poseedores de tierras decide protocolizar y dejar constancia de manifestaciones de minas en jurisdicción del distrito de Cereté. El proceso fue adelantado por Julio Ortega, Armando de Ávila, Francisco González V., Rafael Lafont, Manuel Martínez, Luis Zarruf y Pedro C. Viola., quienes, por haber recibido adjudicaciones de la gobernación de Bolívar, por ser dueños de terrenos y poseer otras fincas conformaron un globo de terreno de 2000 hectáreas, denominado “Morrudo”, que colindaba con trochas abiertas por el general Prisciliano Cabrales.

Declaran los susodichos que en dicho globo de terreno “aparecen manifestaciones de minas variadas, especialmente de aceites que han resuelto explorar y explotar con la ayuda de expertos y capitales mediante contratos”, para cual se asociaron con José Ulises Osorio y Abel Antonio Torres, entre otros. Siendo estos dos los encargados de buscar y contratar con capitalistas y empresarios (NUC, EP. N° 149 de 24 de agosto de 1921).

Este hecho dio pie para que otros poseedores de tierras levantaran escrituras públicas con el fin de garantizar la propiedad en terrenos en los cuales se creía que había petróleo. Verbigracia, particulares como Evangelista, Rafael y Bernardo Milanés, Carlos y Sergio Espinosa, José Ulises Osorio, Marcos A. Lujan y Simón Bossa, dejaron constancia de poseer los globos de terrenos “San José de Aguas Vivas”, “Caballo Blanco” y “Loma la Olla”, en Jurisdicción de San Pelayo (NUC, EP. N° 18 de 31 de enero de 1922). A partir de los cuales conformaron varias otras compañías, la primera de ellas fue la Compañía Petrolera del Caribe (1922), pero tan solo duro un año. Tal como consta en la escritura de liquidación, su gerente, Evangelista Milanés, manifestó que, por decisión de la Asamblea General de Accionistas de 25 de febrero de 1923, se acordó la disolución de la compañía porque las pérdidas superan el 60% del capital invertido en las exploraciones (NUC, EP. N° 165 de 5 de septiembre de 1923).

Sin embargo, los socios que no desistieron se organizaron ese mismo día y año para fundar la Compañía de Petróleo de Caballo Blanco, con capital inicial de \$ 12.000 pesos oro legal. De los anteriores, los abogados José Ulises Osorio y Simón Bossa decidieron no continuar, y en su remplazo llegó Diego Martínez Capella, aportando los derechos de dominio que él también tenía en los mencionados globos de terreno. El propósito de estos fue la explotación de petróleo en todas sus fases. (NUC, EP. N° 166 de 5 de septiembre de 1923).

Con esto, se llega al fin de un corto periodo (1921-1923) de conformación de sociedades dedicadas a la búsqueda de petróleo con deseos de explotación y comercialización de crudo. Las empresas tratadas en estas últimas líneas no se caracterizaron por mover grandes capitales, como lo hicieron Martínez & Co., o la

Empresa de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas. Pero sus accionistas actuaban ante la posibilidad de vender derechos de explotación a compañías extranjeras o arrendar sus tierras a las nacionales. Además, pretendían funcionar como sociedades de soporte para ayudar a controlar un eventual mercado de petróleo, tal como fue el caso de la Compañía de Laguneta y la Compañía de Petróleo de Montería, que por los socios que las integraban tenían relación con la casa Burgos.

Algunos esfuerzos particulares por hallar petróleo

El entusiasmo del petróleo en el valle del Sinú permeó las actividades de algunos otros negociantes, que actuaban con el deseo de hallar indicios de petróleo, para luego negociar sus derechos con empresas que tuvieran capital y/o tecnología para extraerlo del subsuelo, tal como pretendían las compañías antes mencionadas.

Dentro de la documentación consultada se puede rastrear los intentos que Simón Gómez de Laval¹¹, realizó para tratar de encontrar indicios de petróleo. Éste negociante poseía desde 1919 una casa comercial dedicada al ramo de las comisiones. En 1916 era descrito como uno de los principales compradores de manteca de cerdo, canime y arroz de Montería, al mismo tiempo vendía en el comercio local artículos para el cabello y objetos de lujo. Sus negocios los desarrollaba por medio de comisiones que pactaba con sus clientes para importar distintos tipos de mercaderías que le fueran requeridas (Nascimento, 1919, 34). Esta forma de negocia marcaría su forma de adelantar acuerdos y contratos con particulares para iniciar en sus predios proyectos de exploración petrolera.

Entre 1921-23, fue accionista en la Compañía de Petróleo y Carbón de Sinú y Sabanas, Compañía de Petróleo de Montería y Compañía de Petróleo La Ensenada.

Durante este mismo periodo, celebró tres contratos para la exploración de petróleo en propiedades de particulares. Básicamente estos se enfocaban en la exploración del subsuelo de algunos terrenos. En los tres casos, Gómez de Laval sería el encargo de llevar a cabo las diligencias ante Ministerio de Obras Públicas, y contratar con compañías petroleras el arriendo de las tierras. Esto último jugaba muy a su favor, porque siendo socio de tres compañías, éste podía contratar el arriendo de los terrenos, en caso de hallar petróleo, gas o carbón, a quien ofreciera mejores beneficios. Y a su vez esto le permitía especular con los precios del arriendo o de venta de derechos de explotación ante los interesados.

Gómez de Laval celebró un primer contrato con Concepción Lora (viuda de Joaquín Sánchez Negrete), para realizar exploraciones en el predio “El Tesoro”, en jurisdicción de Montería, de propiedad de Lora. En caso de hallar petróleo, éstos darían paso a conformar una sociedad anónima para la explotación de las sustancias hidrocarbурadas (AHCord. FNP, EP. N° 370 de 21 de noviembre de 1921). En esa vía, S. Gómez L., también celebró con Antonino Lacharme y Adriano Vega, un contrato con iguales condiciones para explorar los terrenos de la extinta mancomunidad de “El Carado”,

¹¹ En algunas escrituras notariales aparece como Simón Gómez Laval, en otras como Simón Gómez de Laval.

donde Lacharme y Vega poseían un lote de terreno; incluyeron en el contrato el potrero “Tuminá”, de Lacharme; y, los predios de la finca “Ginebra”, de Vega, constante esta última de 96 fanegadas de extensión. Este contrato estipuló una vigencia de 25 años (AHC, FNP., EP. N° 386 de 6 de diciembre de 1921).

En Ciénaga de Oro, Carlos Durango y S. Gómez Lavalle acordaron explotar “fuentes de petróleo y materias hidrocarburadas” en los derechos de posesión que el primero poseía en la mancomunidad denominada “Isla del Socorro”, constante de 160 fanegadas de extensión, de las cuales se excluían 50 fanegadas por estar ocupadas con casa de habitación, potreros de yerba del pará y otros cultivos. En este caso, Durango convenía en que Gómez de Lavalle “haga todas las gestiones pertinentes con el fin de contratar con alguna compañía nacional o extranjera, o con particulares de responsabilidad y capacidad suficiente, la explotación de los yacimientos de petróleo o de sustancias hidrocarburadas que se encuentren en el subsuelo de los terrenos expresado” (AHC, FNP. EP. N° 104 de 20 de marzo de 1923).

Dentro del marco de las sociedades antes estudiadas, Prisciliano Cabrales, Alberto Grandett y Antonino Lacharme, por medio de contrato, acordaron “solicitar ante del gobierno nacional algunos contratos de arrendamiento sobre zonas de terrenos petrolíferos”. Para tal actividad, Grandett y Lacharme se dieron a la tarea de encontrar y señalar los lugares donde estuvieran las manifestaciones de hidrocarburos; por su parte, Cabrales se encargaría de los trabajos de agrimensura para el amojonamiento de las zonas y el levantamiento de los planos topográficos. Los gastos de esta empresa fueron asumidos por todos en partes iguales, y otorgaron poder especial al abogado Mariano Arguelles, de Bogotá, para que adelantara las gestiones ante las autoridades. (AHCord. FNP, EP. N° 414 de 29 de noviembre de 1921).

Todos estos contratos funcionaban como acuerdos previos. Definían prematuramente las formas como unos y otros se beneficiarían del negocio de la explotación de petróleo en caso de que éste comenzará a generar ganancias. También dejaba establecido el aportante de los terrenos, quién se encargaría de adelantar las gestiones para iniciar las exploraciones, y qué porcentaje de ganancias recibirá cada quién. En los cuatro casos los particulares actuaron previendo lo mejor; partiendo de la especulación esperaban encontrar yacimientos en el subsuelo de las tierras que estaban en manos de ellos (Durán, 2017, 9-10).

Conclusiones

Si bien las experiencias empresariales descritas no llegaron a buen término, por no haber petróleo en la zona de influencia del río Sinú, son destacables los esfuerzos que estos negociantes, hacendados y grupos familiares realizaron en pro de crear una industria que les produjeran buenos réditos. Este grupo de negociantes se caracterizó por el buen manejo de los recursos que tenían a su disposición, la acumulación de capitales a partir de la ganadería y el comercio, los esfuerzos para diversificar sus inversiones, así como su desenvolvimiento en entramados legales y la persistencia ante el fracaso.

Quienes emprendieron la *aventura* de explorar y explotar petróleo lo hicieron partiendo de la noción que en la zona había fuentes de petróleo, a partir de allí invirtieron capitales y tierras para fomentar empresas, compraron derechos de explotación otorgados a finales del siglo XIX, adquirieron nuevas tierras, celebraron contratos con los distritos locales y en últimas celebraron contratos y acuerdos con empresas extranjeras con la esperanza de hallar fuentes de riqueza que duplicaran sus inversiones. La exploración de hidrocarburos fue la actividad de más alto riesgo que estos negociantes afrontaron.

Las exploraciones petroleras de 1890-1930 en el Sinú no fueron espontáneas. Desde lo global, se vincularon con dinámicas internacionales de exploración de nuevos recursos y nuevas fuentes de energía, y por ende la conformación de una nueva industria que estaba demostrando su alta rentabilidad. En el ámbito local, estas exploraciones pretendían fomentar y cubrir la demanda nacional de derivados del petróleo. Durante este periodo se pueden percibir indicios de la existencia de un incipiente mercado de derivados del petróleo en Colombia y el Caribe, incluso anterior a la Cartagena Oil Refining, en donde por ejemplo el principal producto comercializado era el kerosene, el cual era utilizado para el alumbrado de las viviendas, y que poco a poco fue desplazando el aceite de corozo que anteriormente se utilizaba con el mismo fin. Verbigracia, en 1882 el Gobernador de la Provincia de Loricá, Juan M. Burgos Villadiego, informaba que la actividad de la extracción de aceite de corozo se estaba viendo perjudicada por la importación de derivados del petróleo

“[...]2. Porque las introducciones fuertes de aceite de petróleo, hizo bajar considerablemente el de corozo, y los empresarios, viendo que no le reportaban utilidad, abandonaron la industria, y miraron con desprecio la planta que la producía...” (Costa, 2009, 111).

La Cartagena Oil Refining, durante sus *años dorados* de operaciones se encargó de fomentar y abastecer un mercado de petróleo en Colombia. Según Ripoll (2007) la capacidad de refinación de la planta era de 400 barriles de crudo. “Su producción inicial consistía en petróleo refinado para alumbrado (querosene), gasolina y varias clases de lubricantes para máquinas, artículos en los que era el único proveedor nacional” (101). Con esta producción se intentó responder a la demanda de combustibles a raíz de la importación de vehículos a motor, el paso de barcos a vapor a lanchas de gasolina y a la utilización generalizada del querosene para el alumbrado público.

En las décadas siguientes, la utilización de los derivados del petróleo estaba bastante difundida en los pueblos de la costa. Por ejemplo, en poblaciones como Las Peñas, el querosene (también llamado Gas en muchos pueblos del Caribe) lo utilizaban al interior de las viviendas en lámparas hechas de hojalatas para iluminar las habitaciones (Bertel, 1942, 3). En San Benito, un habitante de la época afirmaba que “La mayoría de las habitaciones se iluminan con luces comunes de petróleo. Hay algunas contadas viviendas que usan lámparas de gasolina” (Carcamo, 1942, 1). Esto último ejemplifica quizás los principales usos que se le dio al petróleo y sus derivados en Colombia: el del transporte (terrestre y fluvial) y el alumbrado público y privado.

Finalmente, un informe de un comisionado estadounidense en 1921 resume bien las experiencias de los negociantes que decidieron invertir en la exploración de petróleo, e ilustra bien el caso del Sinú:

“El petróleo no se encuentra en todas partes y algunos distritos son muy productivos, mientras que en otros se invierte mucho tiempo, esfuerzo y dinero y no se extraen las cantidades esperadas, decepcionando así a las personas directamente involucradas y las esperanzas de toda una nación” (Bell., 1921, 188-189).

Colombia no resultó ser el productor de petróleo que todos auguraban a comienzo del siglo XX. El Sinú menos. En este periodo el país estuvo rezagado en materia de industria del petróleo, mientras vecinos como Venezuela explotaban petróleo, o países del cono sur fomentaban empresas estatales y celebraban acuerdos binacionales para comercialización de crudo y producción, aquí la falta de preparación, de capitales e infraestructura, y una legislación deficiente y confusa, trastocó los proyectos de quienes se propusieron iniciar esta industria en el país.

Referencias

Archivos consultados

- Archivo Histórico de Córdoba, fondo de notaria primera, protocolos de 1908-1930
- Centro de documentación regional Orlando Fals Borda – Banco de la República, Montería.
- Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, colección Encuesta Folclórica Nacional – 1942.
- Notaría única de Cereté: Protocolos notariales 1915-1930
- Notaría única de Ciénaga de Oro: Protocolos notariales 1913-1930
- Bell, P. (1921). *Colombia: manual comercial e industrial. Departamento de Comercio de la Oficina de Comercio Exterior y Doméstico*. Banco de la República (2011). Washington: Imprenta Nacional.
- Bertel, L. (1942). *Encuesta Folclórica Nacional*. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias. Bogotá: S. E.
- Burgos, R. (2018). *El general Burgos*. Bogotá: Findeter.
- Bushnell, D. (2020). *Colombia, una nación a pesar de sí misma: nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy*. Bogotá: Ariel.
- Cabral, P. (1924). *Montería y sus contornos*. Montería: Tipografía Mendoza.
- Camacho, V. O. (1916). *Propiedad de las minas de petróleo, carbón e hidrocarburos: El subsuelo pertenece al Estado*. Bogotá: Imprenta de "La Luz".
- Carbó, E. P. (1998). *El Caribe Colombiano. Una historia regional (1870-1950)*. Bogotá: El Ancora Editores.
- Cárcamo, C. (1942). *Encuesta Folclórica Nacional*. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias. Bogotá: S.e.
- Costa M., C. (2009). Informe del Gobernador de la provincia de Loricá. En S. P. Solano, & R. Flórez, *Informes de los gobernadores de las provincias de Loricá, Chinú y Nieto, 1835-1882* (págs. 104-142). Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Dávila, C. (2002). *El empresariado en Colombia: perspectiva histórica y regional*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Durán, X. (2017). El petróleo en Colombia, 1900-1950: especuladores y empresas multinacionales. En J. Benavides, *Ecopetrol: sesenta años de historia (1951-2011)* (págs. 1-36). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Figuerola, I. (2016). Legislación marginal, desposesión indígena, civilización en proceso: Ecuador y Colombia. *Nomadas*, 43-57.
- Isaza, J. F., & Salcedo, L. E. (1991). *Sucedió en la Costa Atlántica. Los albores de la industria petrolera en Colombia*. Bogotá: El Ancora Editores.
- Jaramillo, E., & Escobar, F. (1916). Cuestión Petróleo en la Costa Atlántica. En V. O. Camacho, *Propiedad de las minas de petróleo, carbón e hidrocarburos. El subsuelo pertenece al Estado* (págs. 68-77). Bogotá: Imprenta de "La Luz".
- Ley 55 de 1905. (29 de abril de 1905). Obtenido de Juriscol: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1607905>
- Martínez, D. (1914). *Cuestión Petróleo: Refutación del Informe que los representantes Escipión Jaramillo y Felipe S. Escobar produjeron a la honorable Cámara de*

- Representantes En octubre de 1914, sobre exploraciones y explotaciones de petróleo en la Costa Atlántica.* Cartagena: S.E.
- Mayorga Garcia, F. (enero de 1994). *Los resguardos indígenas y el petróleo.* Obtenido de Banrepcultural.org: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-49>
- Nascimento, A. (1940). *El Sinú en 1940.* Montería: S.E.
- Ocampo, G. (2007). *La instauración de la ganadería en el valle del Sinú: la hacienda Marta Magdalena, 1881-1956.* Medellín: Universidad de Antioquia - Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH.
- Polo Acuña, J. (2018). Los franceses en el valle del río Sinú (Colombia). El caso de la familia Lacharme en Montería: sus actividades económicas 1850-1950. *Memorias. Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* (36), 31-56.
- Ramírez, A. P. (2006). *a infraestructura de transporte en Colombia durante el siglo XX: una descripción desde el punto de vista económico.* Bogotá: Fondo de Cultura Económica-Banco de la República.
- Ripoll, M. (1997). El Central Colombia. Inicios de la industrialización en el Caribe Colombiano. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 34(34), 59-92.
- Ripoll, M. T. (1999). *La actividad empresarial de Diego Martínez Camargo, 1890-1933.* Cartagena: Centro de Investigaciones Económicas del Caribe Colombiano.
- Ripoll, M. T. (2007). *Empresarios Centenaristas en Cartagena: cuatro estudios de caso.* Cartagena de indias: Ediciones Unitecnologica.
- Ripoll, M. T. (Junio de 2016). El impacto de las petroleras extranjeras en Colombia: el caso de la Standard Oil, 1919-1930. *Economía & Región*, 10(1), 195-216.
- Serje, M., & Steiner, C. (2017). La magia del petróleo: una aproximación a la historia social de Ecopetrol. En J. Benavides, *Ecopetrol: sesenta años de historia (1951-2011)* (págs. 237-266). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Striffler, L. (1875). *El Alto Sinú. Historia del primer establecimiento para extracción de oro en 1844.* Cartagena: Tipografía de Antonio Araujo L.
- Tapia, C. G. (2012). De la concesión de mares y la tronco hasta Ecopetrol. *Credencial Historia* (266). Obtenido de Credencial His: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-266/de-la-concesion-de-mares-y-la-tronco-hasta-ecopetrol>
- Zuleta, M. C. (enero-junio de 2013). Horizontes, negociaciones y disyuntivas en los tratados de Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos con Yacimientos Petrolíferos Fiscales, 1937-1945. *Revista de Gestión Pública*, II(1), 107-143.

.....Capítulo II.....

**Acuatorios y sistemas agroalimentarios en el departamento de Córdoba,
Colombia. Una lectura geográfica**

Rosa Inés Babilonia Ballesteros¹²

Yenifer Coneo Martínez¹³

Resumen

Existe una relación desigual entre los niveles de productividad agrícola, hambre y desnutrición en el departamento de Córdoba como consecuencia de la adopción de un modelo de desarrollo del agro con orientación al mercado y el escaso cumplimiento de un conjunto de políticas de orden global y nacional que promueven el acceso al derecho fundamental de la alimentación. En el presente capítulo se identifican las dinámicas de producción alimentaria generadas por las formas de uso y aprovechamiento del agua y la tierra en el departamento de Córdoba. De igual manera, se emplean fuentes documentales y estadísticas para analizar las transformaciones socioespaciales que provocan los sistemas agroalimentarios existentes en esta región del Caribe colombiano, así como su incidencia en la soberanía alimentaria departamental. Esta investigación pretende contextualizar el problema geográfico del hambre y la desnutrición a partir de la propuesta de la ética del desarrollo y el principio de la igualdad.

Palabras clave: agua, territorio, alimentos, hambre, ética del desarrollo.

Abstract

There is an unequal relationship between the levels of agricultural productivity, hunger and malnutrition in the department of Córdoba as a consequence of the adoption of a market-oriented agricultural development model and the poor compliance with a set of global and national policies that promote access to the fundamental right to food. This chapter identifies the dynamics of food production generated by the forms of use and exploitation of water and land in the department of Córdoba. Likewise, documentary and statistical sources are used to analyze the socio-spatial transformations caused by the existing agri-food systems in this region of the Colombian Caribbean, as well as their impact on departmental food sovereignty. This research aims to contextualize the geographical problem of hunger and malnutrition based on the proposal of development ethics and the principle of equality.

¹² Docente del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba. Directora Ejecutiva de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOG). E-mail: roibabiloniaba@unicordoba.edu.co

¹³ Geógrafa profesional, miembro regular de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOG). E-mail: yeniconeom@gmail.com

Keywords: water, territory, food, hunger, development ethics.

Introducción

El presente escrito pretende contrastar la desigualdad existente entre los niveles de producción agrícola, el hambre y la desnutrición presentes en el departamento de Córdoba, Colombia durante la última década, proponiendo una reflexión desde el principio ético de la igualdad.

Así mismo, se intentará contextualizar el problema geográfico del hambre y la desnutrición a partir de la propuesta de Amartya Sen y Adela Cortina sobre ética del desarrollo; finalmente se planteará un marco ético desde el cual es posible abordar la temática en cuestión tomando como referencia el estatuto de la ética aplicada de Cortina (2005, 1996). Para describir el proceso de acceso a los alimentos en el área de estudio seleccionada, se efectuó la revisión de algunos documentos e informes oficiales (o no) escritos por diversas instituciones encargadas de velar por la seguridad alimentaria y la creación de programas y políticas para eliminar la pobreza y el hambre a diferentes escalas (mundial, regional, local). De igual manera, se realizó la revisión de prensa a nivel nacional y regional para documentar y contextualizar el acceso a los alimentos, la desnutrición y el hambre en Córdoba.

También se hizo uso de la información estadística compilada por el Sistema de Estadísticas Agropecuarias (SEA) de AGRONET y la información demográfica consolidada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) en el Censo Nacional del año 2018, juntamente con la revisión de los informes escritos por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y organizaciones no gubernamentales con incidencia territorial en el departamento de Córdoba.

Acuatorios y sistemas agroalimentarios

El agua y la tierra son bienes de uso común. Los alimentos que consumimos son el resultado de la estrecha relación entre los nutrientes que existen en estos dos espacios habitacionales, sin embargo, no es común el uso de un término genérico que agrupe o exprese la síntesis y los flujos energéticos que intervienen en ambas esferas. Algunos estudiosos de las dinámicas territoriales han acuñado recientemente el concepto de “acuatorio” para referirse a sistemas de producción de paisajes y geografías diversas en las que el agua juega un papel fundamental. De acuerdo con lo expuesto por Gutiérrez (2016) un acuatorio puede ser entendido como una cuenca proveedora de agua, como paisaje biocultural de agua, como hábitat histórico de poblaciones ribereñas de pescadores artesanales y campesinos.

Pensar la estructura productiva de un contexto espacial a menudo requiere el reconocimiento de un inventario de recursos territoriales que luego condicionan o determinan las actividades económicas presentes. La generación de un mayor número de bienes de consumo y servicios ha sido posible a través de la transformación de materias primas y el incremento en la producción de mercancías, por lo tanto, la

industrialización es considerada como uno de los procesos modernizadores que ha tenido impactos socio espaciales directos sobre las dinámicas del espacio rural, particularmente por modificar la estructura social agraria o agrícola existente, adecuar factores productivos, desarrollar mecanismos para adquirirlos y transformar espacial y territorialmente las dinámicas económicas de los territorios en los que se emplaza.

Los antecedentes para remitirnos a la industrialización de la agricultura se remontan al concepto de sistema agroindustrial. De acuerdo con lo señalado por Machado (2002) este término no es totalmente nuevo, sino que tuvo su origen en la aplicación del concepto general de sistemas a la producción agropecuaria y de alimentos, lo que implica que en la literatura diversos autores emplean otras expresiones para significar el proceso de transformación de la materia prima en un producto tangible, tales como *agribusiness* (agronegocio), agricultura sistémica, agricultura ampliada, entre otros. A Golberg y Davis (1957) se le atribuye la propuesta conceptual del agronegocio (Olarte, 2012), el cual es uno de los términos más comunes para denotar la relación entre oferta agrícola, recolección, almacenamiento, procesamiento, distribución y consumo de un producto.

De igual manera, Machado (2002, p.112) advierte que el concepto de agronegocio también incluye las etapas de flujo de un bien agropecuario, al igual que las políticas y regulaciones gubernamentales. Para Austin (1981) la agroindustria procesa materias primas agropecuarias, es decir, que incluye productos forestales y pecuarios; lo anterior conduce a que todos los procesos de integración vertical y horizontal entre la agricultura y la industria transformadora de materia prima involucran procesos de coordinación entre empresas. Machado (2002) plantea una síntesis conceptual que ayuda a entender el rol de la modernización en la configuración del sistema agroalimentario, la agricultura ampliada, y la industrialización de la agricultura; las diferencias que estos esquemas conceptuales plantean se sintetizan en la Tabla 1.2.

En el contexto Latinoamericano las características de la agricultura y la producción de alimentos están ligados a la consolidación del mercado capitalista del agro que tuvo matices particulares en esta región, especialmente, tras la expansión del modelo neoliberal como producto de lo acordado durante el Consenso de Washington en 1989 (Martínez y Reyes, 2012). Para situar el debate es importante anotar que la agricultura comercial o convencional ha sido generadora de un conjunto de transformaciones sustanciales dentro del mercado mundial de alimentos. La incorporación del modelo agrario basado en la utilización masiva de tecnologías modernas y sustentadas en la mecanización, el regadío, los fertilizantes químicos, los plaguicidas y la bioingeniería genética, dio paso al desarrollo de la agricultura comercial en la década de los cincuenta y sesenta del Siglo XX (Segrelles, 2005).

Tabla 1. Aproximaciones conceptuales en la relación agricultura-industria.

	Características
Sistema agroindustrial	Se refiere a la producción del sector primario (agricultura, productos pecuarios, forestales y pesqueros) y todo el aparato industrial que transforma y procesa materias primas agrícolas, sean alimentos o no.
Agricultura ampliada	Se valoriza la comercialización y el valor agregado de los productos. Fue acuñada en América Latina por el IICA hacia 1990. El eje de preocupación pasa de la oferta a la demanda y por tanto a cómo y en qué tanto diferenciar la oferta. De acuerdo con Machado (2002) incluye la provisión de insumos industriales, la transformación de la producción primaria, amplia gama de servicios y complejos agroindustriales.
Industrialización de la agricultura	Concepto que proviene del agronegocio y la economía agroalimentaria. De acuerdo con Otero y Larios (1997) consiste en la aplicación de una serie de estrategias, planes y técnicas características de los procesos industriales a las distintas etapas de la cadena agroalimentaria (desde la producción primaria hasta el consumidor), dando especial importancia a los aspectos de generación de valor y contribuyendo así al proceso de integración de productores con consumidores.

Fuente: elaboración propia a partir de Machado (2002); Otero y Larios (1997).

Este tipo de agricultura hace parte de un proyecto global en donde participan las grandes firmas transnacionales de alimentos y la agroindustria, las cuales tienen como principales objetivos la producción de grandes cantidades de bienes agroalimentarios homogéneos y estandarizados, grandes dimensiones y escaso número de productores, elevada inversión, fuerte capitalización, maximización de las tasas de ganancia, elevado riesgo productivo en consonancia con la tasa de ganancia, influencia económica y política, trabajo con márgenes menores, funcionamiento sin relación alguna con los ecosistemas, tendencia hacia la intensificación productiva, externalización de los costes y las economías de escala, salario, renta y ganancia siempre en dinero, entre otras (Segrelles, 2010).

En el modelo capitalista del agro se unifican los sistemas de producción, lo cual agrava la pérdida de biodiversidad agrícola y favorece los sistemas de producción intensivos con un gran impacto ambiental (contaminación por plaguicidas y nitratos, liberación de organismos transgénicos) y ocasiona el empobrecimiento de los pequeños productores agrícolas y el debilitamiento de las sociedades campesinas (Santamarta, 2001).

Con el proceso de apertura económica y la penetración de los grandes capitales en la actividad agrícola, se generó un cambio en las relaciones económicas. De productos para el autoconsumo se pasó a la diversificación de alimentos para abastecer la

demanda de los países ricos; los pequeños y medianos productores empezaron a intensificar el uso de semillas transgénicas, pesticidas, maquinaria y demás insumos agrícolas para poder incrementar sus volúmenes de producción, competir con los grandes productores y lograr un espacio en el mercado mundial de alimentos.

Como consecuencia de la liberalización de mercados y la penetración de las grandes multinacionales agrícolas en América Latina, también se hizo evidente la existencia de problemas como la concentración de tierras en pocas manos, la marginación del pequeño agricultor, el poder casi absoluto de la agroindustria cuya continua mecanización de las explotaciones y el desplazamiento de las fincas campesinas ha reducido las oportunidades de empleo para los trabajadores agrícolas, la ocupación predominante de la tierra por cultivos no alimentarios, el predominio de los modelos agro exportadores, la ausencia de una política agraria común y de los recursos económicos necesarios para ello en los procesos de integración regional así como las deficiencias del autoabastecimiento alimentario (Segrelles, 2007).

Según lo expresado por Goodman y Redclift (1991), probablemente la agricultura ha generado mayores cambios en la tierra que la misma industrialización, particularmente porque la escala de transformación del paisaje y los problemas ambientales causados por dicha actividad no son fácilmente reversibles en el tiempo. Por otra parte, estos autores argumentan que las políticas alimentarias generadas bajo el modelo de explotación agrícola capitalista provocan tensiones entre países, así como conflictos entre las instituciones u organismos financieros hegemónicos y poblaciones que dependen de alimentos subvencionados y de las contradicciones entre las estrategias de la acumulación y la determinación del propio futuro de las poblaciones afectadas. En consecuencia, el desarrollo del moderno sistema-agroalimentario es producto de una concentración político-económica, de la degradación ambiental y de los conflictos comerciales.

La producción de alimentos a nivel mundial es manejada por un número reducido de empresas multinacionales y transnacionales agrícolas (FAO, 2001), entre las que se destaca Cargill, Monsanto, Novartis y Archer Daniels Midland (ADM), las cuales tienen el dominio completo del sistema alimentario desde las semillas hasta el plato (Ausín, 2010).

A estas tensiones se suma el hecho de que la mayor cantidad de tierras dedicadas a la producción agrícola se concentra en pocas manos y su aprovechamiento en zonas rurales con vocación agrícola se destina a otros usos (minero, ganadero, forestal, entre otros). El proceso de apertura económica de los países productores (en vías de desarrollo) ha acelerado su participación dentro del mercado global de los alimentos, manejando niveles desiguales de competitividad como resultado de la deficiente capacidad de los territorios que albergan este tipo de proyectos, para adquirir los mecanismos necesarios para impulsar procesos cíclicos de acumulación de capital, lo cual provoca diferenciaciones sociales, políticas y económicas que generalmente se traducen en conflictos espaciales.

Por otra parte, se ha visto un incremento significativo del valor de los cereales a nivel mundial, situación que según Vivas (2012) ha agudizado la hambruna. Este comportamiento lo describe la autora al sostener que entre el año 2007 y 2008 el valor de cereales como el arroz, maíz y trigo aumentó más de un 50%: el costo del trigo subió en un 130%, el arroz en un 74% y el maíz en un 31% (Vivas, 2012: 93). Un aspecto que también incide de manera considerable en la producción de alimentos tiene que ver con el desarrollo de la agroindustria y los biocombustibles. De acuerdo con Ausín (2010), la producción de biocombustibles ha incidido en el incremento del precio de los alimentos, impacto que en términos inflacionarios supera el 30%. El problema del hambre y la desnutrición a diferentes escalas es el resultado de la confluencia de decisiones políticas y económicas donde intervienen varios actores e intereses. A lo indicado en líneas anteriores, se agrega la disminución de la producción local y mayor importación de alimentos, lo cual conduce a un descenso de la variedad de semillas, viéndose afectada, por un lado, la diversidad genética y por otro, la posibilidad de disfrutar de una amplia y diversa dieta.

Vivas (2012) por su parte afirma que el problema actual para superar el hambre y la desnutrición no está en la falta de alimentos sino en la imposibilidad de acceder a ellos. Aunque la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) sostiene que toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure la salud y el bienestar, en especial la alimentación, el vestido y la vivienda (Art. 25, párrafo 1), se estima que aún existen cerca de 795 millones de personas subalimentadas en el mundo (FAO, FIDA y PMA, 2015), situación que evidencia la necesidad de repensar las estrategias, programas, políticas y modelos de desarrollo que dirigen actualmente la producción, distribución y consumo de alimentos.

La perspectiva geográfica del hambre ¿alimentos para quién?

Los problemas asociados con el hambre, la desnutrición y en general, el acceso a la alimentación han sido temáticas de interés permanente dentro de la reflexión geográfica, en particular, por ser una preocupación que trasciende la escala regional y se torna cada vez más en una problemática de alcance global. De acuerdo con lo señalado por García et al. (1995), el tema de la alimentación y la insuficiencia de esta es tan antiguo y endémico que se manifiesta cada vez más bajo nuevas formas y en contextos territoriales diferentes, siendo un problema derivado de una sociedad y mundo separados por conflictos de clases.

Históricamente los estudios sobre el hambre y la alimentación habían tenido lugar en el continente asiático y africano, en especial, durante los años cincuenta y sesenta del Siglo XX. No obstante, la referencia espacial sobre la problemática ha cambiado significativamente tras los doscientos años de industrialización en los cuales se evidencian modificaciones tanto en el modelo económico adoptado por cada país, como en la creación y constitución de políticas agrícolas y alimentarias a diferentes escalas y con objetivos sociales y económicos concretos. Formalmente el interés por el problema mundial del hambre se materializa en las ciencias sociales después de la Segunda Guerra Mundial, época en la que sólo se conocía el documento publicado por la

Sociedad de Naciones en 1928 el cual señalaba que cerca de los dos tercios de la población mundial padecía desnutrición (García et al., 1995). En esta misma línea argumentativa, se destaca la fundación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la cual a través del sistema Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) creado en el año 1945, se dispuso a fomentar el incremento de la producción agraria y resolver los problemas de hambre a escala mundial.

Desde la perspectiva geográfica han emergido diferentes discursos para ilustrar los efectos socioespaciales que generan la concentración de alimentos y la distribución desigual de este tipo de recursos. Dentro de las contribuciones geográficas más destacadas frente al tema figura el trabajo del médico brasileño Josué de Castro, quien a través de las obras “Geografía del hambre” (publicada en 1947) y “Geopolítica del hambre. Ensayo sobre los problemas alimentarios y demográficos dentro del mundo” (publicada en 1951) retrata y denuncia la problemática del hambre presente en Brasil y el Mundo; trabajo que le permitió en 1951 ser presidente de la FAO y posicionar en los círculos académicos el debate sobre este tema geopolítico y demográfico (García et al. 1995; Argentino, 2008).

Agricultura, producción alimentaria, hambre y desnutrición en Córdoba-Colombia.

El área de estudio corresponde a Córdoba, un departamento perteneciente a la Región Caribe Colombiana y localizado al noroccidente del país; cuenta con una amplia oferta hídrica provista principalmente por los ríos Sinú y San Jorge y una serie de ciénagas, caños y arroyos los cuales configuran un territorio propicio para el desarrollo de la actividad agrícola.

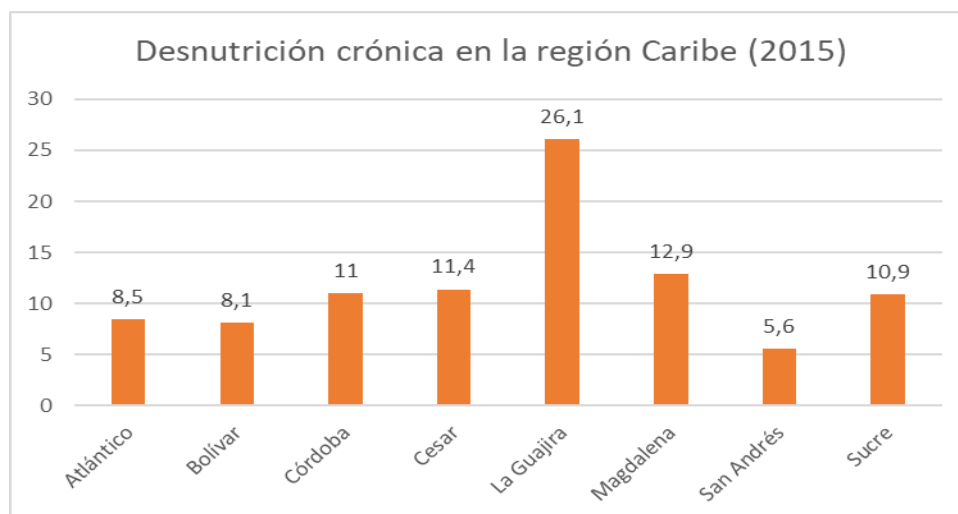
De acuerdo con lo descrito por Viloria (2004) Córdoba consta de una superficie de 25.020 kilómetros cuadrados, dentro de los cuales 19% son considerados adecuados para la agricultura y el 60% presenta vocación para la ganadería semi-extensiva, alternada con cultivos transitorios y permanentes. Posee una población de 1.467.929 habitantes de los cuales 50, 28 % habita en la zona urbana y el 49,79% en zona rural (DANE, 2005).

Según las proyecciones del DANE, cerca del 66,27% de su población se encuentra por debajo de la línea de pobreza, y el 59,02% tiene Necesidades Básicas Insatisfechas (DNP, 2007a). La base agrícola del departamento se consolida gracias a la confluencia de elementos físicos y ambientales propicios para el establecimiento de cultivos como el maíz, arroz, algodón y sorgo, y en menor proporción cultivos de ñame, yuca, plátano, caña de azúcar, coco, ajonjolí y cacao, además, presenta una importante diversidad de producción frutícola y hortalizas básicamente asociados a la producción traspatio en pequeñas unidades agrícolas familiares o a la agroindustria, destacándose entre ellos el plátano hartón, papaya, sandía, berenjena, ají, ahuyama, maracuyá, mango, marañón, limón (DNP, 2007a).

La Gobernación del Atlántico (2011) manifiesta que, aunque los departamentos que conforman la Región Caribe Colombiana poseen una valiosa dotación de recursos

naturales y un significativo potencial productivo, la región registra uno de los más altos índices de desnutrición crónica de niños menores de 5 años (Tabla 2). El departamento de Córdoba registra el segundo lugar dentro de estas estadísticas, de manera que para el año 2005 el 22,3% de su población infantil presentó desnutrición crónica.

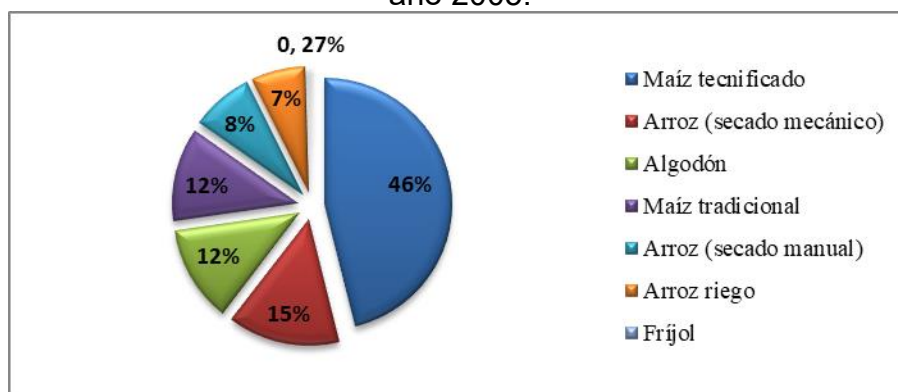
Tabla 2. Porcentaje de población con desnutrición Crónica en niños menores de 5 años por departamentos de la región Caribe, según ENSIN (2015)



Fuente: elaboración propia, Encuesta Nacional (2015)

Tanto la agricultura como la ganadería han sido las actividades económicas más desarrolladas en la región, sobresaliendo por su contribución en el Producto Interno Bruto Departamental; también es posible identificar una importante diversidad productiva (Figura 1) lo cual reafirma la vocación agrícola del departamento y su aporte en la producción de maíz, arroz, frijol, entre otros (Tabla 2). Como elemento contradictorio, se ha identificado que cerca del 60, 2% de la población departamental pasa hambre, por encima del promedio nacional que corresponde al 42,7%; mientras que el 16,4% de los niños menores de 5 años presentan desnutrición crónica (El Heraldó, 2013).

Figura 1. Porcentaje de producción de los principales cultivos transitorios en Córdoba, año 2005.



Fuente: elaboración propia con base en DNP (2007a).

Tabla 3. Principales cultivos en el departamento de Córdoba, año 2005

Cultivo	Producción (toneladas)	Porcentaje (%)
Maíz tecnificado	199.889	46,13%
Arroz (secado mecánico)	62.034	14,32%
Algodón	53.272	12,29%
Maíz tradicional	51.925	11,98%
Arroz (secado manual)	34.477	7,96%
Arroz riego	29.780	6,87%
Fríjol	1.163	0,27%
Sorgo	548	0,13%
Ajonjolí	233	0,05%
Cultivos transitorios	433.321	100%
Plátano	280.314	42,30%
Yuca	264.619	39,93%
Ñame	102.402	15,45%
Cocotero	14.828	2,24%
Caña panela	525	0,08%
Cacao	18	0,00%
Cultivos permanentes	662.706	100%
TOTAL	1.096.027	100%

Fuente: DNP, 2007a.

El artículo 44 de la Constitución Política de Colombia indica que la alimentación es un derecho fundamental, mientras que la Política de Seguridad Alimentaria y Nutricional (DNP, 2007b), argumenta que el consumo de alimentos está relacionado con la selección, las creencias, las actitudes y las prácticas y está determinado por: la cultura,

los hábitos y los patrones alimentarios, la educación alimentaria y nutricional, la información comercial y nutricional, el nivel educativo, la publicidad, el tamaño y la composición de la familia. Paradójicamente, Córdoba presenta un conjunto amplio e importante de productos agrícolas, sin embargo, carece de la capacidad de resolver los problemas de hambre y desnutrición que padece su población.

En la Región Caribe Colombiana con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo se creó el Plan “Caribe Sin Hambre - PCSH”, el cual pretende impulsar la seguridad alimentaria bajo cuatro dimensiones: 1) El acceso a alimentos, o la capacidad para adquirirlos, por parte de poblaciones en situación de vulnerabilidad, sin estar basados exclusivamente en el asistencialismo o en expectativas similares; 2) El cierre de brechas entre la dieta actual y la canasta deseable de manera tal que permita mejorar los niveles de nutrición y bajar las tasas de morbilidad; 3) La estabilidad de la oferta de alimentos mediante la construcción de alianzas rural-urbanas, que permitan moderar la volatilidad de los precios y la insuficiencia en el abastecimiento, como una responsabilidad compartida pública, privada y de la sociedad civil; 4) Calidad e inocuidad de los alimentos, con énfasis en la oferta de los mismos a estratos socioeconómicos de ingresos bajos (Gobernación del Atlántico, 2011).

Pese a la amplia variedad de recursos naturales de Córdoba y la existencia de tierras con vocación agrícola, el mercado de la producción de alimentos no está en las personas del común (campesinos, habitantes rurales, trabajadores) sino en las empresas o grupos familiares. Hay una clara orientación a la producción agroindustrial más que a la agricultura de subsistencia y aunque existen políticas y programas a diferentes escalas para afrontar esta problemática, la situación real evidencia la incapacidad que estas estancias han tenido para disminuir tales desigualdades.

Ante este comportamiento, se plantean los siguientes cuestionamientos ¿Cómo resolver el problema el hambre y la desnutrición presentes en el departamento de Córdoba aprovechando el potencial agrícola que posee? ¿Qué aspectos desde el punto de vista ambiental, político, social y humano se deben modificar para disminuir las desigualdades existentes frente a esta problemática? ¿Podría la ética aportar respuestas a estos interrogantes?

Las reflexiones asociadas a estos cuestionamientos intentarán resolverse en el último aparte de este escrito.

El derecho a la alimentación, la propuesta ética

Para resolver éticamente el problema del hambre y la desnutrición, se adoptarán las bases de la denominada ética del desarrollo a partir de la propuesta de Amartya Sen y Adela Cortina. En primer lugar, Cortina define el concepto de desarrollo como aquella “actividad social cooperativa, en la que colaboran distintos agentes sociales (diseñadores de políticas públicas, gestores de proyectos, asociaciones donantes, organizaciones solidarias, economistas, instituciones nacionales e internacionales, estudiosos del desarrollo y éticos del desarrollo) para alcanzar una meta, que es el desarrollo en los países en desarrollo” (2011: 12).

Teniendo en cuenta esta definición, se podría considerar que la solución al problema del hambre y la desnutrición se debe afrontar desde el principio ético de la igualdad. Bajo este principio Sen (1999) señala que libertad se encuentra entre los posibles campos de aplicación de la igualdad y la igualdad se halla entre los posibles esquemas distributivos de libertad, de manera que el garantizar el acceso a la alimentación promovería la consolidación de un bien elemental y el establecimiento de la igualdad fundamental.

Según los argumentos de Sen (1992), las desigualdades varían en función del ámbito que se esté analizando, por ejemplo, los ingresos, los bienes elementales, las libertades, y las utilidades, así como las realizaciones personales; esta también puede variar entre sí dependiendo de la diversidad interpersonal con respecto a las relaciones entre estas variables distintas, pero interrelacionadas. Entonces, ¿Cómo podríamos contrastar la igualdad teniendo en cuenta ámbitos diferentes?

En el contexto geográfico de interés prevalece por un lado un significativo nivel de productividad agrícola, lo que implica la capacidad de producir alimentos para determinadas necesidades sociales, políticas y económicas. Por otra parte, se evidencia una población socialmente vulnerable debido a la incapacidad del gobierno, las políticas y la sociedad de garantizar el derecho fundamental a comer y beber. Lo que se recomienda a partir de esta problemática es equilibrar las oportunidades de acceso a recursos naturales, empleo y salario (justos y dignos) para que las personas puedan asegurar su consumo energético vital y también, re-orientar el modelo de producción agrícola que se está desarrollando a nivel regional.

Teniendo en cuenta los principios propuestos por Cortina (1996), a continuación, se presenta un esquema (Tabla 4) en el que se plantea una ética aplicada al problema del hambre y la desnutrición, la cual complementaría los principios y fundamentos de la ética del desarrollo.

Tabla 4. Una ética aplicada al problema del hambre y la desnutrición en Córdoba.

Planteamiento de Adela Cortina	Planteamiento propuesto
1) <i>Fin específico o bien interno</i>	Alimentación
2) <i>Medios</i>	Establecimiento de políticas a diferentes escalas para garantizar el derecho a la alimentación; redistribuir el acceso (y derecho) a producir nuestros propios alimentos; facilitar el acceso a los medios de producción; ampliar la acción de las instituciones, Estado y sociedad
3) <i>Virtudes y valores</i>	Respeto, honestidad, generosidad, solidaridad, cooperación, responsabilidad, igualdad, libertad, derecho, justicia.
4) <i>Moral cívica</i>	Sociedad que reconoce el derecho fundamental a alimentarse (acceso a los medios para garantizar el derecho a beber y comer).
5) <i>Moral crítica universal</i>	Fundamento de los Derechos Humanos: Derecho Universal a la Alimentación.
6) <i>Afectados</i>	Población infantil; personas con bajos niveles de ingreso; agricultores, campesinos y pequeños productores; gobierno (Estado), el mercado, las empresas productoras, distribuidoras y comercializadoras; los consumidores.

Fuente: elaboración propia con base en Cortina (1996).

Conclusiones

La adopción del modelo de desarrollo del agro debilitó los procesos de producción agrícola orientados a la lógica del autoabastecimiento, por lo cual, muchos territorios a nivel global han experimentado problemas para acceder al derecho fundamental a la alimentación.

La orientación productiva del departamento de Córdoba va en contravía de una visión de desarrollo en donde se aspiraría garantizar el derecho de las personas a acceder a una alimentación digna y justa. Pese a la existencia de un conjunto de definiciones políticas y programas orientados hacia la solución de los problemas de hambre y desnutrición a nivel nacional y regional, hace falta un diálogo respetuoso y honesto entre los diferentes actores sociales que intervienen en los procesos productivos en el departamento. De esta forma, se podrían abrir los caminos para resolver la desigual relación entre productividad agrícola y la existencia de población infantil con niveles de desnutrición crónica y población con hambre.

La desigual distribución de los recursos naturales, ingresos socio-económicos, así como el débil cumplimiento de programas, políticas y acuerdos planteados a diferentes escalas, evidencia la ausencia de una reflexión ética que permita repensar la forma en que las instituciones, el gobierno y la sociedad civil participan o intervienen en la producción, distribución y acceso a los alimentos, para lo cual es importante valores humanos como el respeto, la igualdad, la honestidad y la responsabilidad.

Referencias

- Argentino, Raúl. 2008. "La geografía del hambre a fines del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI". Ponencia presentada en el X Coloquio Internacional de GeoCrítica, Barcelona, España, 26-30 de mayo.
- Ausín, Txetxu. 2010. "El derecho a comer: los alimentos como bien público global". *ARBOR: Ciencia, Pensamiento y Cultura* 745: 847-858.
- Constitución Política de Colombia. 1991. Gaceta Constitucional N° 116 de 20 de julio de 1991.
- Cortina, Adela. 1996. "El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas". *Isegoría* 13: 119-134.
- Cortina, Adela. 2011. "Una propuesta de ética del desarrollo". *Éthique et économique/Ethics and Economics* 8(1): 8-24.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). 2007a. *Agenda Interna para la Productividad y la Competitividad. Documento Regional Córdoba*. Bogotá: DNP
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). 2007b. *Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional – PSAN*. Documento Conpes Social 113. Acceso 04-06-2016 en: <http://www.orasconhu.org/sites/default/files/files/Conpes%20113%202008%20PSAN.pdf>
- El Heraldo. 2013. "Córdoba entre los departamentos con mayor índice de hambre en Colombia". Viernes 19 de julio de 2013.
- FAO. 2001. *Cuestiones éticas en los sectores de la alimentación y la agricultura*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Acceso 02-06-2016 en: <http://www.fao.org/docrep/003/X9601S/X9601S00.HTM>
- FAO, FIDA y PMA. 2015. *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2015. Cumplimiento de los objetivos internacionales para 2015 en relación con el hambre: balance de los desiguales progresos*. Roma: FAO. 66 p.
- García, M., Pujol, A., y Nuria Valdovinos. 1995. *Geografía rural*. Madrid: Editorial Síntesis. 235 p.
- Gobernación del Atlántico. 2011. "Caribe sin hambre". Informe final.
- Goodman, David y Michael Redclift. 1991. *Refashioning Nature: Food, Ecology and Culture*. London: Routledge. 279 p.

- Martínez, Ruby y Ernesto Reyes. 2012. "El consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina". *Política y cultura* 37: 35-64.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. 2013. "Departamento de Córdoba". Acceso julio 2 de 2016. http://portalterritorial.gov.co/apc-aa-files/7515a587f637c2c66d45f01f9c4f315c/oeecrdoba_agosto_2013.pdf
- Segrelles, José Antonio. 2010. "Reformas agrarias en América Latina y algo más" Conferencia presentada en el Congreso de Reformas Agrarias y Gestión de los Recursos Naturales en África y América Latina, Lleida, España, noviembre 25-26-27.
- Segrelles, José Antonio. 2007. "La multifuncionalidad rural: realidad conflictiva en la unión europea, mito en América Latina". *Ería. Revista Cuatrimestral de Geografía*, 72: 89-99.
- Segrelles, José. 2005. "El problema de los cultivos transgénicos en América Latina: una 'nueva' revolución verde". *Entorno Geográfico* 3: 93-120.
- Sen, Amartya. 1998. "Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI". *Cuadernos de Economía* 29: 73-100.
- Sen, Amartya. 1999. *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza editorial. 221 p.
- Sen, Amartya. 2000. *Desarrollo y libertad*. Argentina: Editorial Planeta. 440 p.
- Vivas, Esther. 2012. "Soberanía alimentaria: reapropiarnos de la agricultura y la alimentación". En *Cambio, Social y Cooperación en el Siglo XXI*. Editado por Gonzalo de Castro y Miquel Casares. 88-101. Barcelona: Fundación Invertida, Icaria Editorial.
- Viloria de la Hoz, Joaquín. 2004. "*La economía del departamento de Córdoba: ganadería y minería como sectores clave*". Documentos de Trabajo sobre Economía Regional N°51. Banco de la República: Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER)- Cartagena.

.....Capítulo III.....

Territorialidad cultural en el contexto urbano de la ciudad de Montería

*Arney Alfonso Vega Martínez¹⁴
Efraín de Jesús Hernández Buelvas¹⁵
Nataliya Barbera de Ramírez¹⁶
José David Hernández Sandoval¹⁷*

Resumen

El núcleo originario del territorio está constituido por el habitar, definido como una acción que transforma el espacio y lo convierte en un lugar habitado, socializado e imbuido de sentidos y significados que exponen la historia y el porvenir de la vida cotidiana a través de movilizaciones, desplazamientos y estéticas urbanas instituyentes, convirtiendo a las unidades barriales en micro amalgamas con dinámicas propias al interior de las ciudades. Desde esta perspectiva, se realizó una interpretación de las territorialidades culturales que generan redes afectivas y de sentido de pertenencia con el territorio en contextos urbanos, mediante un ejercicio cualitativo en torno a las versiones y percepciones que tienen las personas sobre su territorio en la ciudad de Montería como espacio significado culturalmente. Este estudio se basó en 66 materiales/anexos de las observaciones, entrevistas y mapas mentales elaborados por habitantes de las localidades visitadas, que permitieron comprender las territorialidades como un dominio y una filiación en un espacio habitado y atravesado por redes identitarias, emotivas y auto-gestionantes, que funcionan como marcas socioculturales y emocionales expresadas en un todo/proceso de apropiación, configuración y representación socio-urbana, a partir de lo cual se gestan diferentes tipos de relaciones interculturales, lazos comunitarios y dinámicas sociales que están presentes en la experiencia territorial del ciudadano sobre el espacio urbano en constante transformación.

Palabras clave: territorio, territorialidad, subjetividad espacial, habitar, espacio urbano.

¹⁴ Arney Alfonso Vega Martínez, Institución Educativa Santa Fe, docente investigador departamento de Ciencias Sociales, miembro grupos de investigación Arquinos (A1) (Unisinú) e IPAED (IE Santa Fe) E-mail: arneyvega2@gmail.com

¹⁵ Efraín de Jesús Hernández Buelvas, Universidad del Sinú, Elías Bechara Zainum, docente Investigador de la Facultad de ciencias Humanas, Arte y Diseño, investigador del grupo ARQUINIDOS categorizado en A1 por Minciencias. E-mail: efrainhernandezb@unisinu.edu.co

¹⁶ Nataliya Barbera Alvarado, Universidad del Sinú – Elías Bechara Zainum, Coordinadora de Aseguramiento de la Calidad FCHAD, investigador del grupo ARQUINIDOS categorizado en A1 por Minciencias. E-mail: nataliaberbera@unisinu.edu.co

¹⁷ José David Hernández Sandoval, Universidad del Sinú, Elías Bechara Zainum, jefe del programa de Arquitectura de la Facultad de ciencias Humanas, Arte y Diseño, investigador del grupo ARQUINIDOS categorizado en A1 por Minciencias. E-mail: josehernandezs@unisinu.edu.co

Cultural territoriality in the urban context of the city of Monteria

Abstract

The original core of the territory is constituted by inhabiting, which is defined as an action that transforms space and turns into an inhabited place, socialized and imbued with senses and meanings that expose the history and the future of daily life through mobilities, displacements and instituting urban aesthetics, turning neighborhood units into micro amalgams with their own dynamics within the cities. From this perspective, an interpretation of the cultural territorialities that generate affective networks and a sense of belonging to the territory in urban contexts was carried out through a qualitative exercise on the versions and perceptions that people have about their territory in the city of Monteria as a culturally significant space. This study was based on 66 materials/annexes of observations, interviews and mental maps elaborated by inhabitants of the localities visited, which allowed understanding territorialities as a domain and an affiliation in a space inhabited and traversed by identity, emotional and self-managing networks, which function as socio-cultural and emotional marks expressed in a whole/process of appropriation, configuration and sociourban representation, from which different types of intercultural relations, community ties and social dynamics are generated, which are present in the territorial experience of the citizen on the urban space in constant transformation.

Keywords: territory, territoriality, spatial subjectivity, inhabiting, urban space.

Introducción

El concepto del territorio como la significación de un lugar determinado, incorpora el espacio y lugar desde la racionalidad teórica que asume el sujeto. En este sentido, puede comprenderse desde una perspectiva social, político y cultural que abarca aquellos espacios socializados y culturizados por el ser humano a partir del habitar que genera una apropiación, configuración y organización/control del espacio de acuerdo con sus necesidades, intereses, proyectos y deseos, que exponen un mundo de sentidos y significados que dan razón de la historia y el porvenir de la vida cotidiana en el barrio o la vereda, la patria chica (municipio) y la región como espacio mayor de valor aglutinante colectivo, en diversos espacios públicos mientras que se van diluyendo los privados. Del mismo modo, el territorio expresa una relación de los seres humanos con el medio en términos funcionales, de significación, ocupación y posesión, que corresponde con las expresiones sociales variantes entre el ser humano y su entorno, asumiendo al individuo como ser social percibe las significaciones territoriales desde la construcción simbólica e imaginada del espacio.

Por consiguiente, la concepción del territorio va más allá de lo físico que hace comprensible la idea de que el lugar donde vivimos, donde aprendemos o desde donde vemos el mundo sufra importantes transformaciones; de manera que, para el entorno urbano sus territorios ya no se asocian a un espacio físico concreto (Silva, 2002), sino, a la noción de territorio como el lugar de la identidad cultural (Auge, 1993) y espacial,

un espacio objetivo y subjetivo de significaciones, comunicaciones y relaciones, un lugar histórico y en continua transformación, donde se construye una memoria colectiva que expresa procesos de territorialidad definidos por el habitar como acción subjetiva del hombre espacio-temporal, material y simbólica en un espacio transformado (Dos Reis *et al.*, 2006).

En consecuencia, el núcleo originario del territorio se construye desde el habitar, una acción que transforma el espacio en un ente cargado de sentidos y significados que exponen la historia y el porvenir de la vida cotidiana y que a su vez, genera micro amalgamas en constante movimiento al interior de las ciudades signadas por marcas sociopolíticas y emocionales; que al mismo tiempo, están relacionados con la memoria y el monumento a partir de los cuales las personas generan y reconfiguran espacios de urbanidad en los cruces de coordenadas entre el territorio y la dimensión simbólica (Ricart, 2017).

Por esta razón, es válido afirmar que la generación de redes afectivas, entramados sociales y el mismo sentido de pertenencia del ciudadano con su entorno, surge de las interpretaciones de las territorialidades culturales concebidas desde las vivencias humanas que se consolidan en valores, leyes y símbolos comunes. En concordancia con lo anterior, Olazabal *et al.* (2021) analizaron los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan la integración de la identidad cultural como recurso local a la gestión del desarrollo territorial en Cuba, con el propósito de conservar su potencial en la activación del desarrollo del territorio; de manera que, se pudo reconocer el papel de la cultura en la creación de capacidades locales para el carácter potencial del desarrollo, fuentes del recurso y distintas formas de aprovechamiento, que promueven a su vez, pautas teóricas y metodológicas para la integración de la identidad cultural desde la estrategia de desarrollo municipal en la movilización de los recursos y potencialidades locales para el desarrollo territorial.

Asimismo, Guerrero y Rodríguez (2019) realizaron una aproximación a las nociones del territorio desde la ciudad, el sentido y los imaginarios, por medio de la percepción sensorial de la ciudad como mecanismo generador de imaginarios urbanos y como herramienta de materialización gráfica y visual de los fenómenos analizados en la interacción y apropiación del ciudadano con la ciudad; de manera que, todo ello se enfoca a la construcción y comprensión de la imagen de la ciudad como territorio vivido por sus habitantes.

Por su parte, Alvarado-Sizzo (2019) interpretó las memorias y el imaginario referidos al territorio desde los habitantes de la región de Tierra Caliente de Michoacán (México) por medio de sus testimonios e historias narradas, como una forma de salvaguardar aquellos hechos del pasado que han modelado el presente de este lugar y de cuyos aciertos y errores se debe aprender a fin de proyectar el mejor futuro posible; igualmente, el análisis logró develar cómo la memoria colectiva, dibuja imágenes de mundo y visiones de una realidad que concierne a un grupo social en el territorio. En consecuencia, es válido inferir que la historia oral mediante los testimonios de fuentes vivas permite aproximarnos a historias cotidianas cercanas, que a su vez están inscritas dentro de grandes acontecimientos de la Historia.

Con base en los testimonios imbuidos de aspectos socioculturales de un territorio, es necesario describir los procesos territoriales que establecen las personas como marcas socioculturales; de allí que, interpretar la experiencia socioespacial a partir de la cual se generan redes afectivas y de sentido de pertenencia con el territorio, permite integrar esas versiones y percepciones ciudadanas a los procesos de construcción de ciudad para proyectar una nueva cultura urbana que debe superar el entendimiento de la ciudad como una yuxtaposición de fragmentos morfológicos.

En este sentido, Borja (2000) propone crear nuevas centralidades y ejes articuladores que den continuidad física y simbólica para establecer buenos compromisos entre el tejido histórico y el nuevo, además de favorecer la mixtura social y funcional en todas las áreas de la vida urbana con el fin de construir una oportunidad para ampliar marcos comprensivos sobre una realidad específica en la producción del hábitat, caracterizado por la diversidad y complejidad de formas de apropiación social y territorial (Rodríguez-Mancilla y Grondona-Opazo, 2018).

Por esta razón, se llevó a cabo un estudio desde las territorialidades culturales que generan redes afectivas y de sentido de pertenencia con el territorio en el contexto urbano de la ciudad de Montería, por medio de un ejercicio etnográfico interpretativo en torno al imaginario colectivo de los ciudadanos respecto a su espacio habitado inmediato, un lugar dotado de significaciones socioculturales y afectivas.

Territorialidad cultural

Al abordar el término territorio surge la postura de Di Meo (1993) a partir de una definición marxista clásica, como la fusión de tres tipos de estructuras: la infraestructura, espacio físico que incluye el componente humano y la esfera de las actividades económicas; la superestructura: representada por los campos político, ideológico y simbólico; y la metaestructura: mediante de la relación establecida entre el individuo y el espacio; de manera que Boisier (1984), asumió que el territorio es construido desde el centro abajo por un grupo de poder constituido con el fin de asumir el monopolio del uso de la fuerza pública, aunque desvirtúe su principal objetivo.

En la actualidad el concepto de territorio ha trascendido de una perspectiva geográfica hacia una multiplicidad de saberes propios de la antropología y la historia, que han intentado dar respuesta a los fenómenos globalizados de la economía y la política; además, del interés por comprender los procesos de comunicación e interacción entre personas o grupos con identidades culturales específicas o distintas. Asimismo, el territorio es un concepto que ha formado parte del *corpus* teórico en las diversas corrientes del pensamiento geográfico, ya sea como parte de la geografía física, la teoría del análisis regional o bien de la geografía crítica; al respecto, Bosque y Ortega (1995) afirman que al hablar del pensamiento geográfico se puede encontrar que no ha existido una sola geografía sino una constelación de saberes geográficos, dispuestos desde la pluralidad y diversidad de los pensamientos construidos desde los imaginarios sociales producto del aprendizaje colectivo. No obstante, Flores (2007)

argumentó que el concepto de territorio fue inicialmente abordado desde las ciencias naturales para dar respuesta al dominio de especies animales o vegetales en una determinada área física, que posteriormente fue incorporado por las ciencias sociales (geografía) para establecer la relación entre espacio, recursos naturales, sociedad y poder.

En consecuencia, la primera diferenciación conceptual del término surgió de las ciencias sociales desde el “espacio” y “territorio”, para lo cual Raffestin (1993) consideró el espacio como una relación con el patrimonio natural construido desde las formaciones físicas y biológicas creadas a lo largo del tiempo por la naturaleza en una región definida; por otro lado, consideró que el concepto de territorio se incorpora específicamente a la apropiación del espacio por la acción social de diferentes actores y se agrega a las tensiones políticas y sociales vividas entre ellos en su propio espacio.

En este sentido, Vega *et al.* (2019), señalan que el territorio se genera por la acción de un actor sintagmático que territorializa su espacio por medio del acto del habitar como una expresión simbólica que contribuye a la configuración del hábitat; por tanto, el territorio concebido como una expresión de la producción social del espacio, posee marcas geográficas, urbanísticas y culturales, que se podrían representar metafóricamente como una prisión fabricada por sus habitantes (Giménez, 1999). Con base en los postulados anteriormente descritos, es válido aseverar que el concepto del territorio surge de la apropiación tangible e intangible del espacio por medio de las connotaciones que cada persona asigna a determinados objetos o eventos que se convierten en colectivos derivados de un proceso de construcción social.

Cabe destacar que las interacciones sociales que se dan en un escenario específico llamado territorio, trascienden del marco espacial que delimita el dominio hacia la defensa, seguridad, pertenencia, privacidad o identidad que se expresa del territorio y se conoce como territorialidad, que de acuerdo con Fabri (2010), es el espacio delimitado y un lugar de memoria en el que se configuran las prácticas de significación cultural y las marcas que definen las relaciones, la identidad y usos del espacio; por esta razón, Haesbaert (2013) advierte que el peso de las prácticas sociales lo convierten en territorio producto del vínculo con el poder y el control que se ejerce en el espacio como manifestación de dominio funcional / simbólico y de producción social que incluye todas las dimensiones de la vida social (económica, política, cultural y natural), como una red de valor funcional, afectivo y simbólico donde se concentran las prácticas cotidianas que transforman un espacio que es constituyente.

En concordancia con lo anterior, la territorialidad se asocia con la apropiación o huella espacial o cultural, como una forma de expresar el sentido de pertenencia arraigada a los aspectos culturales de una región, por tal razón González (2017) manifiesta que la identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias.

Por lo tanto, el territorio no es tan solo un espacio físico donde tienen lugar los eventos que cuentan con una posición y dirección relativa, sino también, una construcción histórica y una práctica cultural que dan razón del concepto de territorialidad cultural, expresado como espacio de dominio y apropiación de territorios, que supone la apreciación de la construcción tangible e intangible del espacio donde prevalece el valor de las prácticas y expresiones afectivas, que dinamizan las comunidades y que les asigna un valor inmutable a su entorno vivo.

Desde otra perspectiva en el espacio constituyente, el hombre en su dimensión espacial transforma generalmente su escenario de vida social; lo que a su vez Lindón (2009) reconoce, como producciones socioespaciales de lugares que configura el sujeto a partir del habitar y que permite al ser humano proveerse de un sistema identitario y de sentido para la vida cotidiana, de ahí que el sujeto-habitante es un constructor de lo social de la ciudad y la vida urbana desde sus imaginarios. Del mismo modo, se proyecta una relación indisoluble entre el espacio y la sociedad en la que no solo se habla de sujeto espacial sino de sujeto especializado o territorializado que dinamiza la vida social por medio de un habitar que, además de construir y modelar lugares, permite que estos figuren como una marca o referencia de su propia existencia. Por tal razón, surge el término “espacio concebido o existencial” como un ejercicio interpretativo donde el individuo conoce, aprende y aprehende su entorno, generando una transformación espacial que de forma consciente e inconsciente realiza para promover la integración social por medio de la interculturalidad, pero a través de denominaciones sociales o de signos distintivos.

Aspectos metodológicos

Esta investigación constituyó un ejercicio cualitativo en torno a las versiones y percepciones que tienen las personas sobre su territorio como espacio significado culturalmente. En este sentido, como opción metodológica que despliega prácticas interpretativas interconectadas con el propósito de lograr una mejor comprensión del fenómeno en su contexto natural (Denzin, 2008), el trabajo en campo implicó abordar a los informantes en el entorno donde se configuran sus cotidianidades para recoger las percepciones, las experiencias, los recuerdos con los cuales esas personas han elaborado una imagen propia del espacio habitado que les rodea.

Dada la naturaleza del estudio, para el proceso de recopilación de datos se emplearon técnicas como la observación para abordar la cotidianidad vivida por las personas en sus contextos (García y Casado, 2008), la entrevista desde su dimensión comunicadora permite relaciones intersubjetivas a la hora de acceder a la verdad de las personas (Finkel *et al.*, 2008) y los mapas cognoscitivos que Silva (2000) define como mapas afectivos producto de los encuentros que generan relaciones o tensiones por lo que se proyectan croquis sentidos sobre el espacio.

A partir de lo anterior, la ruta metodológica consistió en el desarrollo de los siguientes pasos en diferentes localidades de la ciudad de Montería:

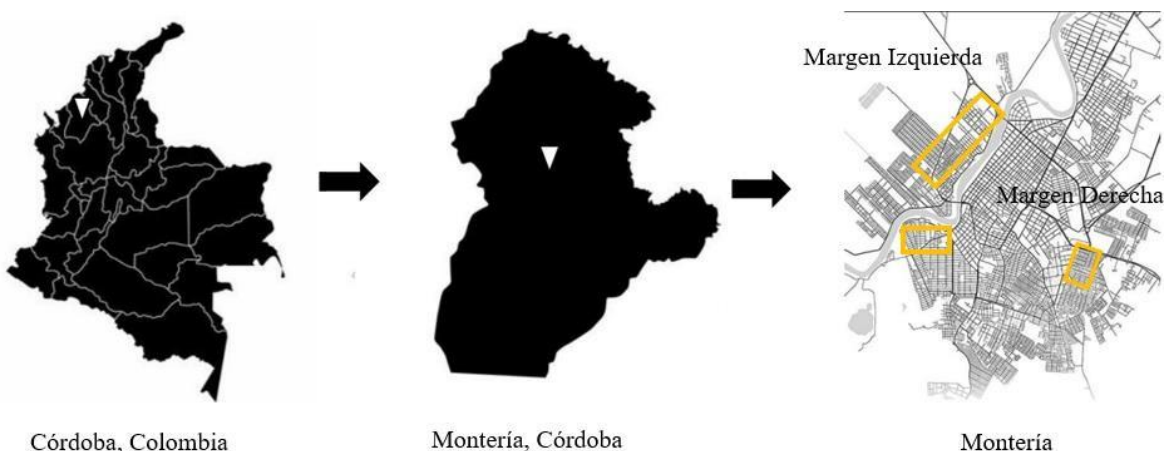
Paso 1. Observación del territorio y un espacio público de la localidad seleccionada. Se implementó una lista de cotejo para el territorio general y un protocolo de observación para recolectar la información necesaria sobre los recorridos, desplazamientos, interacciones sociales, conexiones del lugar con el barrio y la localidad en general.

Paso 2. Realización de las entrevistas. En estas se abordaron las relaciones que establecen las personas con su territorio que apropian, configuran y usan para el desarrollo de sus actividades cotidianas en la localidad a la cual pertenece.

Paso 3. Elaboración de mapas cognoscitivos desarrollados por los pobladores sobre su territorio, a partir de lo cual se les sugirió graficar lugares, caminos, hitos o marcas, características tipificantes de la cabecera.

El abordaje de las localidades en la ciudad de Montería estuvo dinamizado por la facilidad en el acceso a estos lugares por parte del equipo investigador que, interesado por la riqueza cultural desde la cultura urbana, se enfocó en unidades barriales periféricas, informales o consolidadas en su dimensión urbanística, tales como la margen izquierda (sectores Puente 1, Puente 2 y Juan XXIII), margen derecha orientación sur (Santa Fe, Coquera, Zarabanda, Cantaclaro) (figura 1). El grupo de participantes para las entrevistas y los mapas cognoscitivos estuvo compuesto por 18 personas con edades entre 18 y 40 que viven en los barrios observados, obteniendo una base de materiales importantes que al ser analizados permitió identificar siete temáticas que posteriormente fueron agrupadas en dos categorías.

Figura 1. Localización urbana de la ciudad de Montería. Fuente: elaboración propia.



Proceso de análisis cualitativo. Este estuvo orientado por dos momentos:

1. *Ejercicio descriptivo, en este se llevó a cabo lo siguiente:*

- Triangulación de cotejo: 66 materiales/anexos entre observaciones, entrevistas y mapas mentales.

- Pre-Categorías: múltiples temas relevantes que reportan una actitud consciente de las personas en la transformación del espacio, sentimientos positivos que emite esa relación con este y la configuración del territorio y la autogestión sobre el mismo.
 - Texto descriptivo: articulación de las descripciones contenidas en los materiales.
2. *Proceso interpretativo que permitió identificar:*
- Categorías de análisis: marcas socioculturales del territorio (4 subcategorías) y marcas emocionales del territorio a partir de la tensión topofilia – topofobia (3 subcategorías):

Tabla 1. Relación de categorías de análisis, subcategorías y descripción a partir del análisis de contenido.

Categoría	Subcategoría	Descripción
La territorialidad y sus marcas socioculturales.	El barrio como espacio de construcción y socialización territorial.	Buena relación y convivencia entre vecinos genera un ambiente agradable.
		No solo es un pedazo de territorio sino como un lugar lleno de significados.
	Códigos de identificación dentro del territorio.	Auto-denominación de lugares dentro de territorio
		Construcción social de referentes culturales.
	Espacios públicos signados como lugares comunes y de encuentro.	Instituyentes e improvisados en terrenos baldíos.
		Instituidos y urbanísticos.
	La vivienda como expresión heterogénea del territorio.	El lugar de mi casa.
La territorialidad y sus marcas emocionales.	Apego al barrio.	Sentimiento de alegría.
		Sentimientos positivos que genera el barrio.
	Dicotomía urbanística dentro del barrio.	Topofilia interna vs topofobia externa.
		Imaginario de miedo hacia el barrio.
	Autogestión y autoorganización urbanística en el territorio.	Configurados a la vivencia del territorio.
		Refleja una iniciativa propia.

Fuente: elaboración propia.

Metodológicamente se procedió desde la triangulación teórica: profundización de la comprensión de las categorías propias con la teoría: memoria y monumento (Ricart,

2017), Teoría del lugar: topofilia y topofobia (Kuri, 2013; Mendel y Montre, 2018; Yori, 2007).

Y se logró un texto interpretativo: análisis hermenéutico mediante la técnica de contenido en torno a la forma como las territorialidades generan redes identitarias, culturales, emotivas y autogestionantes del territorio/lugar caracterizadas por unas marcas socioculturales y emocionales.

En lo que respecta al componente ético, se implementó el consentimiento informado en los participantes a partir del cual se dio a conocer el propósito de la investigación, el tipo de participación que se esperaba en el desarrollo de las actividades y el uso final de la información para fines netamente académicos, asegurando el anonimato de cada uno de ellos.

Análisis de resultados

La territorialidad se concibe como un ejercicio a partir del cual el espacio natural se desvanece y se transforma desde el sujeto-habitante, aquel que ejerce dominio y adscripción en un territorio-lugar en el que se despliegan redes de representación colectiva, estrategias identitarias y cotidianidades autogestionantes de un territorio/lugar dinamizado con marcas socioculturales y afectivas particulares.

De acuerdo con esto, dentro de los hallazgos se pudieron identificar dos dimensiones, por un lado, se encuentra la experiencia instituyente de un sujeto-cuerpo con sus marcas socioculturales por medio de las cuales se establecen relaciones sociales sobre el espacio habitado; mientras que el segundo aspecto, se asocia con el sujeto-sentimiento (Lindón, 2009) el cual proyecta vínculos a nivel topofilico sobre el espacio apropiado desde sus afectividades y lo convierte en la base existencial de la vida cotidiana.

La territorialidad y sus marcas socioculturales

La territorialidad desde una dimensión de dominio establece marcas socioculturales dispuestas entre el barrio como escenario de construcción y socialización territorial, y la vivienda como nicho urbano que expresa privacidad, heterogeneidad y particularidad sobre las formas de vida en los contextos urbanos.

1. El barrio es un espacio de construcción y socialización territorial.

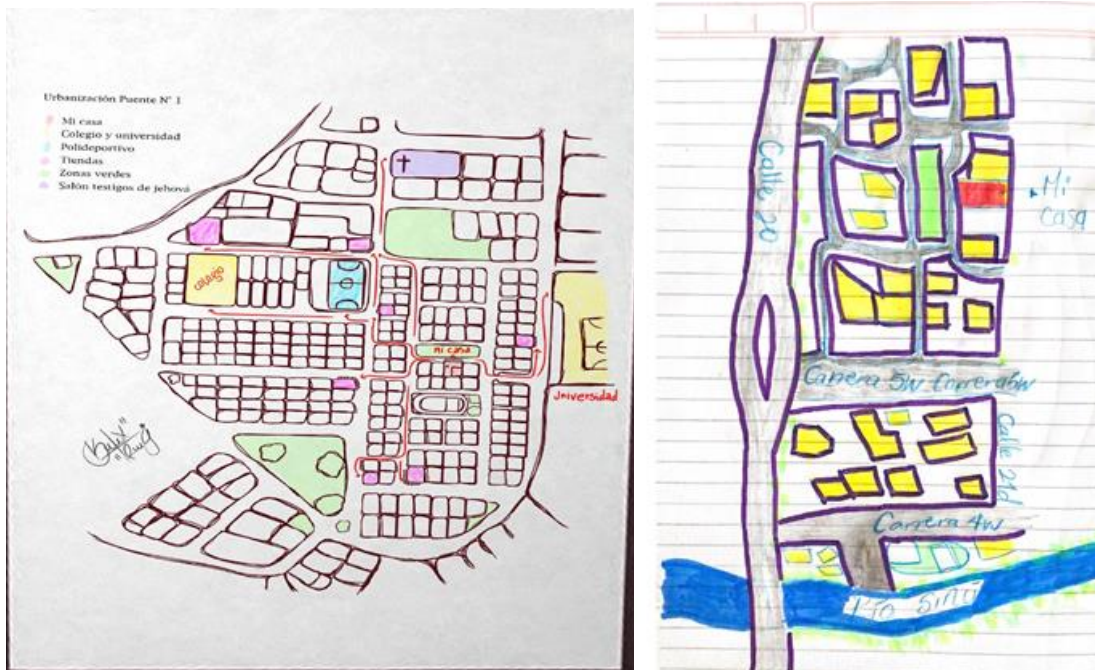
En esta unidad urbana al interior de la ciudad los informantes claves dinamizan sus historias y prácticas socioculturales como algo propio y colectivo; cabe destacar que estas narraciones, revelan la buena relación y convivencia entre vecinos, generando un ambiente agradable en el que se reconoce la existencia no solo de un pedazo de territorio, sino de un lugar lleno de significados arraigados a las memorias que enriquecen la vida cotidiana y el lugar de la casa. Lo anterior, se puede ratificar por medio de las siguientes voces que expresan:

“Este lugar para mí significa mucho, es el lugar que, aunque no me vio nacer, si me vio crecer, porque llegué aquí desde muy pequeño. Es mi entorno y ya es como si fuera parte de mí, es el lugar que me acogió y del cual tengo tantos recuerdos. Es el barrio donde jugué en el parque, corría por sus callejones y tomaba muchas fotos del hermoso paisaje del barrio. Más que un pedazo de territorio es mi hogar, es donde está mi casa. Es el lugar que ha sido testigo de muchas historias y recuerdos, no solo vividos por mí, sino también testigo de todo lo vivido por parte de mis vecinos” (entrevistado 3).

“Me siento de maravilla me ha encantado vivir en el barrio que me vio crecer, siempre he visto el barrio con alegría por tal lo describo con esa palabra, por lo que he visto y escuchado se dice que la ciudad ve a mi barrio como un lugar peligroso, pero que es todo lo contrario” (entrevistado 16).

Al mismo tiempo, se apreciaron los sentidos vinculados a la construcción y socialización territorial expuestos en los mapas cognoscitivos elaborados por los participantes sobre la imagen de su barrio y a través de los cuales se pudieron distinguir los recorridos, accesos y bordes a partir de los cuales se especificaron las rutas y sendas que siguen las personas en sus prácticas cotidianas y que permiten identificar referentes internos ligados a la identidad de su casa, colegios, parques, calle, entre otros (Figura 2).

Figura 2. Mapas cognoscitivos 52 Barrio Puente 1 y 53 Barrio Puente 2.



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, Vega *et al.* (2018) expresaron que las representaciones territoriales como producto de los imaginarios sociales, constituyen formas específicas de apropiación política y ética en las unidades barriales, marcadas por cualidades positivas expuestas por las personas que lo habitan, a pesar de los problemas socio urbanos que puedan padecer. Asimismo, el barrio como contenedor de experiencias cotidianas es un espacio cargado de sentido y significado que se transforman de acuerdo con las vivencias y expectativas de cada persona; de modo que, Ayala (2017) concibe el barrio como un referente urbano de características singulares y delimitación territorial, donde la vida social hace parte de la cotidianidad y el desarrollo de cada individuo.

2. Códigos de identificación dentro del territorio.

Si algo caracteriza a los territorios barriales es la autodenominación de lugares como producto de una construcción social de referentes culturales, a partir de los cuales, sus habitantes se apropian del espacio y asignan valores a sus prácticas y expresiones afectivas que dinamizan el sentido comunitario y otorgan una validez inmutable a su entorno vivo; por lo tanto, el territorio no es tan solo un espacio físico, sino el resultado de una construcción histórica y una práctica cultural que dan razón del concepto de territorialidad cultural, al visibilizarse en las voces de sus habitantes en las siguientes entrevistas:

“Hay que estar pendientes o tener cuidado de no confundirse con los sectores cercanos o vecinos, pues Puente 1 es un barrio pequeño que queda muy pegado a otros barrios también compuestos por callejones y que muchas personas tienden a confundirlos en uno mismo [...] El caso del barrio Betancí, el cual es vecino de Puente 1, pero las personas que no lo habitan, piensan que estos dos barrios son uno solo” (entrevistado 1).

“Hay varios hitos cómo llamamos nosotros en arquitectura uno de los hitos más importantes del barrio La Granja es el árbol otrora o mejor conocido como el palo de camajón que desafortunadamente por la edad, por los años se cayó y luego volvieron a plantar dos árboles más, el sector El Camajón, monteriano que no sepa dónde queda el sector del Camajón en La Granja no es monteriano así que es un hito ese árbol en toda la ciudad, tal vez la iglesia de la granja es otro de los hitos, la inspección de policía, son tres puntos claves con los que se ubica hice referencia el barrio La Granja” (entrevistado 10).

Algunas de estas manifestaciones tienen en cuenta los referentes ligados a la memoria construida por el ciudadano, asumiendo que el colectivo percibe su territorio desde sus experiencias individuales (figura 3); sin embargo, coinciden en los criterios de bienestar y proximidad para dar solución a sus aspectos socioculturales.

Figura 3. Referentes ligados a la memoria barrial expuesto en el mapa cognoscitivo 56.



Fuente: elaboración propia.

En este sentido Ricart (2017) afirmó que, en los procesos territoriales existe un vínculo entre memoria y monumento a partir de los cuales se transforma el espacio urbano subyacente de una dimensión simbólica, que promueve la transmisión de los rasgos culturales que se desarrollan social e individualmente y que además, se producen a partir de 3 aspectos: primero la capacidad simbólica y de significación social, la capacidad adaptativa incidiendo en lo contingente desde una situación de atemporalidad y por último, la preeminencia territorial.

3. Espacios públicos signados como lugares comunes y de encuentro.

Un reconocimiento ciudadano al interior de sus barrios es la importancia del espacio público sobre el cual se sustenta la esfera social y se establecen acciones instituyentes cuando urbanísticamente no son provistas; de manera que, a partir de las iniciativas autogestionantes del sujeto-habiente se fomenta la improvisación en terrenos baldíos, esos lugares que desde las voces participantes en los siguientes fragmentos de las entrevistas, se comprenden como campos semánticos en torno a lo común y el fortalecimiento del ser vecino, próximo, cercano y conocido:

“Es un lugar donde se pueden hacer o realizar manifestaciones de todo tipo, es apto para todos los géneros, tiene distintos usos pues al ser un polideportivo se realizan prácticas de diferentes disciplinas deportivas y un mini parque” (entrevistado 6). “Lugares como el parque a ver las luces con mis familiares y amigos a la cancha jugar con amigos visitar a la gente que me rodea” (entrevistado 11).

Desde esta perspectiva, cabe señalar que la construcción del territorio (Baeza y Oyarzo, 2020) se produce principalmente desde los vínculos sociales emergentes que normalizan la estructura material y le dan sentido a un complejo simbólico del espacio; por lo que es válido afirmar que, la construcción de un territorio está ligada a una suma de personas que pueda emplear un nosotros que los identifica en la marcación espacial

(Tarrius, 2000). Asimismo, Lindón (2009) reconoce la construcción de los espacios públicos desde el sujeto, como producciones socioespaciales de lugares que configura el sujeto a partir del habitar y que permite al hombre proveerse de un sistema identitario y de sentido para la vida cotidiana.

4. La vivienda como expresión heterogénea del territorio.

Los participantes definen su vivienda como un elemento de refuerzo topofílico importante en la experiencia territorial al interior del barrio; asimismo, la asumen como un lugar perfecto para las relaciones sociales producto de la armonía, satisfacción y seguridad en los nichos urbanos que se proyectan en las unidades barriales, tal como se manifiesta en las siguientes expresiones:

“Describo mi casa como un hogar grande porque así lo veo, puede que tenga las medidas pequeñas, pero es un hogar grande, estamos rodeados de varias casitas puedes ver. Tengo varios pensamientos alrededor de él que son los lugares que visito comúnmente, pienso yo que hacen de mi hogar, de mi casa una buena localidad sobre ubicación y seguridad” (entrevistado 15).

“Al recorrer las calles y detallar las distintas formas de viviendas existentes, estas me develan un conjunto heterogéneo en el territorio, haciéndome ver que, aunque todas las casas sean de 2 pisos, no son iguales ni interior o exteriormente” (entrevistado 2).

Como elemento cercano a la existencia de las personas en la vida urbana, la vivienda cumple un papel importante en el despliegue cotidiano de las actividades que se desarrollan al interior del barrio y de la ciudad en general, así lo expresan los trazos de las personas quienes configuran una red simbólica en el sobresale la casa (figura 4)

Figura 4. Red simbólica configurada desde la vivienda.



Fuente: elaboración propia.

En consecuencia, la vivienda (Miguel-Velasco et al., 2017) es producto de la expansión espacial del territorio que considera los aspectos culturales determinados por un contexto histórico-social, provocando en las personas una inmediata representación esquemática relacionada con el hábitat como un espacio consolidado; del mismo modo Montaner y Muxí (2010) afirmaron que, la vivienda es el espacio privado conformado por interiores y construido en el que se despliegan las «principales actividades y tareas de reproducción, que son aquellas que hacen posible el desarrollo natural, físico y social de las personas», aseverando así que la vivienda trasciende de las dimensiones físicas para convertirse en un constructo social desde el imaginario del ser.

La territorialidad y sus marcas emocionales

Como espacio vivido, la vida urbana condensa emociones a partir de los cuales se configuran espacios que proyectan dentro de los procesos territoriales experiencias cotidianas atravesadas por redes afectivas y de sentido de pertenencia definidas de la siguiente forma:

1. Apego al barrio.

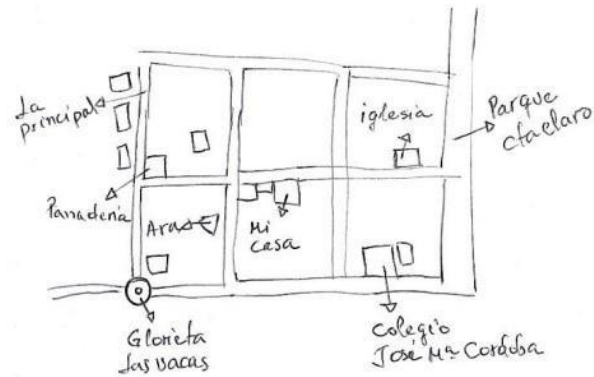
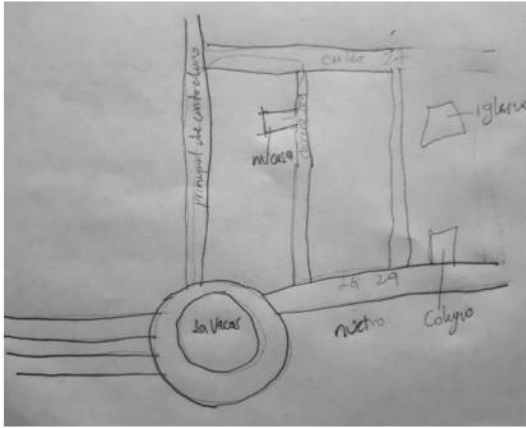
Uno de los aspectos que más se resaltan los participantes es el sentimiento positivo que genera hablar de su barrio y que expresa alegría, tranquilidad, buena vida, así se puede constatar en las siguientes expresiones:

“Mi barrio representa o significa felicidad y amor, esto es porque, aquí fue donde encontré el amor de mi esposo. Mi actual ubicación se debe a mis padres, comento esto, porque una vez escuché a mis padres, cuando era joven que fue buena idea mudarse a dicho sitio” (entrevistado 3).

“Es muy tranquila, es muy tranquila para vivir, para poderte movilizar, para poderte desenvolver. Es agradable vivir en esta localidad, por ese lado” (entrevistado 8).

De igual forma, cabe resaltar que el barrio es la unidad más clara y compleja que está presente en el imaginario de las personas, los mapas cognoscitivos permiten ver la forma como existen puntos referentes de acceso en los bordes de las localidades y la calle como mecanismo de interacción al interior de estas (figura 5).

Figura 5. Bordes y estructura interna barrial según sus habitantes, mapas cognoscitivos 57 y 58. Fuente: propia.



Fuente: elaboración propia

En concordancia Mendel y Montre (2018) señalan que el sujeto es un ente espacial en el cual el espacio social va de la mano con el espacio físico; por tanto, el sujeto deja de ser entendido como un espectador del lugar, pasando a ser un transformador de él a través de su interpretación y carácter sociocultural del mismo (Aliste y Núñez, 2015). Asimismo, el espacio que habitamos no es simplemente un receptáculo pasivo de relaciones sociales, sino, un producto de los imaginarios sociales desde la complejidad, dado que no es posible una mirada unánime o unívoca frente a un fenómeno ya que existe una significativa carga de subjetividad desde la percepción individual, que logra colectivizar a través de la intersubjetividad pero que tampoco puede definirse como una generalidad inamovible (Salinas-Arango y Sanmartín-Gaviria, 2020).

2. Dicotomía urbanística dentro del barrio.

Hace posible la exteriorización de las topofilias internas y topofobias externas, las cuales se revelan en los siguientes apartes:

“Ese es el ratero del barrio, pero claro se viene de otro barrio a robar acá. De esos barrios malos donde hay puros chirretes, porque acá la gente de este barrio no se pone en esas” (entrevistado 7). “Por lo que he visto y escuchado en la ciudad ve a mi barrio como un lugar peligroso, pero es todo lo contrario” (entrevistado 10).

Evidentemente *la topofilia* según Corredor (2012) alude a la construcción de la poética de nuestra vida, desde el reconocimiento de la emocionalidad que tienen los diferentes espacios -tangibles e intangibles- donde ésta discurre; de manera que, esta connotación es asignada/asumida por las mismas personas que habitan el lugar y que constituye de acuerdo con Tuan (2007) un lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante, difuso como concepto, vívido y concreto en cuanto a la experiencia personal; por esta razón, Mendel y Montre (2018) señalan que los lugares no solo se construyen de sentimientos positivos, sino que también estos generan y son portadores de sentimientos que evocan una dimensión negativa, a estos sentimientos

de desagrado por el lugar, se les llama topofobia, que se impone desde afuera hacia algunos barrios que las personas que habitan el mismo no lo consideran así.

3. Autogestión y Autorganización urbanística dentro del territorio.

Que implica la construcción de un modelo de organización espacial que promueve la definición de roles, formas y mecanismos de integración, que pueden constatarse por medio de las siguientes revelaciones:

“Es así como dentro del barrio existe un parque hecho de llantas en una zona verde y que actualmente se encuentra muy deteriorado. Mientras observo esto, me doy cuenta de que los vecinos cercanos al parque barren y limpian, haciéndome ver que ellos son los que se encargan de pintar las llantas de colores para intentar mantener a salvo su amoblamiento construido [...] encuentro también un planchón que está al final del barrio y que fue creado por los habitantes para conectar con la Coquera, Santa Fe y algunos sectores del Sur de Montería. Para esperar al planchón, los mismos habitantes se reunieron e hicieron unas especies de bancas con madera rústica y unas sillas con llantas que ya están un poco desgastadas” (entrevistado 6).

Si algo preocupa a las personas dentro de sus procesos territoriales es la forma en que se logra la integración con el resto de la ciudad, cuando esto no existe o no se cuentan con los escenarios que permitan hacerlo se lideran iniciativas creativas que buscan desdibujar la fragmentación y al mismo tiempo otorgarle una singularidad al lugar. De acuerdo con esto, la figura 7 expone un mapa cognoscitivo en una localidad de la margen izquierda urbanísticamente semiconsolidada en la que la calle principal conecta y establece límites a la movilidad, también se puede ver como un lote baldío constituye un espacio público que contribuye a la recreación y socialización:

Figura 7. Configuración urbana barrial desde la óptica del ciudadano, mapa cognoscitivo 60.



Fuente: elaboración propia

En este sentido Vega *et al.* (2019) expresan que los habitantes se movilizan y construyen su territorio en las unidades barriales con la firme intención de integrarse e

interrelacionarse con los sectores que la circundan; por esta razón, el control territorial está dado por los procesos de organización y de liderazgo local como una estrategia para alcanzar las condiciones urbanísticas de habitabilidad mínimas que garanticen la calidad de vida de los habitantes y la consolidación del asentamiento en la ciudad.

Conclusiones

La ciudad como fenómeno urbano se interpreta como una experiencia territorial donde se apropia material y simbólicamente el espacio, generando así, un entramado que erige nichos urbanos verdaderamente inéditos en los cuales se construyen relaciones interculturales, lazos comunitarios y dinámicas sociales, que marcan sociocultural y afectivamente la experiencia territorial del hombre sobre el espacio que transforma constantemente.

Por esta razón, la ciudad es por esencia una heterogeneidad urbana imbuida de significaciones que produce el habitar y que trascienden las condiciones de desigualdad social producto de sus ingresos o terciarización de la economía, hacia la comprensión de los procesos de comunicación e interacción entre personas o grupos con identidades culturales específicas o distintas; de la misma forma, esta realidad permea las unidades barriales que constituyen los puentes de comunicación entre la vivienda y la ciudad, desde lo social-privado hacia lo social-público.

Finalmente, la territorialidad comprende el proceso de configuración y representación social desde el hábitat como un núcleo originario del despliegue de lo cotidiano en los contextos urbanos, representadas desde una actitud de afecto hacia un lugar producto de un sentido de identidad cultural *topofilia*, hasta la relación de rechazo y desapego hacia los lugares expresada desde los aspectos negativos *topofobia*.

Referencias

- Aliste, E., y Nuñez, A. (2015). Las fronteras del discurso geográfico: el tiempo y el espacio en la investigación social. *Chungara*, 47(2), 287-301. <https://doi.org/10.4067/s0717-73562015005000023>
- Alvarado-Sizzo, I. A. (2019). Territorio, memoria e imaginario del trabajo. La hacienda y el Ejido Colectivo en Nueva Italia, México. *PatryTer*, 2(3), 8-25. <https://www.redalyc.org/journal/6040/604065778004/604065778004.pdf>
- Auge, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa. <https://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2609/files/2009/03/marc-auge-los-no-lugares.pdf>
- Ayala, E. (2017). La ciudad como espacio habitado y fuente de socialización. *Ánfora*, 24(42), 189-216. <https://repositorio.ufps.edu.co/bitstream/handle/ufps/1817/La%20ciudad%20como%20e%20espacio%20habitado%20y%20fuente%20de%20socializacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baeza, B. y Oyarzo, C. (2020). Memoria y territorialidad quechua-punateña en El Zanjón. En A. Ramos y M. Rodríguez en *Memorias fragmentadas en contexto de lucha*. Editorial Teseo.
- Boisier, S. (1994). Regiones pivotaes y regiones virtuales: posmodernismo territorial y globalización. *Revista Foro*, (25), 16. <https://www.proquest.com/openview/cb0470d42b8cc7ebd912403849d27899/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28567>
- Bosque J. y Ortega, F (1995). Comentario de textos geográficos, (Historia y crítica del pensamiento geográfico) Editorial Oikos-Tau. 179 p
- Corredor, M. (2012). FOTOFILIA: Nuevas miradas sobre la topofilia a través de la fotografía. *REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES*, N°3, (146-161).
- Denzin, N. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (Vol. 2). Sage.
- Di Meo, G. (1993). Les territoires de la localité, origine et actualité. *L'espace Géographique*, 306-317. <https://www.jstor.org/stable/44381241>
- Fabri, S. (2010). Reflexionar sobre los lugares de memoria: Los emplazamientos de memoria como marcas territoriales. *Geograficando: Revista de Estudios Geográficos*, 6(6). <http://geograficando.fahce.unlp.edu.ar>
- Finkel, L., Parra, P. y Baer, A. (2008). La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex deportistas de élite. En Á. Gordo y A. Serrano, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 47-73). Pearson

educación. http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/repositorio/Cursos-Matriz/Licenciaturas/TS/Antropologia/MD/Gordo-y-Serrano_Estrategias-y-pra%CC%81cticas-cualitativas-de-investigacio%CC%81n-social-pag-3-22-97-154-y-189-21011.pdf

Flores, M. (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. *Revista ópera*, (7), 35-54. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500703.pdf>

García, A. y Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En Á. Gordo y A. Serrano, *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 47-73). Pearson educación. http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/repositorio/Cursos-Matriz/Licenciaturas/TS/Antropologia/MD/Gordo-y-Serrano_Estrategias-y-pra%CC%81cticas-cualitativas-de-investigacio%CC%81n-social-pag-3-22-97-154-y-189-21011.pdf

Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. Estudios sobre las culturas contemporáneas, Época II. Vol. V. Colima, pp. 25 – 57.

González-Varas Ibáñez, A. (2017). Libertad de expresión, libertad religiosa, y prevención del terrorismo: régimen jurídico en los ordenamientos internacional y francés. *Libertad de expresión, libertad religiosa, y prevención del terrorismo*, 1-262. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4355682>

Guerrero, Y. N., y Rodríguez, C. M. R. (2019). Aproximaciones a las nociones del territorio: ciudad, sentidos, mapas e imaginarios. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 14(25), 188-205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719054>

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a1.pdf>

Haesbaert, Rogelio (2013): Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad *Cultura y Representaciones sociales*. (8). No 15. Septiembre, pp. 9-42.

Kuri E. (2013). Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica (Vol. 28). Ciudad de México: Sociología.

Lindón, Alicia (2009). La construcción socio-espacial de la ciudad. Desde la perspectiva del sujeto-cuerpo y el sujeto sentimiento. *Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 1(1), 6-20. <https://cdsa.aacademica.org/000-062/2145.pdf?view>

Mendel, M. y Montre, V. (2018). Imaginarios urbanos sobre topofilia y topofobia: el caso de la ciudad de Chiguayante, Región del Biobío. *Revista de Urbanismo*, (38), 1-16.

Miguel-Velasco, A. E., Martínez García, K. A., Pérez Pérez, M., & Moncada García, M. D. R. (2017). Las redes de la vivienda y el desarrollo sustentable en la centralidad de las ciudades de Oaxaca, México, 2000-2015. *Estudios demográficos y urbanos*, 32(3), 515-546.

Montaner, J., y Muxí, Z. (2010). Reflexiones para proyectar viviendas del siglo XXI. *Dearq*, 6, 82-99. DOI: <https://doi.org/10.18389/dearq6.2010.09>

Olazabal Arrabal, M. A., Rodríguez Méndez, V., & González Fontes, R. (2021). La identidad cultural como recurso local y su integración a la gestión del desarrollo territorial. *Retos de la Dirección*, 15(1), 27-60. <http://scielo.sld.cu/pdf/rdir/v15n1/2306-9155-rdir-15-01-27.pdf>

Raffestin, C. (1993). Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993. *Geographia Opportuno Tempore*, 6(1), 141-147.

Ricart, N. (2017). Territorio, Nombre, Acción. Lenguajes del arte público, estrategias de la memoria. En *Memoriarako Artea. Arte para la memoria. Volumen. XI* (pp. 55 - 72). Gernikako Bakearen Museoa Fundazioa. ISBN: 978-84-945379-2-9.

Rizo, M. (2006). Concepciones para pensar lo urbano. El abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales. *Bifurcaciones*, 6. http://www.bifurcaciones.cl/006/bifurcaciones_006_Rizo.pdf.

Salinas-Arango N. A., y Sanmartín-Gaviria M. (2020). Nuevas ruralidades como reconfiguración del territorio en transformación: imaginarios sociales corregimentales a la luz de organizaciones socioculturales. *Eleuthera*, 22(2), 189 - 204. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.12>

Sánchez, C. (1999). Imaginación y sociedad: una hermenéutica creativa de la cultura. Universidad Pública.

Silva, A. (2000). *Imaginarios urbanos*. Tercer Mundo Editores. https://www.academia.edu/download/39735962/imaginarios_urbanos.pdf

Silva, A. (2002). "Ciudadano, Mente y Tecnología." En C. A. Torres Tovar, *La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*, pp. 100-125. Bogotá D.C: Unibiblos Universidad Nacional de Colombia.

Tarrius, A. (2000). Leer, describir, interpretar las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de territorio circulatorio. Los nuevos hábitos de la identidad. *Relaciones*, 21(83), 39-66.

Tuan, Y. (2007). *Topofilia*, un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno. Melusina, Barcelona.

Vega, A., Hernández, E, Barbera, N. y Mestra, C. (2018). Representación del territorio como forma de apropiación política y social en asentamientos informales de la ciudad

de Montería-Colombia. En Y. Chirinos, A. Ramírez, N. Barbera y L. Camejo (Coords.), *Tendencias en la Investigación Universitaria: Una visión desde Latinoamérica Vol. IV* (pp. 99-112). Venezuela: Fondo Editorial Universitario Servando Garcés de la Universidad Politécnica Territorial Alonso Gamero

Vega, A., Hernández, E. y Barbera, N. (2019). Configuración territorial del hábitat en el asentamiento informal Alfonso López de la ciudad de Montería-Colombia. *Revista INVI*, 34(97), 81-103.

Yory, C. (2007). Del espacio ocupado al lugar habitado: una aproximación al concepto de toponimia. En *Lugar y territorio: Una aproximación multidimensional a la noción de espacio habitado para pensar y habitar la ciudad del siglo XXI a partir del concepto de toponimia*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8j5sf.8>

.....Capítulo IV.....

El paisaje urbano de Montería como elemento didáctico en la enseñanza del modelo de ciudad sostenible

*Juan Carlos Ramos Bello¹⁸
Luis Alfonso Conde Berrocal¹⁹*

Resumen

El desarrollo del trabajo tiene presente el contexto urbano y paisajístico en una ciudad intermedia latinoamericana como reflejo de la implementación de programas de desarrollo urbano hacia la implementación de un modelo de ciudad sostenible impacta en la configuración de la estructura urbana. Se recogen las miradas que desde la experiencia docente que favorecen la resignificación del sentido práctico en la enseñanza de la geografía como disciplina escolar que ha sido objeto de investigación en el contexto intelectual latinoamericano, su objeto de estudio, categorías y conceptos configuran el espacio geográfico como unidad de análisis en la enseñanza y resignificación del sentido práctico saber geográfico en la formación ciudadana y que han sido expuestas por Santos, (2003); Gurevich, (2005); Arenas & Salinas (2013); Castelar (2017); Rodríguez (2000); Cely & Moreno (2015); Pulgarín (2011, 2017).

Palabras clave: educación geográfica, ciudad sostenible, Montería, paisaje urbano.

The urban landscape as a didactic element in the teaching of the sustainable city model

The development of this work takes into account the urban and landscape context in a Latin American intermediate city as a reflection of the implementation of urban development programs towards the implementation of a sustainable city model that impacts the configuration of the urban structure. From the teaching experiences, some points of view are collected in favor of the resignification of the practical sense in the teaching of geography as a school discipline that has been the object of research in the Latin American intellectual context, its object of study, categories and concepts configure the geographical space as a unit of analysis in the teaching and resignification of the practical sense of geographical knowledge in citizen training which have been exposed by Santos, (2003); Gurevich, (2005); Arenas & Salinas (2013); Castelar (2017); Rodríguez (2000); Cely & Moreno (2015); Pulgarín (2011, 2017).

Keywords: Geographical education, urban landscape, Montería, sustainable city.

¹⁸ Profesor de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba Email: jcarlosramos@correo.unicordoba.edu.co

¹⁹ Geógrafo profesional e investigador académico adscrito al grupo de Investigación en Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación de la Universidad de Córdoba (Montería, Colombia). E-mail: luisconde@liceocientifico.org

Introducción

Los cambios de orden socioeconómico, político y tecnológico que vienen generándose a nivel mundial, impactan en las formas de organización social y espacial; por ello, es necesario aplicar nuevas formas de enseñar a comprender y analizar las actuales dinámicas que caracterizan la relación hombre-espacio. Ahora bien, las investigaciones adelantadas sobre prácticas de enseñanza de la geografía reconocen la necesidad de implementar acciones, programas y estrategias para mejorar el aprendizaje e interés por sus contenidos. En este sentido, Souto (2010) sostiene que la Unión Europea ha definido y establecido, las Cartas Internacionales de Educación Geográfica, y desde la Unión Geográfica Internacional, se concreta el sentido e interés de la ciencia geográfica por estudiar una amplia, diversa y compleja realidad social; donde las instituciones educativas, deben diseñar diferentes dispositivos pedagógicos y recursos didácticos que favorezcan una enseñanza y aprendizaje crítico y reflexivo en concordancia con sus realidades contextuales, en especial, consolidar un nuevo modelo de formación que escenifiquen el bienestar social como un interés colectivo. Frente a esto;

“La acción educativa, especialmente, en los países más pobres, y de acento tradicional, se limita a transmitir conocimiento. Esto acentúa las precariedades existentes debido a que la transmisión de contenidos tan sólo es referida a descripciones de características geográficas, con un criterio muy ligero, somero y con escasos comentarios explicativos”. (Santiago, 2002, p. 5).

Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global

El paisaje es una categoría relativamente reciente en el ámbito académico de las ciencias sociales, en particular de la geografía, en la cual se ha destacado en dos momentos en su evolución. Uno en la primera mitad del siglo XX, cuando se le utilizaba para el análisis de las regiones y el otro hace un par de décadas cuando se replanteó su uso en el marco de la posmodernidad y de la sustentabilidad (Ramírez & López, 2015). Para autores como Dollfus (1982:31-36), existen tres tipos de paisajes: el natural, el modificado y los paisajes ordenados que son el reflejo de la acción meditada, concertada y continua sobre el medio natural. En su visión no existe una diferencia clara entre medio natural y paisaje, ya que, el medio natural modificado y ordenado a través de la planeación genera nuevos paisajes, en donde medio y paisaje parecería que son sinónimos.

Se reconoce que el paisaje se introduce en el ámbito académico con elementos de integración del medio ambiente en los procesos sociales y de cierta forma en los discursos del diseño arquitectónico y urbano en los centros urbanos. Categoría que se consolida en la geografía escolar, disciplinar y profesional, con el propósito de definir, aclarar y establecer su importancia en enseñar y comprender las temáticas urbano -

regionales desde las aulas escolares. Igualmente es un tema aún muy insipiente, que viene generando debates y líneas de investigación que evidencian, por un lado, estudios sobre los procesos de enseñanza utilizados por los docentes; y de otra parte, estudios centrados en comprender la forma en que los estudiantes asimilan los conceptos que fundamentan la educación geográfica. (Souto, 2010; Benejan, 1992; Pulgarín, 2014; Garrido, 2009).

El campo de las prácticas de enseñanza de la geografía, se aprecia una serie de problemas que afectan la comprensión de los contenidos del saber disciplinar, en medio de un contexto que exige de formas de enseñanza que garanticen no sólo la apropiación de los conceptos, e ir más allá; de modelo de educación bancaria expuesto por Freire; “depositar contenidos en los alumnos”; exigiendo de una visión diferente, y ante todo estudiar y comprender las realidades que soportan esta visión tradicional en la enseñanza de la geografía. Se debe aclarar que existen algunos problemas acuciantes al interior del campo de educación geográfica, que requieren expongan el aislamiento evidenciado desde hace varias décadas entre el saber didáctico requerido para abordar los temas y las formas de enseñar la geografía en las escuelas colombianas; frente a las realidades socioespaciales acaecidas al interior de la sociedad; temas que para Duran (1993), han sido definidos por la Unión Geográfica Internacional desde 1992, y ratificados en eventos como el Congreso Mundial de Geografía, celebrado en Washington en 1992, dónde se definió la importancia de temas ambientales, de planificación territorial, la utilización de Sistemas de Información Geográfica, entre otros (Duran et al, 1993: 30).

En Colombia, se aprecia que la educación geografía cobra mucha relevancia, teniendo presente el sentido y pertinencia que tienen los contenidos del saber geográfico para explicar las formas de organización espacial y demandas de la sociedad global. (Taborda, 2015; Cely & Moreno, 2016). En las aulas escolares, hay una preocupación que refleja el interés que ha generado el actual esquema o modelo de enseñanza que no trascienden las realidades sociales del entorno y las vivencias de los alumnos (Camilloni, 2007). Situación que nos lleva a preguntarnos ¿Qué está pasando en el aula escolar?, ¿Cuáles son los contenidos, metodologías y formas de enseñar que están prevaleciendo en las escuelas? y ¿Cuáles son los propósitos (curriculares o personales) en los que se fundamenta la enseñanza?

En general, el estudio del tema curricular y la geografía escolar es aún muy limitado. Los debates académicos y las líneas de investigación predominantes evidencian, por un lado, la preocupación por los procesos de enseñanza que desarrollan los docentes, de otra parte, un enfoque de los estudios centrado en comprender la forma como los estudiantes asimilan los conceptos que fundamentan la educación geográfica. Otro grupo de investigaciones están centradas en estudiar las formas como se enseñan y se hacen comprensibles algunos conceptos de la disciplina geográfica, tales como espacio, paisaje, región, territorio, entre otros (Capel, 1983, 1985; Xouto, 1988; Benejan, 1992; Pulgarín, 2014; Garrido, 2009).

El paisaje como categoría de análisis del desarrollo urbano

En el contexto latinoamericano el desarrollo urbano se percibe que las ciudades latinoamericanas muestran una serie de problemas sociales y ambientales que son objeto de estudio por parte de las diferentes disciplinas académicas y científicas; en dónde salen a relucir la importancia de consolidar procesos de reflexión en la formación de nuevos ciudadanos desde las aulas escolares; analizando por un lado, que los procesos de urbanización impactado el desarrollo desigual y la degradación de los recursos naturales, desde la ONU (2019), se informa que en 2018 la población mundial es de unos 7.500 millones de personas, y según la media de las proyecciones realizadas, en el año 2050 será de casi 10.000 millones de personas y de casi 11.000 millones en 2100. De otra parte, se tiene que los efectos de este crecimiento y expansión demográfica están relacionados con la tendencia de la urbanización de las ciudades, y se prevé que para 2050 el porcentaje de población urbana mundial habrá aumentado al 66 % (ONU, 2019: 19).

Uno de los grandes retos que marca la tendencia del crecimiento de las ciudades, desde la mirada de la enseñanza de la geografía, se centra en poder desarrollar las habilidades y capacidades para entender y asumir de una manera sustentable, los cambios y transformaciones como producto del accionar del hombre a través del tiempo, requiriendo de una educación comprometida con las nuevas ciudadanías, que el individuo se haga preguntas sobre el espacio vivido. Entendiendo que la ciudad es el producto, en un espacio y tiempo histórico determinado, de las interacciones entre lo material, lo simbólico y las vivencias individuales de sus habitantes; y explicando que la ciudad nunca ha dejado de ser un producto histórico en el que se pueden rastrear sus huellas, desde su fundación hasta la actualidad (Sepúlveda, 2008). El ordenamiento territorial es un instrumento o mecanismo de planificación efectivo para el logro de los propósitos de las administración y organización política de los municipios, concebida como una herramienta que se aplica para lograr la concordancia, coherencia y cohesión de las características sociales, económicas y políticas, presentes en el territorio para un equilibrio y manejo armónico de los mismo.

Se debe resaltar que la aplicación de metodologías de ordenamiento territorial en la planificación del municipio de Montería ha tenido presente algunos elementos normativos (Ley 388 de 1997), reconociendo que existen determinantes ambientales de ordenamiento territorial de interés estratégico, entre ellos: áreas protegidas, la conservación de recursos naturales de interés social y de protección, entre otros. Desde la perspectiva anterior, Montería ha querido definir y consolidar en los últimos 15 años un modelo de gestión y desarrollo territorial tendiente a identificar e implementar alternativas para mejorar y superar la segregación socio-espacial que ha evidenciado la ciudad; y ante todo proponiendo elementos de planificación y gestión que no sólo impacta en los indicadores de desarrollo social, sino, que además han logrado posicionar estrategias en la adaptación de la ciudad al cambio climático; a tal punto que viene siendo reconocida en el ámbito nacional e internacional por su gestión pública; como una ciudad modelo de interés para el Caribe colombiano de transformación y desarrollo territorial.

De acuerdo con lo anterior, el estudio de los fenómenos urbano-regionales que se aprecian en las ciudades de Colombia tiene presente las dinámicas propias que exponen elementos en dónde uno de los rasgos distintivos es el crecimiento acelerado y desigualdades sociales, motivando la necesidad de comprender aspectos distintivos como son sus funciones y estilos de vida urbana propios. Reflejando sus procesos de localización, distribución y variación de fenómenos asociados a la afluencia de individuos, movilidad, edificación entre otros. Entiendo que son procesos cambiantes en el espacio y tiempo, impregnándoles un sistema de entramados, signos y símbolos únicos que requieren ser explicados para entender el significado de lo que es la percepción paisaje urbano desde la subjetividad.

Bajo este contexto, emerge la importancia de educar de manera sostenible las nuevas generaciones y desde las aulas escolares, se requiere consolidar la fundamentación conceptual, para explicar los fenómenos espaciales, las relaciones e interacciones presentes en el espacio geográfico; en especial los entornos urbanos de las diferentes ciudades. Hecho que motiva la búsqueda de mejorar la enseñanza y apropiación de las políticas de desarrollo urbano desde los currículos escolares, y con ello formar ciudadanos para la sostenibilidad; en dónde se reconozca que la urbanización sostenible puede ser una oportunidad para aumentar el bienestar de los ciudadanos y al mismo tiempo reducir su impacto ambiental, como también pueden facilitar estilos de vida urbanos de bajo impacto (Plan Maestro de Cambio Climático Montería Ciudad Verde 2019).

Enseñar geografía para la sostenibilidad, tiene presente que el espacio geográfico posee una serie de acepciones y explicaciones teóricas y conceptuales que buscan consolidar su objeto de estudio (lugar, territorio, región, paisaje); fundamentados en las tradiciones expuestas por Pattison (1964). De esta forma se entiende que el estudio de la ciudad desde la categoría del paisaje brinda una mirada integradora de algunos elementos de su objeto de estudio. Al respecto Capel (2002), reconoce que las ciudades son un resultado de una continua construcción y reconstrucción desde sus momentos iniciales; por tanto, el paisaje puede interpretarse como un escenario dinámico de símbolos que nos habla de la cultura de su pasado, presente y también de su futuro (Nogué, 2008, 10). Esta apreciación, se relaciona con lo expuesto por Dollfus (1976), analizando el espacio geográfico como una construcción social y cultural, donde todo aquello que se observa, percibe y vive se representa como una imagen que refleja lo que es el paisaje.

Estos elementos permiten entender que el estudio y enseñanza de la geografía urbana, adquiere sentido y relevancia social de la ciudad, y requiere que los docentes adquieran herramientas teóricas y didácticas, en la formación crítica y reflexiva sobre las tendencias actuales que afrontan los espacios urbanos; para la formación de ciudadanos comprometidos con la consolidación de modelos de ciudades sostenibles. Para garantizar el cambio de las prácticas de enseñanza, Pulgarín et al (2013), sostiene que se requiere: resignificar la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales desde el estudio de la ciudad, entendida esta como un territorio, un espacio socialmente

construido, un conjunto de lugares, un espacio geográfico donde se dan diversos usos al suelo y cuya característica principal es lo urbano.

De otro lado, se tiene que los espacios urbanos desarrollados en las ciudades, configuran -el paisaje como una categoría- para entender el espacio habitado, organizado dónde emergen unidades de análisis, que conjugan expresiones del mundo natural y cultural que a juicio de Bertrand y Bertrand (2006), en su trabajo *Geografía del medio ambiente. El sistema GTP*, explica que el concepto de geosistema, posibilita la integración de los conceptos de territorio, paisaje con la dimensión socio económica y cultural. Estas ideas sustentan los estudios realizados por Pagés & Santiestaban (2011); Tuan (2015); Moreira (2017), sobre la búsqueda de nuevos escenarios para enseñar geografía, aportando enfoques que permiten establecer en los estudiantes su interés por favorecer el desarrollo del pensamiento espacial en los estudiantes.

Estos aportes sirven como elementos integradores para enseñar la categoría del paisaje, reconociéndolo como una manifestación de la realidad geográfica, mediante la observación, análisis e interpretación de situaciones reales que ofrecen los distintos paisajes (García, 2013:38). En este sentido, la educación geográfica, motiva la realización de reflexiones y reconocimientos de las “*actuales prácticas de enseñanza*”, buscando alternativas hacia los procesos de transmisión y generación del conocimiento. De allí que el estudio de estrategias didácticas conlleva a buscar nuevos vínculos entre la docencia, la investigación y trasferencias de saberes a las aulas educativas (Castellar & Vilhena, 2010). Cobrando importancia enseñar geografía para la sostenibilidad ambiental, abordando los problemas urbanos actuales, generando la reflexión hacia la resignificación que mejore y consolide los procesos de selección, organización, adquisición, producción y comunicación de los conocimientos relacionados con la sostenibilidad urbana, para lo cual se propone en la Tabla 1, la búsqueda de competencias para la enseñanza - aprendizaje del paisaje desde las aulas educativas, que se resumen así (Tabla 1).

Lo expuesto en la tabla 1, permite dimensionar el estudio del paisaje urbano, enfatiza la necesidad de desarrollar algunas actividades desde las aulas escolares orienten el desarrollo del pensamiento en la formación ciudadana para el desarrollo de la sostenibilidad urbana. Utilizando materiales y recursos didácticos como son imágenes, mapas, fotos, videos, sitios web, plataformas virtuales de aprendizaje, entre otros; que ayuden a dimensionar y actuar sobre los problemas urbanos que afectan el desarrollo local y global, tomando posiciones críticas y reflexivas con argumentaciones fundamentadas, generalizaciones, que le brinden la posibilidad de hacer comparaciones y diferenciaciones de los paisajes urbanos del mundo con su entorno local.

Tabla1. Competencias en la enseñanza y el aprendizaje del paisaje desde las aulas educativas

Métodos de razonamiento en la lectura del paisaje	Habilidad de pensamiento	Acciones de aprendizaje en el aula	Resultados de aprendizaje
Pensamiento deductivo (percepción de los problemas generales - particulares)	Observación – reconocer hechos y fenómenos de interés	Observar, reconocer: los elementos que hacen parte del paisaje	Localiza y representa las zonas donde se concentran problemas sociales y ambientales
Razonamiento analógico (percepción de los problemas - particulares – generales)	Identificar y comparar los fenómenos urbanos y ambientales	Orden, diferenciación: Comprende y analiza los procesos de organización y diferenciación del paisaje	Compara los diferentes problemas que se dan en el paisaje
Razonamiento interpretativo	Aprendizaje para la argumentación e interpretación espacial	Movimientos Conexiones, ubicación: Interpreta las relaciones existentes en el paisaje urbano	Expone los argumentos que explican los fenómenos espaciales percibidos
Razonamiento hacia la problematización	Aprendizaje para la formulación de preguntas problematizadoras – Fomentar la investigación en el aula	Participación crítica y reflexiva frente a los problemas y fenómenos urbanos	Aplicación de los conceptos sobre los problemas de interés en el mejoramiento de la sostenibilidad urbana

Fuente: Elaboración propia, 2022.

El trabajo en las aulas reconoce que el diseño de estrategias que favorecen el desarrollo de actividades didácticas en las aulas requiere utilizar materiales didácticos (mapas, imágenes, videos, salidas de campo) y recopilación de fuentes primarias a través de las narrativas que fomenten el desarrollo de actitudes hacia la indagación, comprensión y acción frente a los problemas urbanos que se presentan en el contexto; es decir el desarrollo y consolidación de una enseñanza hacia la cotidiano. En este sentido, la enseñanza de la geografía hacia sostenibilidad promueve consolidar el razonamiento geográfico, a través del análisis del paisaje se puede dar una explicación del porqué ocurren los fenómenos geográficos; logrando una enseñanza comprometida con las realidades del mundo, consigo y el otro. Entendido el paisaje como el escenario donde las sociedades crecen y evolucionan; y que él se desarrolla el aprendizaje en todos los sentidos de la vida (Bianchi, 2015).

Se propone una estrategia didáctica que promueva generar competencias para la enseñanza - aprendizaje del paisaje desde las aulas educativas, la cual tiene presente en una *primera fase realizar un diagnóstico* socio espacial, desarrollando actividades que potencian el razonamiento inductivo y deductivo con actividades como observar y reconocer los elementos que hacen parte del paisaje para la caracterización del contexto sociocultural. En esta fase Gurevich (2003), reconoce el llamado a los docentes a recrear y construir nuevas formas de enseñanza de la geografía a partir de nuevos escenarios para la sociabilidad, del reordenamiento de la vida colectiva, considerando el cómo vivir juntos para generar vínculos entre el conocimiento y las demandas sociales, haciendo una lectura de los espacios habitados; invitando a una enseñanza revitalizada de la geografía, a reinventar el oficio de ser maestros, desde la consideración de asuntos relevantes (Gurevich, 2019).

Enseñar el paisaje, involucra una segunda fase dirigida a la *planeación de estrategias de acción con el contexto socioespacial* de las áreas urbanas, con actividades didácticas que favorecen la identificación, descripción e implementación de entornos de aprendizajes sobre los fenómenos urbanos y ambientales. La observación y estudio del paisaje, facilita mejorar las relaciones entre lo conocido y lo desconocido; relacionando los contenidos que se reciben en el aula con la vida y experiencia cotidiana, teniendo presente que el Medio Ambiente Mundial, es un tema que ayuda a formular políticas para lograr el Desarrollo Sostenible y los objetivos ambientales acordados internacionalmente (ONU, 2019:7).

En una tercera fase se pasa al razonamiento hacia la *problematización y acción*, en donde se propone implementar acciones para la formación y consolidación de actitudes que integren y formulen propuestas de transformación; teniendo presente que las preguntas problemáticas, implican desarrollar en el aula: procesos de observación, interpretación, reflexión, análisis, síntesis, argumentación, inferencia, proposición y actitud creativa de transformación. Estos procesos requieren tener en cuenta que la enseñanza problemática impulsa a los estudiantes aplicar acciones y a mantener firme su conducta hasta lograr cumplir todos los objetivos planteados (Tobio, 2012).

Estas tres fases favorecen el desarrollo de competencias espaciales desde las aulas escolares; su aplicación es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad; en dónde los sujetos generan la acción crítica y construcción de conocimiento de la realidad urbana. La enseñanza basada en la problematización es un método didáctico que puede ser utilizado en la enseñanza de la geografía, con la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en la geografía tradicional difícilmente pueden ponerse en acción (Santiago, 2005).

Las prácticas educativas y la enseñanza del paisaje urbano de Montería para mejoramiento educación geográfica

La búsqueda de nuevas alternativas que favorezcan nuevas prácticas de enseñanza desde las aulas escolares, debe tener presente algunas de lo expuesto por González

(2015), como lo es reconocer la importancia de consolidar un currículo innovador y renovado en la enseñanza de la Geografía, a partir de la inclusión; estos elementos permiten entender el sentido de las prácticas de enseñanza de la geografía, como también, analizar la necesidad de reorientar los procesos de enseñanza, por nuevos enfoques y un mayor sentido y práctica de los contenidos disciplinares, y que desde las escuelas, se hace necesario analizar cómo se manejan los contenidos por parte de los docentes; en este sentido Fernández (2008) reconoce que los: “Temas de máxima vigencia en las agendas geográficas contemporáneas y en los foros de debate social y político de nuestros países, [...] pareciera que, más bien, alimentan visiones esquemáticas y relativistas que muchas veces llegan a provocar sensaciones frustrantes en buena parte del alumnado -sobre todo entre aquellos que se encuentran en una situación económica y social desfavorecida- frente al destino inexorable que este mundo tan desigual nos depara.

Se aprecia un gran interés por entender e intervenir las prácticas de enseñanza de la geografía en las escuelas, y que desde la cotidianidad se notan pocas acciones que impactan en la formación ciudadana, siendo esta realidad, uno de los retos a vencer y superar por parte de los docentes, en la consolidación de procesos fundamentales en el desarrollo humano. Estas realidades son diversas, aunque existen algunos lineamientos curriculares que fundamenta la enseñanza en las escuelas; son evidentes algunos vacíos que requieren ser analizados; puesto que la capacidad de análisis e interpretación de los contenidos es muy vaga; y en algunos casos ausente de las aulas. Como se ha referenciado, existen muchos autores que problematizan el tema de la buena enseñanza expuesto por Frentermacher (1989), (Litwin 1997, 2016), considerado el tema como amplio y complejo, producto de diversas relaciones; problema que exigen del reconocimiento exhaustivo del tema, buscando mejorar la praxis profesional, que en el caso de la geografía, se deben ahondar en conocer o definir aquellos elementos que pueden fortalecer el ejercicio de la docencia en el aula escolar e impulsar la construcción de nuevas prácticas para consolidar “el arte u oficio de enseñar la geografía”.

La crisis de la educación geográfica plantea la importancia de realizar investigaciones que suplan el gran vacío teórico que demanda la necesidad de desplazar las prácticas tradicionales de enseñanza, utilizando nuevas metáforas didácticas en el aula, tales como los enfoques contemporáneos que proponen la existencia del profesor investigador (Elliot, 1993), el profesor reflexivo y el profesor colaborador (Villar, 1995, De Vicente, 1996). Metáforas que se pueden considerar como básicas para modificar las estructuras tradicionales que fundamentan la formación del profesorado y un instrumento de debate para ofrecer un tipo de formación actual, renovado y ajustado al perfil que se intenta desarrollar en la profesión docente” (Moral, 2000: 1773).

En las últimas décadas, ha surgido la constante tarea dirigida a transformar los procesos de enseñanzas tradicionales que por tanto tiempo fueron e incluso siguen siendo, impuestos en las escuelas; en las cuales algunas disciplinas adquieren mayor relevancia en el marco de las nuevas tendencias globales, regionales y locales; entre ellas la geografía escolar. Aunque se dice que esta es la nueva era, donde las nuevas

tendencias pedagógicas y didácticas emergen para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los planteles educativos donde se instruye a las futuras generaciones siguen evidenciándose falencias en la manera de enseñar. Este problema se debe a que, a pesar de todos los cambios en pro de avances en la sociedad, muchas instituciones siguen manejando una pedagogía tradicional, en la cual, los niños siguen estando restringidos y para nada motivados o atraídos hacia los procesos de estudio. Dada dicha situación, se hace imperativo el crear estrategias didácticas y tecnológicas, que permitan transformar la enseñanza tradicional y acerquen al estudiantado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspecto que justifica el estudio de las realidades locales.

La resignificación de las prácticas de enseñanza, requieren renovar el modelo de enseñanza escolar, teniendo como fin erradicar lo tradicional de las clases actuales; entendiendo las razones por las cuales el actual modelo no es viable en la educación del presente. Brindando respuestas a los requerimientos de los educandos de hoy día; es decir, definir modelos de enseñanza que potencien sus conocimientos y los formen como sujetos críticos y con capacidades integrales para resolver los problemas del día a día. En este sentido, lo tradicional se vuelve obsoleto y restringido; arraigada por el modelo de enseñanza bancaria que reconoce al estudiante como un recipiente que debe absorber lo que más pueda, independientemente de si le ayuda a enfrentar la sociedad y sus problemas o no. Al respecto, Larrañaga (2012), expone que la educación tradicional entiende la educación como una acumulación de conocimientos. Pero lo que hoy en día se buscan son personas creativas, capaces de adaptarse a nuevas situaciones flexibles, que sepan cooperar en equipo, con auto-confianza y esto la educación tradicional no nos lo proporciona.

Ahora bien, no basta con conocer el problema educativo en que se está, hay que apropiarse de la situación y generar ideas que posibiliten trabajar en aras del mejoramiento del asunto. Actualmente, se cuenta con muchos modelos pedagógicos que permiten que los estudiantes se apropien del saber y vean la educación como algo llamativo, no se oculta que algunas quizás aún tienen fragmentos tradicionales, pero, en cuestión de enseñanza, llevan ciertos cambios, tal como exponen (Fullan & Langworthy, 2014) «la mayoría de los elementos de enseñanza de las nuevas pedagogías no son estrategias de enseñanza “nuevas”, aunque podríamos decir que las asociaciones activas con los estudiantes para el aprendizaje sí lo son».

Se debe tener presente que la educación geográfica se puede consolidar en el aula, en la medida que se generen procesos de enseñanza encaminados a desarrollar habilidades de pensamiento y acción en el estudiante; y desde la didáctica y enfoques pedagógicos contemporáneos desde donde se pueden emerger nuevas categorías identificar y desarrollar estrategias que favorezcan la lectura, análisis, comprensión y actuación de los individuos frente a los fenómenos existentes en el espacio geográfico (Moreno & Cárdenas, 1998). Pensar el aula de clase, convoca revisar las prácticas tradicionales, plantea la necesidad de ahondar este campo de estudio en la investigación educativa, con el objeto de resignificar la intervención del docente, buscando nuevas ayudas didácticas, y el estudio del paisaje urbano, es un recurso mediador entre el contenido, el alumno y el mundo vivido.

Desde las aulas escolares se pueden estudiar los cambios evidenciados en su estructura y morfología urbana, como resultado del desarrollo de la implementación de las políticas de desarrollo en el POT del municipio Montería, plantean cuatro ejes fundamentales: El río como eje ambiental de la planificación de la ciudad, el sistema de transporte público, la movilidad y las ciclo-rutas catalogado como un modelo urbano estructural y funcional enfocado hacia la “biodiversidad”. Estos componentes fundamentan el estudio del paisaje urbano; rasgos que definen los espacios ecológicos, de esparcimiento, la fisionomía físico ambiental, equipamientos colectivos compartidos, la movilidad, edificios en altura, la clasificación por usos del suelo, estratos socio económicos (Plan Maestro de Cambio Climático Montería Ciudad Verde 2019).

Se reconoce que la enseñanza de la geografía desde la categoría del paisaje, propone el análisis una integración humano-ecológica en donde se consolide el desarrollo y consolidación de competencias que garanticen el desarrollo integral de los ciudadanos en la consolidación de una cultura de manejo e interacción del hombre con el medio geográfico; además de responder a las diferentes necesidades ambientales del entorno, como el paisaje natural, el clima y la vegetación, potenciando los valores urbanos y culturales de la población. Ahora bien, Montería como ciudad verde es un proyecto que recoge las etapas de la formación del plano urbano, sus fases de crecimiento y la consolidación de políticas para garantizar un crecimiento equilibrado, respetuoso con el medio ambiente. Tema que viene siendo analizado desde la geografía urbana, en lo referente a la sostenibilidad ambiental, en el marco de la degradación que padecen muchas ciudades latinoamericanas; buscando que las ciudades en el mundo logren que la utopía de la ciudad ambiental sostenible sea una masiva realidad, y depende en gran medida del efectivo compromiso de los países más desarrollados, que, con mayores logros, puedan contribuir con otras naciones que presentan menores avances (Carrizosa, 2010).

Ejes articuladores para la enseñanza del paisaje en las instituciones escolares

La enseñanza de la geografía ha estado marcada por la prevalencia de un modelo educativo basado en la memorización, la repetición y la fijación de nociones y conceptos, el cual se ha convertido en un esquema reproductor y memorístico que obliga a los educandos a aprender en forma mecánica y lineal, esto limita que desde las aulas no se fundamente el desarrollo del pensamiento crítico, como también la posibilidad de provocar el interés por mejorar la creatividad e indagación por el aprendizaje significativo de la geografía. Enseñar el paisaje percibido y vivido desde la cotidianidad, fomenta en los educandos la interacción con el medio ambiente, siendo la base para el desarrollo de prácticas de enseñanza para entender la realidad geográfica vivida. El estudio del paisaje desde las prácticas de enseñanza, fomentan el cambio del esquema reproductor, mientras que la enseñanza situada estimula su desempeño como habitantes en comunidad (Santiago, 2005).

Por lo tanto, el mejoramiento de la enseñanza de la geografía en Colombia, requiere del desarrollo de investigaciones que analicen y renueven las teorías que fundamentan

los métodos de enseñanza y las prácticas escolares, estableciendo alternativas para contraponer la enseñanza tradicional, por métodos que involucren la indagación, construcción y sentido, construyendo una geo-vida, dándole sentido más práctico a la disciplina. Esta problemática en una línea de investigación que toma amplio interés al interior de la investigación educativa; de acuerdo a esto se plantea lo siguiente: “el tema de las construcciones de una teoría personal acerca de la enseñanza es un tema esencial que dirige la atención a la hora de hablar de formación de profesorado, pues al asumir el rol esencial de la teoría personal, se da al profesor un papel activo en la construcción del conocimiento acerca de la enseñanza” (Moral, 2000: 72).

Las escuelas están sumergidas en un mundo de cambios, los efectos del neoliberalismo y con ello el proceso de globalización, impactan las relaciones sociales dentro y fuera de la escuela, en virtud de que los procesos de innovación, transformación económica, política y cultural que requieren de la innovación y renovación de las prácticas educativas consideradas como tradicionales. Al abordar el estudio de la enseñanza de la geografía en el campo escolar, muchos autores reconocen que los métodos desarrollados para tal fin han cambiado con las dinámicas de la pedagogía y didáctica y la naturaleza de su objeto de estudio; marcadas por una tendencia que se han caracterizado que se reflejan en la importancia, objeto de estudio y los aportes y discusiones que se generan con el desarrollo de los modelos pedagógicos.

Al interpretar el sentido de las prácticas de enseñanza de la geografía, en las escuelas es importante reconocer, lo que (García y Rodríguez, 2011), exponen como un escenario de cambios, a través de un recorrido caracterizado en la enseñanza de ciencia geográfica, puesto que ha tenido, un interés pedagógico, en enseñar para repetir nombres de ciudades y países, accidentes geográficos, hasta lograr una clara memorización. Los autores, aclaran que la enseñanza de la geografía ha pasado por varios momentos; resaltando el interés por consolidar la ciencia, desde el positivismo, el cual centra su interés en la memorización, descripción, relación e integración de elementos naturales y sociales en la comprensión de la realidad geográfica. De otro lado, se ha preocupado por estudiar los problemas, a partir de preguntas sobre algún hecho o fenómeno, basado en generar respuestas y debates entorno a ciertas realidades, consolidando el sentido constructivista del aprender haciendo desde el aula.

Es de aclarar, que la construcción de teorías sobre la enseñanza de la geografía, requiere del análisis y comprensión de los procesos de formación inicial, por tanto no se pueden mirar de una forma aisladas y desconectadas, requieren ser abordadas de una forma integral, teniendo presente que la implementación de las políticas educativas, los modelos curriculares pedagógicos y didácticos expuestos desde el Estado, tienen un impacto directo en las prácticas de enseñanza, puesto que los docentes deben desarrollar actividades y procesos formativos que fortalezcan la comprensión e interpretación de las realidades sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales, y se genere discursos que impacten la transformación espacial; comprendiendo porque ocurren ciertos fenómenos, cómo se localizan en ciertos lugares, porque varía de un lugar a otro y cuáles son sus relaciones con otras estructuras.

Estudiar el paisaje, con el propósito consolidar un modelo de desarrollo supone identificar y analizar las políticas urbanas que han marcado el mejoramiento de la infraestructura física del Municipio. Estas están consignadas en el *Plan Maestro de Cambio Climático Montería Ciudad Verde 2019*; definiendo como eje de la ciudad sostenible - *el río Sinú*-, sobre el cual se construyó un parque lineal como referente de la política ambiental. Esto es coherente con algunos enfoques teóricos, que analizan las ciudades sostenibles bajo características que la hacen importantes; una de relevancia analiza la presencia y mixtura de sus componentes físico-espaciales y sociales, como también la percepción del habitante y sentido de pertenencia existente (Mikkelsen, 2018). A continuación, se presentan algunos ejes que explican las dinámicas del desarrollo urbano en la consolidación de una ciudad sostenible en el Caribe de Colombia.

La tabla 2, muestra que los espacios públicos de la ciudad de Montería, muestran realidades u cualidades estéticas, que enriquecen el estudio del paisaje urbano y juegan un papel importante en la estructuración de la ciudad como ordenadores de la estructura urbana, orientan el crecimiento y vinculan los espacios con múltiples funciones, en dónde las zonas verdes urbanas se consolidan como espacios abiertos, públicos, recreativos y de esparcimiento para la población local (Tella, 2012). En este sentido, la enseñanza de los ejes expuestos en la tabla 2, configuran elementos de interés del paisaje urbano de Montería, convirtiéndose en recursos didácticos para la formación de habilidades y el razonamiento espacial sobre el territorio. una interpretación de las prácticas de enseñanza de la geografía, evaluando y analizando las condiciones las pedagógicas y didácticas que favorecen las buenas prácticas de enseñanza, con el propósito de construir discursos y relatos enmarcados hacia una nueva geografía escolar en el contexto colombiano, caracterizada por la necesidad de mejorar la formación crítica, el diálogo y debate en las aulas escolares, insertando a las escuelas en las dinámicas territoriales y la consolidación de la geografía como una disciplina constructora de competencias espaciales y ciudadanas.

Tabla 2: Ejes articuladores para la enseñanza del paisaje: Montería ciudad sostenible

Zona ecológica: Montería, ciudad de Colombia que firmó el pacto mundial por el cambio climático en la ciudad de México en el año 2010; sirvió para lograr el apoyo y financiación de algunos proyectos consagrados en el Plan Maestro de Parques que integró la intervención, rehabilitación y construcción de 96 parques con un área de 320.000 m2.	
---	--

Parque Lineal: El Plan Maestro para el Cambio Climático -Montería Ciudad Verde- proyectó construir el Parque Lineal sobre la Ronda del Sinú, con un muelle turístico y una ciclo ruta, en el área de influencia del centro de la ciudad. Estos son espacios de integración y vocación ecológica; áreas con una trama urbana que generan un entorno donde la prioridad es la convivencia del ser humano con la naturaleza y su ambiente construido.	
Zona cultural: Manejo y preservación de la memoria histórica, paisajes culturales en el centro histórico, reflejan las huellas del desarrollo urbano en el marco del tiempo y espacio.	
Vías amables: Se consolidó el Sistema Estratégico de Transporte Público (SETP)): Mejorar la movilidad en la ciudad de Montería, favorecer la recuperación del espacio público.	
Corredores de Circulación no Motorizada – Red de Ciclo vías: Construcción de una red articulada de ciclo rutas que estimule el uso de la bicicleta como medio de transporte alternativo e incremente y mejore la movilidad y accesibilidad urbana, así como los beneficios ambientales consecuentes.	
Días verdes del transporte: La Alcaldía de Montería, a través del Decreto 0037 de 2011 de enero de 2011, adoptó e institucionalizó el día sin carro como medida relativa a la movilidad urbana. Para el primer jueves del mes de febrero de cada año se prohíbe el uso de vehículos automotores, en la zona urbana de la ciudad de Montería, en el horario de 6:00 a.m. a 6:00 p.m.	

Fuente: Plan de Acciones 2032 Montería Sostenible de Cara al Río Sinú.

Los ejes articuladores para la enseñanza del paisaje definen campos para estudio para mejorar la percepción que tienen los estudiantes urbanos y rurales sobre las políticas de desarrollo urbano -*Montería ciudad sostenible*- depende fundamentalmente de cada persona. La imagen mental o percepción de un lugar va a estar influenciado directamente por el sistema de valores culturales y el papel que dicho lugar cumple sobre los individuos. Conocer las percepciones/nivel de conocimiento que tienen los ciudadanos sobre las políticas que se implementan para el desarrollo urbano, compromete a las instituciones escolares a consolidar un proyecto transversal al currículo, para garantizar la formación sostenible desde la enseñanza de la geografía escolar en las aulas.

Estos planteamientos permiten resaltar que la enseñanza de la geografía se convierte en un tema de relevancia social y desde los procesos de formación inicial se requieren implementar una serie de dispositivos educativos que deben ser introducidos en la consolidación de una formación disciplinar coherente y armónica de las realidades percibidas y vividas en muchas regiones del mundo; ya que “Estudiar el ambiente biofísico, sociocultural, el patrimonio ambiental, el espacio geográfico o el territorio como en ocasiones se le nombra a estos objetos de enseñanza, ya sea en el contexto de la ciencias naturales (educar-ambientalmente), o de las ciencias sociales para (educar geográficamente), recoge en ultimas, la necesidad de propones una educación en contexto, de liderar un proceso formativo donde las áreas de enseñanza se encuentren para complementarse y que se constituya el aprendizaje en una acción significativa” (Pulgarín & Quintero,2010;28).

En concordancia con lo anterior, el estudio de la enseñanza de la geografía, infiere hacer un reconocimiento de los modelos que fundamentan la didáctica; sobresaliendo algunos paradigmas interesantes para el desarrollo de los procesos cognitivos, sociales, y afectivos; en este sentido, es de resaltar que el constructivismo, es muy importante para desarrollar habilidades de pensamiento espacial en los niños y jóvenes. De igual forma, el aprendizaje significativo, el aprendizaje situado, dialógico y aprendizaje basado en problemas (ABP), se convierten en temas de interés para entender el ejercicio de las prácticas de enseñanza de la geografía en el aula; y para Sordo (2010), en los alumnos son “responsables de la construcción y reconstrucción de sus aprendizajes a partir de la interacción con otros y con el espacio geográfico, ya que nadie puede hacer en su lugar la actividad mental y sociocultural necesaria para ampliar sus conocimientos”(Sordo, 2010:153). Se pretende, así, la consolidación y desarrollo de competencias que le permitan a los niños y jóvenes responder a los retos que demanda la sociedad del siglo XXI, en especial el manejo, de los conceptos geográficos

Conclusiones

El desarrollo urbano a través de la historia ha generado una serie de cambios y transformaciones que permiten consolidar la existencia de varios paisajes espaciales que puede utilizarse como objeto de estudio y categoría importante en la formación de habilidades de pensamiento espacial. Para el caso de Montería, la presencia y combinación de los fenómenos urbanos, representan diferentes tipos de paisajes, de

morfologías territoriales o espacios contruidos que configuran la historia del desarrollo urbano y la búsqueda de un modelo de ciudad sostenible. Esta nueva realidad urbana y paisajística, que merece someterse a un proceso de interpretación; y se hace necesario dimensionar y consolidar una nueva relación entre Escuela–Sociedad, desde las prácticas de enseñanza de la geografía, y cómo estas pueden impactar en una mejor formación y cualificación de los ciudadanos, con un alto nivel de pensamiento crítico, que rompan con los relatos tradicionales, por un paradigma irruptor, ligado a la transformación social.

La crisis social, ambiental, política y económica que se evidencia en Colombia, requiere con urgencia, generar nuevas construcciones teóricas que fundamente la consolidación de las políticas educativas, los diseños curriculares; y, ante todo, nuevos discursos pedagógicos y didácticos que sean consecuentes con la realidad social y espacial de las escuelas. La enseñanza de la geografía en Colombia, ha estado enmarcada por una serie de cambios y transformaciones que se han dado en sus políticas y estructura curricular, las cuales se estudiaba en la escuela como asignatura independiente; diferente a la historia, la economía y la democracia; con la promulgación de la Ley 115 de 1994, se rompe esta visión disciplinar y se pasa a la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales, generando un espacio de incertidumbre y vacío disciplinar/práctico, que queda a disposición del docente, en el manejo de los conceptos y enfoques didácticos y pedagógicos, generando una crisis en la formación ciudadana en habilidades y competencias espaciales.

En consecuencia, se aprecia la ausencia de procesos formativos sobre el pensamiento espacial, en las aulas, requieren de una mirada diferente, hacia la consolidación de una “nueva geografía escolar”, en donde las nuevas generaciones sean consecuentes con las realidades vividas, de tal forma, que conlleven a la búsqueda de nuevas propuestas pedagógicas emergentes, pero ante todo de tipo didáctico en la búsqueda de implementar “buenas prácticas de la geografía”, que innoven los procesos de enseñanza tradicionales arraigados en muchas de las escuelas colombianas, planteándose opciones contrarias al escepticismo generalizado; es por ello que desde las voces y expresiones se denotan algunos vacíos que requieren de una nueva acción académica con nuevos enfoques.

El paisaje urbano como se expuso, se consolidada como una categoría para mejorar los procesos de educar desde el campo de la geografía, motiva la realización de reflexiones y sobre las “**actuales prácticas de enseñanza**”, en especial explicar los factores que favorecen los procesos de transmisión y generación del conocimiento desde las aulas educativas; para el desarrollo sostenible. Su enseñanza permite consolidar el pensamiento espacial para formar ciudadanos para entender y transformar graves problemáticas que incluso ponen en riesgo nuestra existencia, como son los problemas ambientales (Pimienta, 2018:115).

Referencias

- Alcaldía de Montería (2011). *Plan Maestro de Cambio Climático Montería Ciudad Verde 2019*.
- Alcaldía de Montería (2015). *Plan de Acciones 2032 Montería Sostenible de Cara al Río Sinú*
- Bertrand, C. y Bertrand, G. (2006). *Geografía del medio ambiente. El sistema GTP: geosistema, territorio y Paisaje*. Universidad de Nueva Granada.
- Bianchi, R., Arenas, A., Scoones, A., Pulgarín, R. y Pimienta Betancur, A. (2017). *Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinados a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos*. Instituto Panamericano de Geografía e Historia
- BID (2011). *Sostenibilidad Urbana en América Latina y el Caribe*.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Capel, H. (2002). *La morfología de las Ciudades. Sociedad, Cultura y paisaje urbano*. Ediciones del Serbal. Madrid
- Carrizosa, J. (2010). Ciudades nuevas sostenibles en las regiones del Caribe y Orinoquia. *Revista de Ingeniería*, 0(30), 81-89. doi:10.16924/riua.v0i30.231
- Castellar, S. y Vilhena J. (2010). *O uso de diferentes linguanges em sala de aula*.
- Cely, A. y Moreno, N. (2016). *Ciudad y literatura: una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Duval, S. (2018). Enfoque integral de las áreas protegidas desde la geografía. El caso de la provincia de La Pampa. *Boletín geográfico*, 40(1), 52-65.
- Gurevich, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: Una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, 32-31. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704003.pdf>
- Gurevich, R., Blanco, J., Fernández, M. y Tobío, O. (1997) *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Aique.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Mikkelsen, C. (2018). *Geografías del presente para construir el mañana: miradas geográficas que contribuyen a leer el presente*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Libro digital, PDF
- Moreno, A. y Cárdenas, R. (1998). El concepto de espacio geográfico de los maestros al tablero. Universidad Pedagógica Nacional.
- ONU (2019). *Geo6. Perspectivas del Medio Ambiente Mundial*.
- Piñeiro, R y Gil, (1991). El pensamiento geográfico en la edad escolar: la simulación como recurso didáctico en La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor. Madrid.
- Pulgarín, M. (2016). La geografía escolar: Disciplina integradora en las ciencias sociales. La geografía escondida en el sistema educativo nacional. Bogotá, Sociedad Geográfica de Colombia
- Ramírez, B. & López L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Geografía.
- Sanjurjo, L.; Caporossi, A. Placci, N. 2016. La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. Ponencia presentada en I

- Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente.
Universidad Nacional de Quilmes.
- Santiago, J. A. (2005). Enseñar Geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global. *Histodidáctica: didáctica de las Ciencias Sociales*.
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf
- Santos, M. (1996). Metamorfosis del espacio habitado. Oikos-Tau
- Sepúlveda, R. (2008). Valoración económica del uso recreativo del parque ronda del Sinú, en Montería, Colombia, Universidad de Medellín, disponible en:
<http://www.scielo.org.co/pdf/seec/v11n22/v11n22a4>
- Souto, X. (2010). ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 24, 25-44.
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2399/1944>
- Tobio, O. (2012). *Enseñanza de la geografía: una agenda posible para la intervención de los territorios*. Revista de Geografía Espacios, 2(3), 73-90.

.....Capítulo V.....

El paisaje urbano de Cereté como elemento didáctico en la enseñanza del modelo de ciudad sostenible

Luis Alfonso Conde Berrocal²⁰

Juan Carlos Ramos Bello²¹

Resumen

Las ciudades latinoamericanas en su interior encierran un considerado número de fenómenos urbano-sociales, uno de estos son las funcionalidades y centralidades urbanas, las cuales se convierten en temáticas de interés para implementar estudios contemporáneos, cuya finalidad es proporcionar posibles soluciones a las problemáticas socioespaciales generadas por los desequilibrios y deficientes procesos de planificación y ordenación del territorio y sus elementos estructurales. En tal sentido, el presente capítulo, exhibe a partir de un análisis espacial, la realidad urbana de Cereté (Córdoba, Colombia), ciudad que se encuentra en pleno proceso de crecimiento físico, demográfico y económico, ostentando un conjunto de equipamientos e infraestructuras necesarias en la prestación de bienes y servicios, donde estas mismas, ayudan a determinar los grados de centralidad, en los que la población puede o no, satisfacer sus demandas. Ahora bien, el desarrollo de la investigación se efectuó conforme a las directrices del método deductivo-analítico, partiendo de una revisión general del tema, para luego interpretar y describir el contexto particular de Cereté, utilizando los Sistemas de Información Geográfica (SIG) para la descarga, procesamiento y elaboración de las representaciones cartográficas.

Palabras clave: barrios; centralidades; Cereté; equipamientos urbanos; funcionalidades urbanas.

Functionalities and urban centralities of an intermediate city in the Colombian Caribbean: a spatial analysis of the case of Cereté (Córdoba, Colombia)

Abstract

Latin American cities in their interior contain a considered number of urban-social phenomena, one of these being the functionalities and urban centralities, which become topics of interest to implement contemporary studies, the aim of which is to provide

²⁰ Geógrafo profesional e investigador académico adscrito al grupo de Investigación en Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación de la Universidad de Córdoba (Montería, Colombia). E-mail: luisconde@liceocientifico.org

²¹ Profesor de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba Email: jcarlosramos@correo.unicordoba.edu.co

possible solutions to the socio-spatial generated by the imbalances and deficient processes of planning and spatial ordination the territory and its structural elements. In this sense, the present chapter, exhibits from a spatial analysis, the urban reality of Cereté (Córdoba, Colombia), a city that is in full process of physical, demographic and economic growth, presenting a set of equipment and infrastructures necessary in the provision of goods and services, where these same, help determine the degrees of centrality, in which the population can or not, meet their demands. However, the development of the research was carried out according to the guidelines of the deductive-analytical method, starting from a general review of the topic, to then interpret and describe the particular context of Cereté, using Geographic Information Systems (GIS) for the download, processing and elaboration of cartographic representations.

Keywords: neighborhoods; centralities; Cereté; urban facilities; urban functionalities.

Introducción

El estudio de la ciudad y de sus dimensiones, siempre ha sido de interés para la geografía, especialmente para la geografía urbana; subdisciplina que centra su atención en los hechos y fenómenos que irrumpen la relación hombre-ciudad (Ayala, 2017); donde los geógrafos, describen, analizan y explican las relaciones socioespaciales y las transformaciones que ocurren en ellas, consecuencia de los desplazamientos del campo a la ciudad, de los procesos de urbanización y crecimiento urbano, de los cambios en el uso del suelo, entre otras situaciones tanto negativas como positivas.

Ahora bien, una de las transformaciones espaciales más notorias en el paisaje urbano de las ciudades latinoamericanas es, el surgimiento de nuevas áreas con infraestructuras que responden a las demandas requeridas por las poblaciones que van localizándose en sus alrededores; acciones que según Rubio (2012), conllevan a la descentralización de los centros de las urbes. A estas zonas, se les conoce como lugares centrales, uno de los aportes más destacados en la geografía del siglo XX, y que se mantiene hasta la actualidad con la llamada teoría de los lugares centrales de Walter Christaller (1933); personaje que propuso la existencia de unos espacios más complejos que otros dentro de un territorio, caracterizados por la alta concentración de bienes y servicios, y por sus niveles de especialización.

Los planteamientos teóricos de Christaller aún se mantienen válidos, de hecho, incorporó un término muy empleado en la geografía urbana: la planicie isotrópica (Asuad, 2014), donde los precios de los bienes y servicios varían en relación a su localización, así las poblaciones que se encontraban más alejadas de ellos se veían en la obligación de pagar mayores precios, en comparación con las más cercanas, que no incluían el precio del factor transporte.

Esta teoría, ha tenido distintas aplicaciones en las ciencias sociales y económicas, precisamente en indagaciones referentes a la distribución de los bienes y servicios en las urbes; debido que, no todos los lugares centrales ofrecen los mismos bienes y servicios: los de mayor tamaño cuentan con bienes y servicios más especializados

(Gutiérrez 1992); planteamiento que reafirma la existencia de lugares con mayor dinamismo que otros, en términos de satisfacción de necesidades de los habitantes urbanos. Así, los asentamientos humanos no aparecen de forma desordenada sobre el territorio, sino que van respondiendo a algún principio de distribución; admiten esto, la incorporación de un nuevo concepto relacionado con las prestaciones de bienes y servicios, conocido como funcionalidad urbana.

La funcionalidad de un lugar central se halla en relación con su tamaño; este, determinado por la dimensión espacial del área, y no con respecto al número de habitantes con los que cuenta, considerando así, lugares que son centros en términos geométricos dentro de una región, pero no son un lugar central, al no ser un espacio centralizador de bienes y servicios (Becerra 2010).

Lo anterior, permite trazar que las funcionalidades urbanas responden a las necesidades de los habitantes, al encontrarse estrechamente ligadas a ellos, quienes admiten la creación o no de equipamientos, estos últimos son elementos clave en la definición de los tipos de funcionalidad; donde al interior de las urbes, existen zonas con mayor o menor presencia de dotaciones e infraestructuras, delimitando lugares con altos, medios y bajos grados de centralidad, entendida esta como “la capacidad de un lugar de ser centro, de ser reconocido, utilizado o apropiado socialmente como un espacio de confluencia” (Mayorga, 2012, p. 127).

Basándose en estas contribuciones, se trae a colación el caso de Cereté, ciudad en pleno proceso de crecimiento urbanístico, demográfico y económico, con una diversificación de funciones. Al ritmo de este crecimiento, los equipamientos afrontan cada vez más la complejidad de la urbe, aunque sin corresponder completamente a la demanda de bienes y servicios en las diferentes partes del espacio urbano y regional.

En esta medida, la estructura urbano-social de Cereté, es cada vez más compleja y especializada, presentando barrios con densidades de población (Número de habitantes por unidad de área - Hab/Ha) altas, medias y bajas (Alcaldía de Cereté, 2012); algunos, son altamente poblados y con deficientes dotaciones; otros, presentan bajos registros de habitantes y mejores infraestructuras; demostrando que, los requerimientos básicos poblacionales, no son totalmente satisfechos en todas las localidades barriales, por tanto, los habitantes de estas, se trasladan a otras zonas dentro y fuera de Cereté para satisfacer sus necesidades.

En consecuencia, el capítulo se estructura en dos (2) sesiones, respondiendo a cada objetivo específico; por un lado, se describen las funcionalidades de Cereté a escala barrial, teniendo en cuenta los equipamientos y dotaciones urbanas; por otra parte, se determinan los niveles de centralidad mediante el cálculo del Índice de Davies, logrando un análisis espacio-funcional a nivel barrial.

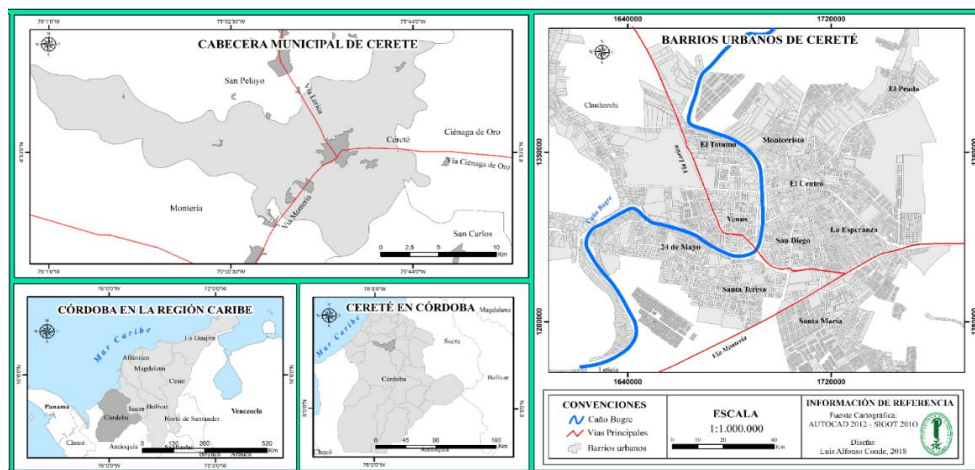
Área de estudio y aspectos metodológicos

Ubicación espacial de Cereté

Geográficamente, la ciudad de Cereté, se emplaza en la cuenca hidrográfica del río Sinú, principal cuerpo de agua del departamento de Córdoba; además, hace parte de la subregión Medio Sinú, junto con los municipios de Ciénaga de Oro, San Carlos y San Pelayo; contando con una extensión territorial de 6.293 kilómetros cuadrados (Km²), de los cuales, 278,8 corresponden al área urbana, está última, conformada por 52 barrios legalizados, con un total de 96.165 habitantes, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE (2018).

Por su localización, Cereté se sitúa en una zona geoestratégica para la comunicación con otros territorios a escala intermunicipal (Ciénaga de Oro, Santa Cruz de Lorica, San Carlos, San Pelayo, Sahagún, entre otros) y regional en el Caribe colombiano (Sincelejo, Santiago de Tolú, Cartagena de India), estando a tan solo 18,6 km de Montería, centro urbano de mayor jerarquía funcional en Córdoba (Figura 1).

Figura 1. Localización geográfica de Cereté



Fuente: elaboración propia, 2021

Metodología

La investigación parte de una revisión de información secundaria en modalidad de artículos, libros, capítulos de libros, documentos técnicos-legales (Plan de Ordenamiento Territorial-POT y Plan de Desarrollo Municipal de Cereté) e informes sobre funcionalidades y centralidades urbanas; adquiriendo así, los conocimientos y datos de soporte teórico-conceptual y metodológicos fundamentales para la estructuración, comprensión y análisis de la información recolectada en campo

mediante la observación directa, cuantificación y verificación de los equipamientos en cada una de las piezas que conforman a Cereté. Esto implicó, el manejo de variables cuantitativas (Número de infraestructuras por barrio y centralidades urbanas) y cualitativas (Funcionalidades urbanas), siendo un trabajo con enfoque mixto. Para la cuantificación y categorización de los equipamientos, se adaptó la metodología de clasificación de infraestructuras utilizada en la revisión y ajuste al POT de Montería 2002-2015; arrojando para Cereté, los resultados de la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de equipamientos

Clase	Categoría
Abastecimiento de alimento	Plaza de mercado
Administración pública	Fiscalía General de la Nación, ICBF, Registraduría del estado civil, Tránsito Municipal, Oficina de Instrumentos Públicos, ICA, Defensa Civil.
	Alcaldía de Cereté, Notaria
Bienestar Social	Centro de desarrollo infantil CDI
Comercio y Servicios	Depósito de madera, bodegas de alimento y bebidas (proveedora el oriente), ferretería y materiales para la construcción, venta de materiales metálicos, venta de electrodomésticos, venta de muebles, venta de motos y partes de motos.
	Venta de prendas para la vestimenta, venta de calzado
	Venta de maquinaria agrícola
	Papelerías y librerías
	Droguerías y farmacias
	Servicios alimentarios, servicios de comunicación y entretenimiento masivo, servicio de hospedaje, servicio de parqueaderos, servicios profesionales, técnicos y especializados.
	Servicios inmobiliarios, empresas prestadoras de servicios públicos, chatarrerías, bancos, cajeros, bares y discotecas, billares, casinos, estaderos, gallerías y campos de tejos, gimnasios, lavaderos de automóviles y motos, licoreras, puntos cerveceros, residencias, estaciones de servicios (bombas), taller de automóviles y motos.
	Centros comerciales
	Hipermercados
Culto	Iglesia, parroquia
Culturales	Casa de la cultura, Biblioteca municipal
Educativos	Jardín, preescolar, secundaria, técnica y superior
Deportivo y recreativo	Centros de eventos, centros recreativos, Polideportivos, Estadio de fútbol, Coliseo
Hospedaje	Hoteles
Salud	Consultorios médicos, centros de salud, EPS, IPS, Camú, Hospital, clínica, laboratorio clínico, puesto de salud.
Seguridad	Estación de policía, CAI, cuerpo de bomberos
Servicios funerarios	Cementerio, funerarias
Transporte	Terminal de transporte

Agroindustrias	De aceite - Acosinú, De leche - Colanta, De fruta - Tutrifruti, De maíz - Promasa
----------------	---

Fuente: elaboración propia ajustada, 2023, con base al POT de Montería 2002-2015.

Se debe aclarar que el número de clases y categorías se define acorde a la diversidad de infraestructuras en el territorio, identificando de esta manera, localidades con menor o mayor presencia de establecimientos. Por tanto, una vez obtenidos datos, se determinaron los niveles de centralidad, aplicando el coeficiente de localización de cada función, expresado en la siguiente formula:

$$C = \frac{100}{T}$$

Donde:

C = coeficiente de localización de la función

100 = constante

T = total de la función

El cálculo del coeficiente de cada función se multiplica por la cantidad de establecimientos de la función por barrio, el valor resultante, indica la centralidad, en lo relativo a la función analizada. Este procedimiento matemático, se repitió con el resto de las funcionalidades, al finalizar, se sumaron los valores obtenidos para cada una de ellas por localidad. Posteriormente, con el uso y manejo del software ArcGis - versión 10.8.1, se procedió a manipular los shapefiles de equipamientos y barrios de Cereté, representando cartográficamente los grados de centralidad, mostrando los lugares con mayor complejidad urbana por la prestación y oferta de funciones.

Análisis de resultados

Funcionalidades urbanas de Cereté

Las funciones urbanas, son las actividades cotidianas y especializadas desarrolladas por los habitantes de una ciudad, estas se pueden jerarquizar acorde al grado de importancia que representen dentro de un sistema urbano, algunas, se dan a escala internacional, nacional, regional, departamental, municipal, zonal y hasta barrial; presentándose así, una diversificación de las mismas: funciones comerciales, industriales, de ocio y turismo, educativas, culturales, sanitarias, ambientales, religiosas, militares, de transporte y movilidad, político-administrativas, entre otras.

Ahora bien, una urbe podría ser caracterizada por cumplir una función principal, la cual tendría incidencia en las acciones, modos de vida, interacciones y particularidades de sus habitantes. Por ejemplo, Barcelona en España, Cancún en México, Cartagena de Indias en Colombia, son conocidas por ser ciudades turísticas, con amplias tipologías de turismo, generando dinámicas y procesos socioeconómicos asociados al aprovechamiento, ocio y disfrute de los escenarios, paisajes, culturas y demás

elementos atractivos para los visitantes nacionales y extranjeros. Esto no indica que dichas metrópolis sean mono-funcionales, de hecho, las múltiples demandas de los ciudadanos del siglo XXI inciden en el surgimiento de otras funcionalidades, lo cual manifiesta la estrecha relación de estas con las necesidades humanas.

Lo anterior, manifiesta la estrecha relación entre las funcionalidades y las necesidades de los ciudadanos urbanos, quienes permiten la creación o no, de los equipamientos en el territorio. Esto pone en manifiesto que las ciudades deben tener la capacidad de responder a las diferentes necesidades de sus habitantes, a partir de la prestación de bienes y servicios especializados en los distintos entornos urbanos que se desarrollen dentro de un área en particular. De esta forma, las funciones urbanas se encuentran estrechamente ligadas a la población, esta última permite la existencia o no de equipamientos en el territorio, influyendo en que se identifiquen zonas de la urbe con mayor presencia de infraestructuras, lo que, a su vez, deberá corresponder a la densidad de personas que habitan en esas localidades.

América Latina cuenta con diferentes ciudades que sobresalen por sus equipamientos y prestación de funciones, por ejemplo, Ciudad de México y São Paulo, al ser centros urbanos de los más populosos, tienen una alta complejidad urbana en lo referido a la oferta de bienes y servicios. En el caso de Ciudad de México, en ella se concentra el mayor número de población del país; según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en una noticia publicada en el periódico virtual El Animal Político (2014), esta metrópoli alberga aproximadamente 20.843.000 habitantes, dato que incide en que se presente una diversificación funcional, principalmente de carácter educativo, financiero, industrial, comercial, estatal, político-administrativa, entre otras; lo que responde a una alta cantidad de población joven, en edades de 20 a 34 años (personas económicamente activas), las cuales pueden trabajar, estudiar y realizar otras acciones. Situación que obliga el surgimiento y consolidación de distintos lugares centrales en el territorio, estos directamente relacionados con la concentración de equipamientos.

En cuanto a São Paulo, esta ciudad litoral de Brasil cuenta con 11.895.893 habitantes aproximadamente, y una economía bastante desarrollada en la región, debido a que su emplazamiento y situación le ha favorecido para convertirse en un centro de atracción financiero para empresarios y economistas de todo el mundo; concentrándose un alto número de servicios y negocios para la metrópolis y el país, como lo son las empresas extranjeras de automotriz (Ford, Honda, Hyundai, entre otras), las industrias aeronáuticas y de otros materiales de transporte, las de generación y distribución electrónica, las alimenticias, entre otras (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, 2002). Esto refleja que São Paulo se caracteriza principalmente por prestar funciones de carácter comercial, industrial, financiera, de ocio y turismo, etc.

En el contexto colombiano, sobresalen las ciudades como Bogotá, capital del país, Medellín y Cali; siendo Bogotá la que concentra la mayor cantidad de población, aproximadamente más de 10.000.000 de habitantes, convirtiéndose en la más poblada

de Colombia. Además, la capital alberga un alto número de funciones urbanas y su máxima complejidad en comparación con las demás, desarrollándose en ella actividades institucionales, estatales, comerciales (centros comerciales, supermercados, tiendas de grandes cadenas, etc.), industriales, financieras (banco de Bogotá, de la República, Bancolombia, Agrario, entre otros), de transporte (aeropuerto Internacional el Dorado y la terminal de transporte terrestre) educativas (Universidad Nacional, Sergio Arboleda, Externado de Colombia, Universidad Pontificia Javeriana, entre otras), recreativas (Parques de diversión Maloka), político-administrativas y gubernamentales (Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, el Palacio de la Presidencia de la República, otras entidades del gobierno colombiano), y demás.

Sin embargo, en Bogotá se pueden encontrar localidades que no están equipadas en su totalidad, tal es el caso de las zonas urbanas del sur de esta ciudad, donde los habitantes de dichos espacios se ven en la necesidad de trasladarse a largas distancias para satisfacer sus necesidades básicas, estas prestadas por la mayoría de las empresas y entidades de todo tipo (comerciales, financieras, educativas, religiosas, entre otras), existentes en el Centro y Norte de la metrópoli capital.

Por su parte, Medellín junto con su área metropolitana alberga más de 2.000.000 de habitantes, catalogada como la segunda aglomeración urbana más poblada de Colombia; estableciéndose en ella diversas funciones urbanas, prestadas por los equipamientos de diferentes escalas, como lo son los centros comerciales (El Poblado, Unicentro, El Tesoro, entre otros), el Parque Metropolitano del Río Aburrá, bibliotecas departamentales, universidades públicas y privadas (Universidad de Antioquia, de Medellín, de San Buenaventura, otras más), complejos deportivos, plaza de toros, el jardín Botánico, entre otros. A esto se le adiciona que la ciudad posee el sistema de transporte masivo: el Metro, Metrocable y Metroplus, conectando toda su área urbana; permitiendo que la población pueda acceder a los distintos lugares centrales del territorio, como lo son las comunas 14 El Poblado, 15 Belén y 16 Guayabal (Área Metropolitana Valle de Aburrá, 2016).

Seguidamente, se menciona la ciudad de Cali, vista como un centro de actividad industrial, en la cual se establece un considerado número de industrias farmacéuticas, químicas, metalúrgicas, de construcción, de alimentos, de cerveceras, de pintura, y demás. En la actualidad, Cali presta funciones de tipo comercial y de servicios, encontrándose en todo su territorio una diversificación de actividades, como consecuencia de la presencia de centros comerciales (Chipi Chape, Cacharrería 14, Centenario, Jardín Plaza, Santiago Plaza, Ciudadela Comercial Cosmocentro), clínicas especializadas de salud, fortaleciéndose estas con la creación de clústeres, entre otras infraestructuras. Además, se destaca por su sector educativo, integrado por equipamientos colectivos de alto dinamismo urbano-social, como lo es la Universidad del Valle, la Universidad Libre, Universidad San Buenaventura, la de Santiago de Cali, y otras más. También, existen colegios y corporaciones educativas que le brindan sus servicios a la población caleña, distribuyéndose en las comunas que conforman el área urbana de esta urbe.

La población de estas ciudades al igual que otras en Colombia (Barranquilla, Bucaramanga, Montería, y demás), se ve afectada por la desigual distribución de los equipamientos en el territorio, debido a que existen áreas urbanas con mayor densidad poblacional y poca presencia de infraestructuras para satisfacer las necesidades básicas de sus habitantes, viéndose estos obligados a trasladarse a otras partes de la ciudad para suplir las demandas requeridas por la sociedad urbana; así como también se pueden encontrar zonas que poseen equipamientos innecesarios, los cuales no responden al tipo de población que se localiza en ellas.

Lugares centrales de Cereté: un análisis de sus centralidades urbanas

Uno de los aportes teóricos más destacados en la Geografía del siglo XX, y que se ha mantenido hasta la actualidad, es la llamada teoría de los Lugares Centrales de Walter Christaller (1933); quien propuso la existencia de unos lugares más complejos que otros dentro de una ciudad o territorio, caracterizados por la alta concentración de bienes y servicios, y por sus niveles de especialización. Estos, ejercen grandes influencias en las áreas circundantes a ellos, debido a que dichos bienes y servicios permiten que la población pueda llevar a cabo las distintas actividades cotidianas que definen a las sociedades urbanas contemporáneas.

De esta manera, Walter Christaller se conoce como el primer teórico en discutir el sistema urbano de la ciudad, al observar las diferencias de la distribución de urbes y poblados en el sur de Alemania. Su principal preocupación fue la explicación de las características y funciones del lugar central en el proceso de organización y distribución espacial de la economía, representada por una urbe en una planicie isotrópica (Asuad, 2014). Con respecto al espacio isotrópico, en este los precios de los bienes y servicios varían en relación a la localización de los mismos, así las poblaciones que se encontraban más alejadas de ellos, se veían en la obligación de pagar mayores precios, en comparación con las más cercanas, que no incluían el precio del factor transporte.

Para Gutiérrez (1992:18), “no todos los lugares centrales ofrecen los mismos bienes y servicios: los de mayor tamaño son los que cuentan con los bienes y servicios más especializados”. De esta forma, se evidencia que, dentro de una urbe, existen unos lugares con mayor dinamismo urbano que otros, por la prestación que brindan, en términos de satisfacción de necesidades para el habitante urbano. Así, los asentamientos humanos no aparecen de forma desordenada sobre el territorio, sino que van respondiendo a algún principio de distribución, en este caso, al de la formación de unos espacios dentro de la ciudad, que presentan unas particularidades únicas.

En términos concretos, un lugar central hace referencia a un núcleo de población que ofrece unos bienes y servicios, en mayor o menor medida especializados, a un área mucho más amplia que la ocupada físicamente por el mismo, es decir, un espacio altamente equipado para responder a las necesidades de sus habitantes y de otras zonas o localidades, sean estas villas, centros poblados, pueblos u otras. Por tanto, Christaller propone un modelo de lugar central, presentándose una jerarquización de ellos, con respecto al grado de importancia e influencia en que tienen en un territorio determinado.

El modelo de Lugares Centrales de Walter Christaller es detallado, al realizar la jerarquización de estos en una planicie isotrópica; proponiendo que la ciudad viene siendo el principal lugar central dentro de un territorio, teniendo un área de influencia de gran alcance, la cual absorbe los entornos que existen alrededor de ella, como consecuencia de la dinámica económica, atrayendo las poblaciones de otros espacios con menor capacidad para responder a las necesidades de los asentamientos humanos en cuanto a prestación de bienes y servicios. Por tal razón, las urbes tienen una complejidad urbana que aglomera un alto número de equipamientos e infraestructuras que sirven para responder a las demandas requeridas por la población que las habita.

Becerra (2010), plantea que la funcionalidad de un lugar central está en relación a su tamaño, este determinado por la dimensión espacial del área misma, y no con respecto al número de habitantes con los que cuenta, existiendo lugares que son centros en términos geométricos dentro de una región, pero no son un lugar central, al no ser un espacio centralizador de bienes y servicios. Por tanto, la conformación de estos espacios, permite tener una mayor diversificación de funcionalidades, variando estas de un entorno al otro, como respuesta a las exigencias y necesidades de los habitantes de las ciudades.

En consecuencia, la teoría de los Lugares Centrales de Christaller ha tenido distintas aplicaciones en las Ciencias Sociales desde la Geografía Económica, al explicar la localización de las actividades económicas en el territorio, hasta en la Geografía Urbana, para definir la realidad de los entornos urbanos actuales a partir de sus lugares centrales y la relación de éstos con la distribución espacial de la población. Por tanto, de dicha teoría se desprende el concepto de centralidad funcional, haciendo referencia a las reagrupaciones de las entidades empresariales, comerciales, institucionales, de educación, salud y demás, en espacios de tamaños diferentes, en los cuales la oferta de bienes y servicios es mucho mayor que en otras partes dentro las ciudades.

Referencias

- Asuad. (2014). *Teorías de la distribución espacial de las actividades económicas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.economia.unam.mx/cedrus/descargas/Teorasdistribucionespacial.pdf>
- Becerra, L. (2010). *Aproximaciones microeconómicas en la teoría de los lugares centrales de Christaller*. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/4747/1/luisguillermobecerravalbuena.2010.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE. (2018). *Censo nacional de población y vivienda CNPV 2018*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/CNPV-2018-VIHOPE-v2.xls>
- Gutiérrez, P. (1992). *La ciudad y la organización espacial*. Madrid.
- Instituto Luis Buñuel Móstoles. [s.f]. Geografía urbana. Madrid. Recuperado de http://www.educa.madrid.org/web/ies.luisbunuel.mostoles/Materialescurriculares/MATERIALESCURRICULARES/DEPARTAMETOSDIDACTICOS/GEOGRAFIAHISTORIA/MATERIALES/SELECTIVIDAD/GEOGRAFIA/G%C2%AA_URBANA.pdf
- Mayorga, M. (2012). Espacios de centralidad urbana y redes de infraestructura: la urbanidad en cuatro proyectos urbanos. *Urbano/territorial Bitácora*, 21, 123-138.

.....Capítulo VI.....

Cacicazgo, resguardo y hacienda de terraje: referentes de la memoria territorial de las luchas del pueblo Nasa-Paéz

Andrea Natalia Barragán León²²

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo explicar las transformaciones geohistóricas y políticas del Cacicazgo, el resguardo y la hacienda de terraje como referentes territoriales del pueblo Nasa-Paéz en el Cauca colombiano. Aquí se realiza una reconstrucción de la memoria territorial que está presente en la historia de larga duración de este pueblo y que se relaciona con estas tres formas de territorio. Estos referentes territoriales se mantienen presentes en la memoria política de las comunidades indígenas, por lo tanto, abordarlos permitirá explicar la construcción integral tanto físico-material, como cultural-simbólica del concepto de Territorio, que acompaña las estrategias geopolíticas emprendidas por el pueblo Nasa-Paéz en su larga lucha por la recuperación de sus tierras, la cual se mantiene en el Cauca contemporáneo.

Palabras clave: territorio, memoria, Cacicazgo, resguardo, hacienda de terraje, pueblo Nasa-Paéz.

Abstract

This chapter aims to explain the geohistorical and political transformations of the cacicazgo, the resguardo and the hacienda de terraje as territorial referents of the Nasa-Paéz people in the Colombian Cauca. Here, a reconstruction of the territorial memory present in the long history of this indigenous people which is linked to these three forms of territory. These territorial referents remain alive in the political memory of these indigenous communities, therefore addressing them will allow us to explain the integral construction, both physical-material and cultural-symbolic, of the concept of Territory, which accompanies the geopolitical strategies undertaken by the Nasa-Paéz people in their long struggle for recovery their lands, which is still kept in the contemporary Cauca.

Key words: territory, memory, Cacicazgo, resguardo, hacienda de terraje and Nasa-Paéz people.

²²Docente de planta. Departamento de Geografía, Universidad de Nariño. E-mail: nataliabarragan@udenar.edu.co

Introducción

En la década de los años setenta, en el departamento del Cauca (suroccidente colombiano), se da una coyuntura sociopolítica que marcará un nuevo rumbo en la historia de los pueblos originarios, cuando las comunidades indígenas de este departamento, conformado especialmente por pueblos Nasa-Paéz y Guámbiano-Misak, se organizan hacia el año de 1971 alrededor de lo que llamaron Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), una forma organizativa propia, desde donde demandan la recuperación de sus territorios ancestrales.

Es importante tener en cuenta que esta región del país se ha configurado a lo largo de la historia moderna, como un espacio organizado a partir de la exclusión socio-espacial, establecida por estructuras territoriales impuestas (con una marcada lucha de clases entre lo que denominaremos, de manera general, como pueblo colombiano mestizo y pueblos indígenas), consecuencia de una base semi-feudal colonialista que aún pervivía en el pasado siglo XX, la cual se materializó particularmente en el Cauca con la producción del espacio de lo que se denominó *hacienda de terraje*.

Lo que se propone en este capítulo es abordar estos referentes territoriales atados a las luchas por la tierra desde los cacicazgos y resguardos coloniales, hasta la hacienda de terraje, proponiendo que, estos espacios delimitados, además de ser territorios impuestos, se han transformado en territorios resignificados que hacen parte de la recuperación paulatina de las tierras del pueblo Nasa-Paéz, describiendo las estrategias geopolíticas desplegadas por este emergente sujeto político. No es propósito de este escrito ser una historiografía del Cauca ni una etnografía del Pueblo Nasa-Paéz, lo que se busca es acercarse al Cacicazgo, el resguardo y la hacienda de terraje, como estrategias territoriales frente al despojo.

Asimismo, este texto hace parte de una investigación más amplia que buscó comprender las implicaciones geopolíticas que puede tener el proceso de reconocimiento identitario del pueblo Nasa-Paéz en función de su relación con el territorio y la memoria, representado en los *mapas parlantes*. Sin duda, en las ciencias sociales, al igual que en las humanidades, el concepto de *territorio* es utilizado en diferentes acepciones, ya que es un concepto polisémico. Sin embargo, para este estudio lo que preocupa es justo la posibilidad de articular las diferentes espacialidades que posibilitan el territorio incluyendo el papel de la memoria en la construcción del mismo; es decir como un producto cultural e histórico, que además en contextos de comunidades indígenas como la Nasa-Paéz, el territorio y la memoria son tejidos en la realidad; por lo tanto, indisociables.

Pueblo Colombiano y Pueblos Indígenas: de la tierra al territorio

“La Historia, y especialmente la reciente, nos demuestra cómo las lealtades étnicas se resisten a ser subsumidas dentro de estas supuestas dinámicas evolutivas homogenizantes. Y es que perder los rostros étnicos significa no sólo renunciar a nosotros mismos –a lo que la cultura ha construido de nosotros mismos–, sino también renunciar a la experiencia histórica de la humanidad que implicó la milenaria construcción de cada una de las culturas”

Miguel Alberto Bartolomé - Gente de Costumbre y Gente de Razón.

El Cauca es un departamento ubicado al sur occidente de Colombia, se sitúa en el nudo cordillerano andino llamado Macizo Colombiano, donde nacen las cordilleras central y occidental, al igual que los ríos que atraviesan los valles interandinos: el río Magdalena y el río Cauca. También nacen los ríos Caquetá y el Patía, recorriendo extensas zonas de gran diversidad de ecosistemas como páramos, valles y montañas, atravesando alturas desde los 500 hasta los 4.000 ms.n.m. Sumado a estas características geográficas, el Cauca ha sido habitado por varias comunidades indígenas que resistieron permanentemente para conservar sus territorios ancestrales, entre ellas los Guambianos, los Yanaconas, los Ingas y los Paeces (Ver mapa 1).

Es así que, en este territorio han convivido diversos pueblos indígenas, constituyéndose en un escenario multicultural y pluriétnico, hasta la actualidad. Es importante distinguir la particularidad de este territorio y su estratégica ubicación, que ya en tiempos de la colonia fuera caracterizada por varios cronistas e historiadores; de hecho:

“Los geógrafos han insistido en la particularidad del Macizo colombiano, y los trabajos pioneros de Juan Friede han proporcionado importante información histórica. Mirando más de cerca lo que se va a convertir pronto en teatro de operaciones militares de los conquistadores españoles, quienes llegan hacia 1535-1538 por Almaguer, hacia Popayán y Timaná en las cabeceras de los ríos Cauca y Magdalena, que descienden entre las tres cordilleras. El territorio situado entre ‘Los Dos Ríos’ según la visión del espacio lograda por los conquistadores, estaba cortado en su recorrido meridional en dos partes independientes por la alta y abrupta cadena de la cordillera central. Allí de los dos lados de la cordillera central, existía un poblamiento donde moraban ‘tribus’²³ relativamente numerosas, que encontraron los conquistadores, cronistas e historiadores. Manifiestan que ocupaban una importante región de paso y mantenían relaciones tanto con la región del macizo, al sur, como con la alta selva amazónica, al oriente” (Findji y Rojas: 1985) (Ver mapa 2).

El sur occidente colombiano ha sido un territorio copioso de recursos y con una conexión particular entre diversos ecosistemas y culturas, características que se mantienen hasta la actualidad. Las formas de socialidad de los pueblos indígenas Nasa-Paéz y Guambiano se desarrollaron en este vasto contexto físico:

23

“desde las riberas del río Paéz, donde los encontraron los cronistas, hasta la vertiente occidental de la cordillera central y las vertientes de la cordillera occidental donde los podemos encontrar hoy en día, son seres en relación. Relacionados en un principio con varias ‘tribus’ en el Alto Magdalena, con los sobrevivientes de la conquista, con la administración colonial y con los colonos del siglo XX después, se han visto envueltos en vastos movimientos migratorios y han resurgido de la hecatombe demográfica en el siglo XVIII para volverse a encontrar en la actualidad en pésimas condiciones. Pero siempre han dependido de la tierra han pertenecido a ella y han guardado conciencia de sus derechos” (Findji y Rojas: 1985).

Estas características que distinguen al pueblo Nasa-Paéz, como el arraigo a la tierra, la defensa de sus territorios y sus relaciones de intercambio con otros pueblos cercanos, dan la visión de una sociedad compleja y organizada políticamente. El pueblo Paéz es a su vez político, dadas las relaciones de socialidad con otros pueblos indígenas, relaciones de intercambio comercial, pero también las relaciones de conflicto y bélicas. Son pueblos que han sido referenciados desde los cronistas como pueblos aguerridos, guerreros y en permanente relación, pueblos con historia. El Pueblo Páez es:

“un pueblo agrícola, su economía es basada en una rudimentaria tecnología, es básicamente de autoconsumo y se caracteriza por el policultivo en pequeña escala, los ciclos vitales y las actividades cotidianas se encuentran determinados por el trabajo de la tierra y por las fases agrícolas. Dentro de la mentalidad indígena, el ser Páez implica ser un buen trabajador de la tierra. Para estos indígenas, la tierra es mucho más que un simple medio de producción es la esencia de su vida y la fuente de su seguridad. La lucha por ella y por su territorio está presente a lo largo de toda su historia étnica. Cada resguardo, cada familia, cada indígena, ha luchado y sigue luchando apasionadamente por defender su parcela, su resguardo y su territorio. Los cabildos saben que su función primordial es la defensa de las tierras de su comunidad” (Findji y Rojas: 1985).

Ahora bien, nos encontramos con dos formas de socialidad: una que está atada a la reproducción social de pueblos indígenas y otra que hace parte de un proyecto de modernidad y de integracionismo nacional, el pueblo colombiano. Esta tensión entre pueblos indígenas y Estado-nación moderno, se debate en un escenario de “Tiempo-Espacio estructural [...] parámetros básicos donde ocurre la interacción y el conflicto” (Wallerstein: 1998). Explicar la realidad social a partir de esta categoría de análisis propuesta por Wallerstein, es acercarnos a las formas sociales moldeadas a través de la historia para explicar a su vez formas históricas de dominación. En primera instancia, está la imposición del discurso de la historia visto como la única verdad:

“la historia universal y las historias nacionales fueron genealogías del poder colonial, nacionalista y burgués que se consolidó en el mundo entre la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siguiente. Estas versiones gloriosas del

“progreso” humano tenían como protagonista a las élites políticas y económicas dejando por fuera de la historia a los pueblos no europeos y también a la mayor parte de la población: obreros, campesinos, pobres urbanos y mujeres; en sus versiones criollas, además, se excluía a los indios y los afrodescendientes” (Torres; 2014, p. 70).

En segunda instancia, es la relación de apropiación establecida por estos pueblos con la tierra, en particular para el Pueblo Nasa-Paéz, donde la tierra no se concibe como una mercancía que se compra y que se vende.

“Toda producción es apropiación de la naturaleza por parte del individuo en el seno y por intermedio de una forma de sociedad determinada. En este sentido, es una tautología decir que la propiedad (la apropiación) es una condición de la producción. Pero es ridículo saltar de ahí a una forma determinada de la propiedad, por ejemplo, la propiedad privada. (Lo cual implica además, como condición, una forma contrapuesta: la no propiedad.) La historia nos muestra más bien que la forma primigenia es la propiedad común (por ejemplo, entre los hindúes, los esclavos, los antiguos celtas, etc.), forma que, como propiedad comunal, desempeña durante largo tiempo un papel importante” (Marx; 1857).

Es decir, su comprensión del espacio es vista desde lo común, la tierra es un territorio común que comparten como pueblo. Y su relación con el tiempo tampoco es homogénea ni lineal. Hay una vinculación mucho más profunda con estas categorías de análisis de la realidad concreta, que para el ejercicio de abstracción realizado en la investigación se hace necesario; pero que, en la realidad de los pueblos, se viven de forma integral. “La tierra es un recurso productivo indispensable, pero es más que eso: es un territorio común, que forma parte de la herencia cultural recibida” (Bonfil: 2013, p. 54).

Lo anterior, para explicar que la tierra guarda la memoria de los pueblos, y es allí en esa concepción material y simbólica de su relación cultural con la tierra que habitan, donde se desarrolla y se conceptualiza posteriormente en el marco de la organización indígena *El Territorio*, que para el año de 1980. No era conceptualizado en el movimiento campesino que emerge en los años treinta, ni tampoco desarrollado académicamente. Esta es una aportación de la memoria política de los pueblos, donde se concibe el territorio más allá del equivalente a tierra para sembrar y que dista mucho de la conceptualización del Estado-nación moderno del territorio nacional. Esta conceptualización de territorio se construye desde la experiencia indígena en el sur occidente colombiano y va a significar la base de sus luchas.

Esta tensión entre formas de sociabilidad o lo que Bartolomé (2006) llama relaciones interculturales, coexisten, pero con marcadas diferencias entre las formas de reproducción social de un pueblo nativo y un Estado nacional. Esto no representó un problema para el Estado-nación moderno antes de la organización indígena, mientras las culturas indígenas se encontraban sometidas, les servían a las formas de producción, que, para el Cauca, era la concentración de tierras en la hacienda de terraje (espacio donde los indígenas eran sometidos a condiciones de explotación semi-

feudal en el siglo XX). De este malestar acumulado de décadas, es que surge la llama que enciende la organización, el emerger de un nuevo sujeto político que exige sus derechos territoriales; y es entonces en ese instante de Tiempo/Espacio coyuntural, donde se concentra esta investigación, con un escenario particular que se localiza en el suroccidente colombiano y el nororiente del departamento del Cauca concentrándonos en el territorio de Jambaló (Ver Mapa 3), dada la alta presencia de haciendas de terraje en este territorio, caso que no se da por ejemplo en otras zonas del Cauca como en el territorio de Tierradentro, territorio de indígenas Paeces no terrajeros.

Centrarse en este territorio de Jambaló es evidenciar las relaciones asimétricas que produce la hacienda de terraje como espacio diferenciado dentro del mismo Cauca. Es así que podemos entender que “son las relaciones sociales que posibilitan una producción específica del espacio, que permite la reproducción de las mismas, o sea, la desigualdad de las relaciones de producción, y con ello la desigualdad entre clases y géneros” (Calderón: 2012, p. 185). Esta desigualdad entre relaciones de producción se materializa en el espacio de distintas formas, y para lo que es el Cauca, una de estas formas es el espacio de producción de la hacienda de terraje y su forma particular de trabajo semi-feudal, que prosperó por la explotación de mano de obra indígena en el departamento del Cauca, teniendo en cuenta que ha sido la segunda más numerosa del país hasta la actualidad (Ver tabla 1). Como estructura territorial la hacienda de terraje impuso exclusiones espaciales, trasladó y replegó históricamente al indígena hacia zonas de escasez de tierras de cultivo y a los que quedaron los incorporó a su territorialidad tomando su fuerza de trabajo. Como lo afirma Findji y Rojas (1985, p. 12):

“La hacienda de terraje que constituyó el modelo dominante del Cauca de la segunda república de Colombia (1886) no es simplemente una unidad de producción. Se vuelve una unidad territorial que divide el espacio y divide la gente, adscribiéndolos a la autoridad de un hacendado. La mayoría de las veredas de hoy coinciden con las antiguas haciendas.

Y cuando en el último decenio la lucha indígena acaba con el terraje, dos son las tendencias que se K2manifiestan: 1. Reintegrar todas las tierras al resguardo y reunificar la gente bajo la autoridad del cabildo, es decir, reencontrar una unidad mayor a la de los encierros o al contrario 2. Tratándose de los terratenientes que se quieren adelantar al movimiento de recuperación indígena, constituir parcelas familiares de propiedad privada.”

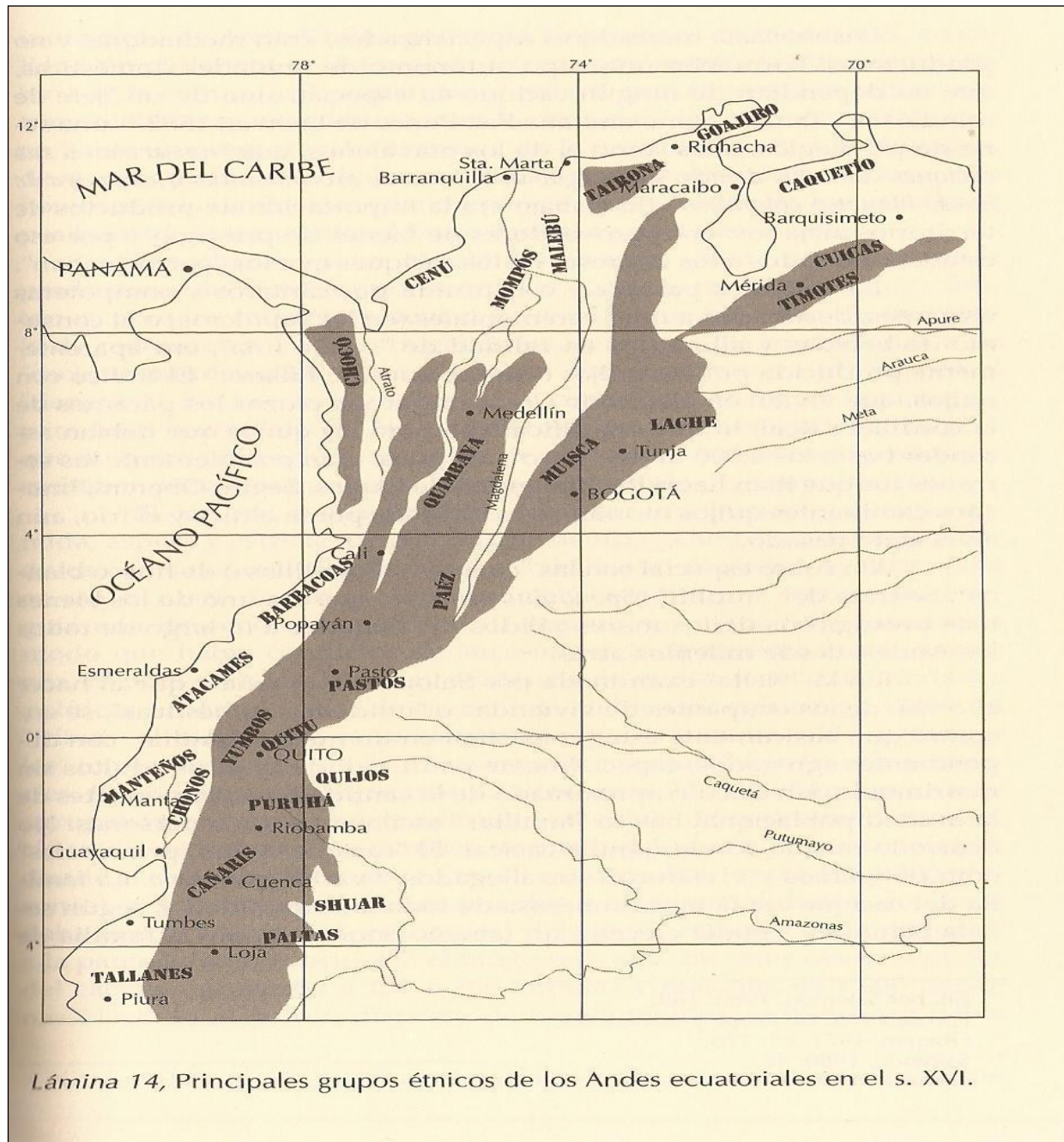
En una sociedad agrícola de campesinos indígenas, no poseer tierra es entrar en un proceso paulatino de extinción de su vida y de su cultura. O como ellos mismos lo describen, hemos sido parte de un proceso largo de exterminio. Esta realidad entra a ser fuertemente cuestionada por los mismos pueblos indígenas, de allí que se derive en la organización y la movilización que se viene a consolidar en el Consejo Regional Indígena del Cauca en 1971.

Tabla 1: Población Indígena en el Cauca**Cuadro 4. Población censada por pertenencia étnica, según departamento 2005**

Departamento	Indígena		Rom		Afrocolombianos		Sin Pertenencia Étnica		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Total	1.392.623	3,43	4.857	0,01	4.311.757	10,62	34.898.171	85,94	40.607.408*
Antioquia	28.914	0,53	75	0,00	593.726	10,88	4.836.203	88,59	5.458.918
Atlántico	27.972	1,33	1.975	0,09	227.251	10,84	1.839.491	87,73	2.096.689
Bogotá	15.032	0,23	523	0,01	97.885	1,49	6.450.329	98,27	6.563.769
Bolívar	2.066	0,11	911	0,05	497.667	27,61	1.301.650	72,22	1.802.294
Boyacá	5.859	0,49	14	0,00	16.646	1,39	1.174.296	98,12	1.196.815
Caldas	38.271	4,30	-	-	22.659	2,54	830.114	93,16	891.044
Caquetá	5.026	1,61	3	0,00	11.670	3,74	295.460	94,65	312.159
Cauca	248.532	21,55	1	0,00	256.022	22,20	648.730	56,25	1.153.285
Cesar	44.835	5,15	15	0,00	105.412	12,12	719.616	82,73	869.878
Córdoba	151.064	10,39	29	0,00	192.051	13,21	1.110.321	76,39	1.453.465
Cundinamarca	7.401	0,34	30	0,00	73.651	3,37	2.105.457	96,29	2.186.539
Chocó	44.127	12,67	1	0,00	286.011	82,12	18.160	5,21	348.299
Huila	10.335	1,05	2	0,00	11.544	1,17	962.988	97,78	984.869
La Guajira	278.212	44,94	1	0,00	91.773	14,82	249.149	40,24	619.135
Magdalena	9.045	0,81	1	0,00	110.349	9,83	1.003.728	89,37	1.123.123
Meta	8.988	1,28	3	0,00	17.983	2,56	675.816	96,16	702.790
Nariño	155.199	10,79	89	0,01	270.530	18,80	1.013.075	70,41	1.438.893
Norte de Santander	7.247	0,61	187	0,02	22.123	1,85	1.166.702	97,53	1.196.259
Quindío	2.145	0,41	37	0,01	12.744	2,46	502.852	97,12	517.778
Risaralda	24.810	2,90	1	0,00	43.562	5,09	787.275	92,01	855.648
Santander	2.389	0,13	139	0,01	60.008	3,15	1.841.979	96,72	1.904.515
Sucre	82.934	10,96	59	0,01	121.738	16,08	552.270	72,95	757.001
Tolima	55.987	4,32	25	0,00	15.831	1,22	1.222.823	94,45	1.294.666
Valle	22.313	0,56	717	0,02	1.092.169	27,20	2.899.852	72,22	4.015.051
Arauca	3.279	2,24	-	-	5.925	4,05	137.104	93,71	146.308
Casanare	4.102	1,48	18	0,01	4.004	1,44	269.963	97,08	278.087
Putumayo	44.515	20,94	-	-	11.630	5,47	156.462	73,59	212.607
San Andrés	62	0,10	-	-	33.861	56,98	25.501	42,91	59.424
Amazonas	19.000	43,43	-	-	868	1,98	23.876	54,58	43.744
Guainía	11.595	64,90	-	-	185	1,04	6.085	34,06	17.865
Guaviare	2.117	4,30	-	-	2.883	5,85	44.281	89,85	49.281
Vaupés	11.587	66,65	1	0,01	270	1,55	5.527	31,79	17.385
Vichada	17.663	44,35	-	-	1.126	2,83	21.036	52,82	39.825

Fuente: DANE, Censo General 2005.

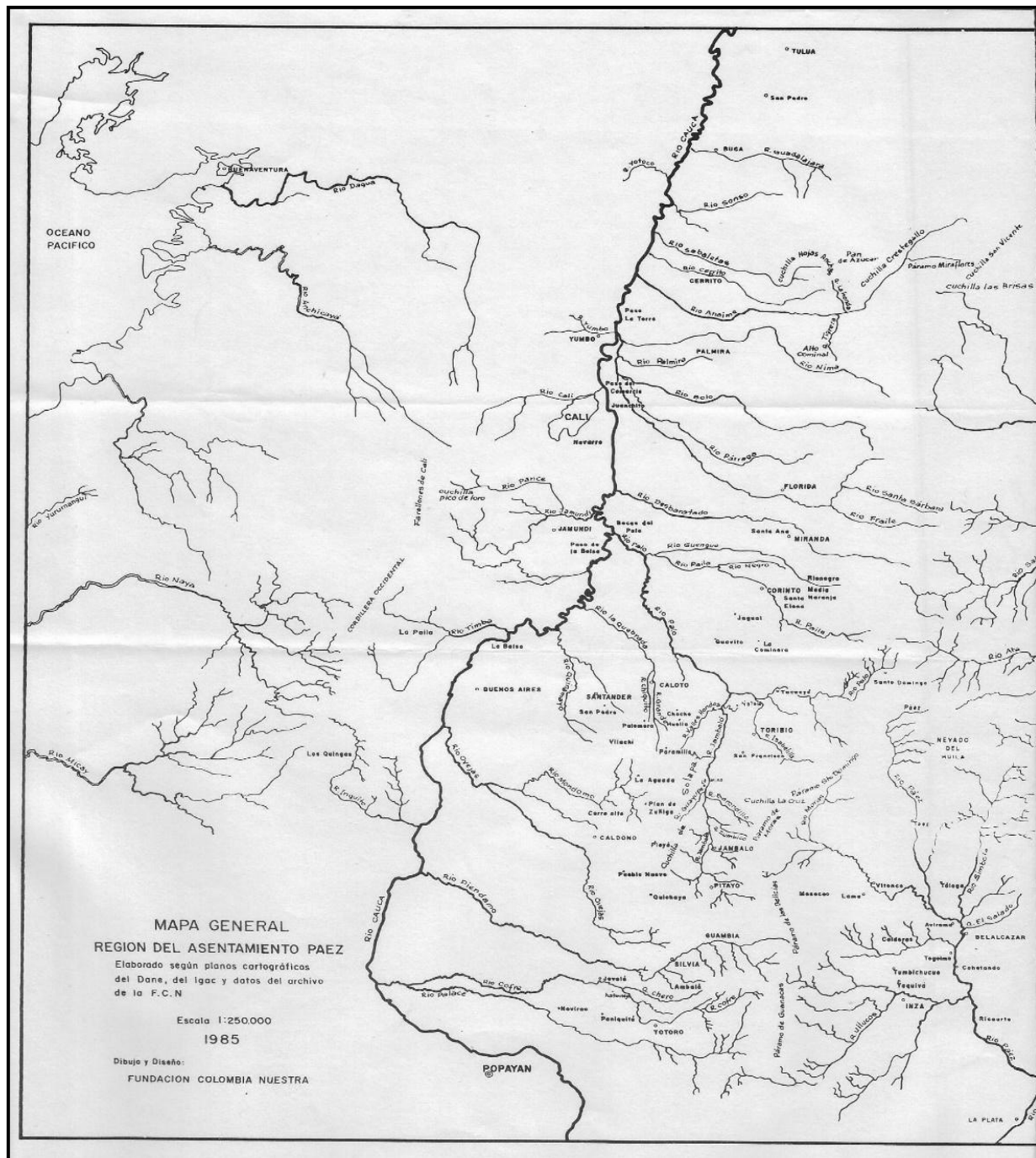
Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Colombia. Censo General 2005. No se encuentra información censal de población indígena detallada para los censos anteriores y especialmente para los Paeces de los resguardos del Cauca, el primer acercamiento al conteo de población Paéz lo realizó Findji y Rojas en 1985.



Mapa 1: Principales grupos étnicos de los Andes Ecuatoriales siglo XVI.

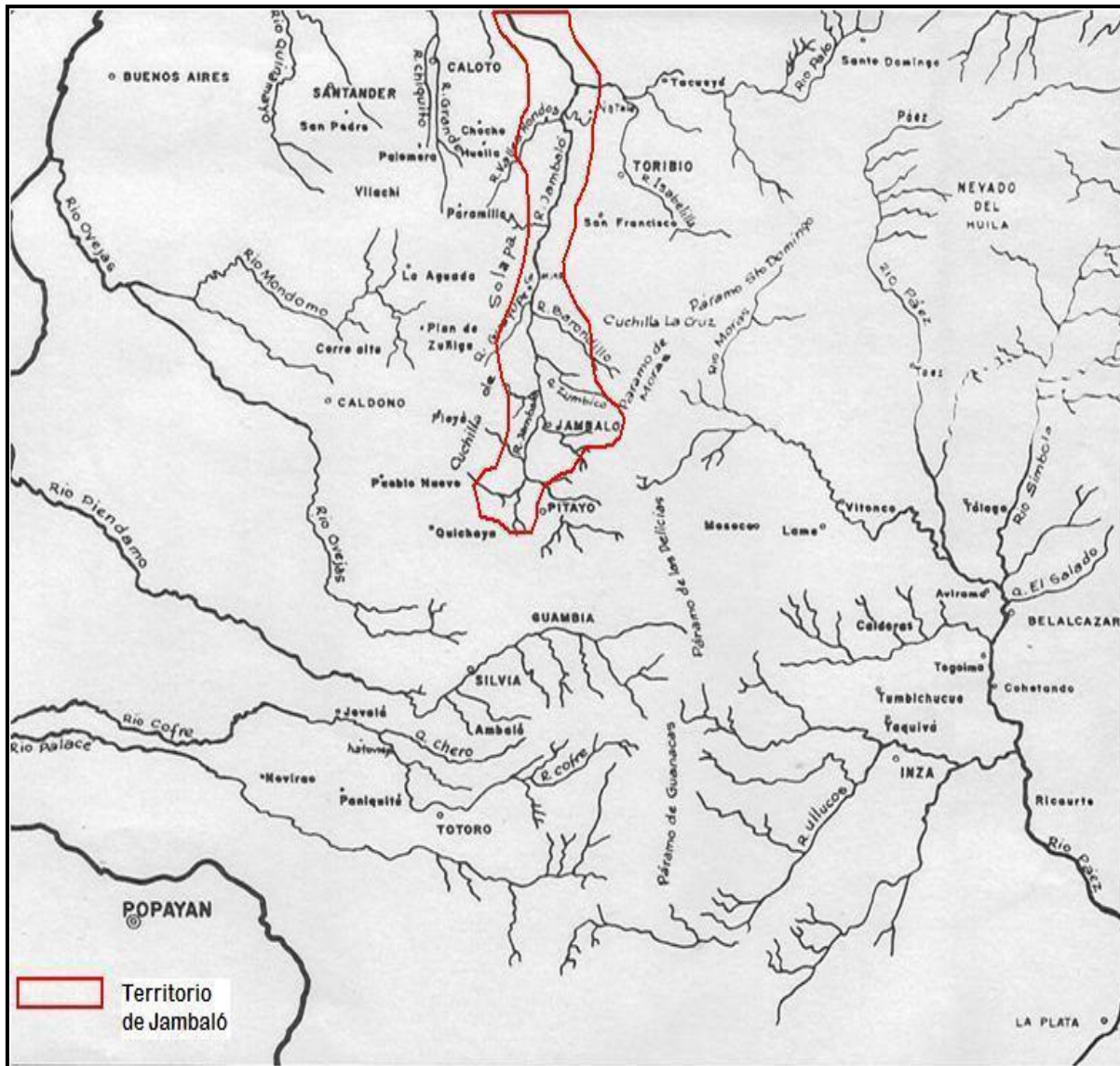
Fuente: Lumbreras, L. (1999). "Tribus y Estados en los Andes: siglos XII – XVI." En Historia de América Andina. Vol. 1. Las Sociedades Aborígenes, editado por Libres. Quito.

El mapa 1, ubica a los principales pueblos indígenas de Los Andes y en particular para el territorio colombiano, las comunidades de los Pastos más hacia el sur frontera con Ecuador, los Barbacoas hacia el pacífico sur los cuales están más relacionados con la economía del oro, los Paeces sobre el valle y la cordillera central. En este mapa no están nombrados los Guambianos, ubicados en Popayán.



Mapa 2: Mapa general de la Región del Asentamiento Páez.

El mapa 2, representa la ubicación general del pueblo Nasa-Paéz, con respecto a Popayán centro económico y político, capital del Cauca actual.



Territorio, Economía y Sociedad Paéz, 259.

Fuente: Findji y Rojas, 1985.

Mapa 3: Detalle de la ubicación de Jambaló en el territorio Paéz

Fuente: Adaptado de Findji y Rojas (1985). Territorio, Economía y Sociedad Paéz, 259. Modificado para describir el área alrededor del río Jambaló, territorio habitado por indígenas Paeces.

Cacicazgos y resguardos: espacios impuestos o territorios resignificados

“La historia de los resguardos del Macizo colombiano durante la Colonia y la República tienen mucho en común. Su característica sobresaliente es la lucha centenaria contra el colonizador blanco (español o criollo) por la posesión de la tierra, base del sustento del común de los indios.”

Juan Friede - El indio en la lucha por la tierra

De acuerdo con las reflexiones que se han venido haciendo frente a las tensiones en las relaciones interculturales entre las poblaciones indígenas y el Estado-nación colombiano, que surgen justo de las diferencias entre la concepción de tierra para sembrar y territorio como espacio material y cultural de reproducción de la vida, se hace importante incorporar las dos formas de organización espacial impuestas por los españoles en la época de la Colonia y que tuvieron como objetivo concentrar las poblaciones indígenas: el cacicazgo y el resguardo; las cuales, a su vez, fueron resignificados y reapropiados por parte de líderes indígenas como estrategia ante el despojo, que comienza con la integración del Estado-nación colombiano en pleno siglo XIX. Rappaport (2000) define a los resguardos como:

“unidades políticas y territoriales que poseen comunalmente las tierras que les fueron otorgadas por la Corona durante el siglo XVIII; los individuos que pertenecen a estos resguardos disfrutan el derecho de usufructo de las parcelas de tierra, pero no pueden enajenarlas. Aunque los individuos establecen una relación entre los resguardos de hoy en día y los de sus antepasados coloniales, lo cierto es que esta institución ha cambiado considerablemente los últimos 300 años. Las tierras originariamente otorgadas a los resguardos disminuyeron en el siglo XIX debido a la expansión de las grandes haciendas; en la actualidad hay zonas de resguardo en las que se han asentado mestizos y; como resultado de la legislación republicana inmediatamente posterior a la independencia que transformó a los cabildos de entidades políticas independientes a meros intermediarios entre comunidades y el Estado, las tierras de resguardo, hoy día, son menos y más débiles que las del siglo XVIII.”.

Los cambios en estas unidades espaciales políticas y territoriales llamadas resguardos, están asociados a la transformación misma y la conformación de un Estado-nación moderno.

“Cada uno de los periodos de la historia Nasa-Paéz, ha marcado una pérdida o una ganancia en términos políticos y territoriales, lo referente al “periodo colonial tardío fue una época de empoderamiento para los Nasa. Se legitimaron y protegieron grandes extensiones de tierra a través de los títulos de resguardo, la autoridad política se afianzó bajo la figura de los nuevos caciques y el Estado colonial aceptó, e incluso promovió, la creación de las unidades políticas parcialmente autónomas mientras fuesen una fuente de tributos para la corona. Sin embargo, durante el surgimiento de la república de Colombia en el siglo XIX, la naturaleza de las relaciones entre la comunidad y el Estado experimentó un cambio profundo y las comunidades indígenas se encontraron enfrentando un

nuevo sistema político que les negaba la autonomía a favor de los intereses de la unidad nacional de la expansión capitalista, que beneficiaba a la élite dominante. “Entre los Nasa la pérdida de la autonomía fue consecuencia de una serie de pasos previos entre los que se cuenta la promulgación de leyes por parte de la república con el fin de destruir, o al menos debilitar, el sistema de resguardo. Los colombianos lucharon por definir su propio territorio y nacionalidad a costa de la autonomía de las comunidades indígenas que vivían dentro de los límites” (Rappaport: 2000, 113).

Por su parte, Findji y Rojas (1985) confirman que el establecimiento y posterior aceptación de zonas de resguardo en lo que compete al periodo de la colonia, se debió a un viraje en la economía de la época:

“En este panorama de economía minera y en esta ubicación geográfica el asiento de minas de Caloto, mirando hacia el litoral pacífico, que existen los Paeces de la cordillera que ni trabajan en las minas, ni son grandes productores de cereales. Al parecer esa posición de marginalidad relativa en la economía colonial va a favorecerlos en el periodo que para ellos comienza con el siglo XVIII: el periodo de resguardo. Resguardo que va a constituirse en un marco general que les da un respiro, que les permite recuperarse, en particular demográficamente. Los grandes propietarios de Popayán, sus encomenderos, no tiene mucho interés en oponerse a la solicitud que elevarán los nuevos caciques para que la Corona española les reconozca resguardos.”

La economía del oro en esta parte del sur occidente:

“En cuanto al territorio neogranadino, adquirió tempranamente el carácter de ‘frontera minera’, con la fundación de Santa Fé, Tunja, Pamplona, Popayán, Cali, Anserma, etc. Y especialmente de los reales de minas fronterizos de Toro, Caloto en el occidente o Victoria y Remedios bajo la influencia de Santa Fé. La Economía del oro no se desarrolló uniformemente, dentro de un marco territorial administrativo. Más de la mitad del territorio ocupado caía, además, bajo la jurisdicción de la gobernación de Popayán.” (Langue y Salazar: 1999). Siguiendo a los autores “la actividad minera predominó en la Nueva Granada desde inicios del siglo XVI. Estuvo fundada, en gran parte en los proyectos mercantilistas de la corona española. La explotación de oro se desplazó en fronteras sucesivas en el Nuevo Reino y en la gobernación de Popayán, fronteras asoladas por los ataques de los Paeces y pijáos.”

Figura 1: Representación de la explotación Minera en la colonia

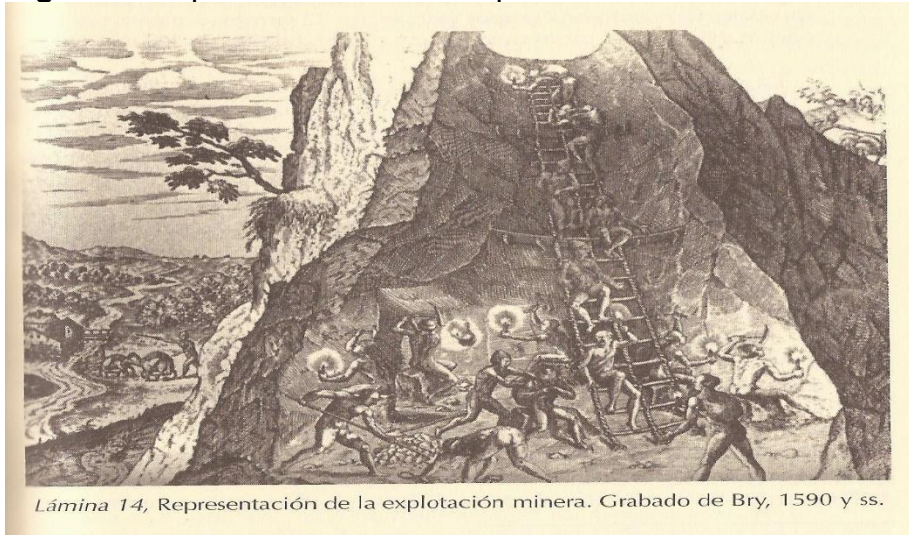


Lámina 14, Representación de la explotación minera. Grabado de Bry, 1590 y ss.

Adaptada de: Langue y Salazar, Historia de América Andina. (1999)

Es así como Findji y Rojas (1985) afirman que:

“los nuevos caciques paeces van a aprovechar esa contradicción entre encomenderos y Corona en la elaboración de su política propia y llegarán a echar mano de dos instituciones, refrendada la una y establecida la otra, en otras partes del imperio, años atrás. Fórmulas jurídicas que va a revivir a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, tratando de transformarlas de acuerdo a las necesidades particulares de sus poblaciones. Se trata del cacicazgo y el resguardo.”

De los anteriores planteamientos se deduce que las formas de manejo territorial de las poblaciones en tiempo de Juan Tama fueron legalizadas en el marco institucional colonial de resguardo con una innovación: el reconocimiento por los encomenderos de Popayán de una nueva institución: la del cacicazgo. Resguardos y cacicazgos desde la época colonial (XVI – XVIII), pasando la época republicana siglo XIX y el siglo XX con la consolidación de lo que hoy es el Estado-nación colombiano, los indígenas Paeces han presenciado la afectación que las leyes han causado en el reparto de tierras (Ver Tabla 2. Matriz geohistórica de las transformaciones territoriales del Cauca) y los cambios en la naturaleza del resguardo a lo cual han reaccionado con diversas estrategias políticas rescatadas de la memoria colectiva; la cual será de gran utilidad para recuperar y reconstruir su propia historia política que, a su vez, reforzará las luchas y la organización indígena.

Hechas las consideraciones anteriores, se acude a autores Roger Plant y Søren Hvalkof (2002), quienes realizan una caracterización histórica que nos permite ver algunos cambios jurídicos y territoriales en los resguardos y los cacicazgos. “Muchos países reconocen la validez de los títulos de tierras emitidos a las comunidades indígenas durante el período colonial español. En Colombia, por ejemplo, se establece una distinción entre los resguardos históricos o coloniales y los creados mediante

programas de reformas agrarias posteriores”. Esta diferenciación queda muy clara con los trabajos de Findji y Rojas (1985), mencionados anteriormente y que describen también Plant y Hvalkof (2002) “El siglo diecinueve en particular su segunda mitad, el período clásico de liberalismo²⁴ en América Latina fue testigo de un rechazo gradual de las leyes coloniales que protegieran las tierras indígenas”. Las mantenían fuera del mercado de tierras.

“Colombia presenta una excepción a la tendencia general. Aunque la posesión de tierra comunal había sido abolida por ley en 1850, la resistencia de los comuneros en algunas regiones llevó a la implantación de medidas especiales para proteger sus tierras de resguardo. En 1859, la legislación de la provincia del Cauca, reconoció el sistema de tenencia comunal como el estado natural y permanente de los resguardos de ese departamento, habitado en su mayoría por los indios Paéz y Guambiano. En 1890 se promulgó una ley para la reivindicación de los resguardos que habían sido desintegrados. La ley también prohibía las ventas de tierras ubicadas en resguardos y reconocía el derecho de los mismos a su propia organización política y social. La ley está aún en vigor, formando la base de los reclamos indígenas de restitución de tierras en Colombia” (Plant y Hvalkof: 2002, p. 15).

Tal como se observa para el caso de Colombia y particularmente para el Cauca; la lucha y la resistencia de las comunidades indígenas ha sido fundamental para mantener y hacer respetar las leyes de resguardo.

“En Colombia, por ejemplo, a pesar de las salvaguardas que habían sido implantadas inicialmente, una serie de decretos puestos en vigor después de 1920 intentaban promover la partición de los resguardos. En este primer período, las políticas eran generalmente proteccionistas, sin ninguna señal de autonomía o control territorial. Las tierras eran normalmente pequeñas, reconocidas más bien en el ámbito comunitario y no por su calidad de grupo étnico minoritario cuyas tierras podrían no ubicarse de manera contigua” (Plant y Hvalkof: 2002, p. 16).

Este aspecto de ir reduciendo las unidades territoriales del resguardo como territorio continuo, no sólo consistía en una estrategia de disminución de tierras, sino que estaba relacionada con la fragmentación de la sociedad Paéz. Ya Findji y Rojas (1985)

²⁴Después del desmembramiento del Imperio colonial español, la ideología liberal de los nuevos constructores de la República se orientó a la extinción de los resguardos. El pensamiento liberal sostenía que la igualdad de los individuos era una conquista de la humanidad contra el “Antiguo Régimen” y que la propiedad privada era una forma del ejercicio de la libertad. Tal concepción era, por antonomasia, contraria a la existencia de tierras no enajenables, además, se consideraba, que la “propiedad raíz”, sin la cual no habría progreso, era condición indispensable para la participación política en la República. Ahora, la República consideraba que las tierras comunales eran un vestigio viviente del odiado orden colonial y al querer construir un Estado nación moderno necesitaba ejercer control sobre un vasto territorio todavía en parte inexplorado. Este proyecto era incompatible con la existencia de resguardos y cacicazgos porque ellos implicaban el ejercicio de la territorialidad, es decir, el control sobre gentes, recursos y territorios. Por lo tanto, los resguardos eran contrarios al proyecto de construcción del Estado nación moderno, la principal meta de las elites políticas durante la segunda mitad del siglo XIX. Castillo, “*El Estado-Nación Pluriétnico y Multicultural Colombiano*”, 209.

advertían las consecuencias de la reducción de tierras para la unidad cultural y política de las comunidades Paeces.

En la Reforma agraria ley de 1961 de integración nacional del periodo que comprende 1950-1970:

“la mayor parte de América Latina se vio afectada por una ola de reformas agrarias que buscaban expropiar tierras baldías e improductivas, usualmente mediante el pago de alguna compensación. Otro objetivo era la modernización de la agricultura erradicando el sistema de tenencia servil y los acuerdos de mano de obra. Las reformas eran potencialmente importantes para las comunidades indígenas. A éstas se les adjudicaron una cantidad de tierras considerable, como fue el caso²⁵ de México, Bolivia y Perú, y en menor grado en Colombia y Ecuador. Pero las reformas rara vez buscaban consolidar las prácticas tradicionales indígenas de tenencia de tierras y manejo de recursos naturales. En Bolivia y Ecuador, por ejemplo, los beneficiarios indígenas de las reformas agrarias generalmente recibieron las tierras en parcelas individuales. En Perú, donde las tierras de la reforma se distribuyeron de forma colectiva, el gobierno introdujo nuevos modelos de producción colectiva o cooperativa en lugar de fortalecer las prácticas indígenas existentes. En Colombia, donde el aumento en el número de resguardos indígenas era un aspecto oficial de la política de la reforma agraria después de 1961, la redistribución efectiva de tierras fue muy limitada” (Plant y Hvalkof: 2002, p. 17).

Ahora bien, las transformaciones políticas y territoriales de las que ha sido protagonista el pueblo Nasa-Paéz, nos muestra una historia que se teje alrededor de la lucha por conservar los espacios de resguardo como estrategia frente al despojo. Una lucha por el derecho a permanecer y reproducir su cultura e identidad. Donde persiste la tensión entre dos formas de socialidad que traen consigo, por lo tanto, otras formas de producir espacio. Donde una quiere sobreponerse a la otra por la fuerza, ya sea con las leyes de los “blancos” o con la guerra permanente. Como Echeverría (2010) explica: “los tiempos contemporáneos no viven simplemente la destrucción de ‘culturas tradicionales’, el sometimiento de ‘culturas populares’, la imposición de la identidad de las naciones imperialistas sobre la de los países sometidos. Se trata en efecto, de un largo y profundo proceso²⁶ de ‘revolución cultural’”.

Como ejercicio de sistematización y análisis se presenta una matriz que compila las transformaciones de los referentes territoriales (Ver Tabla 2), con los hitos más importantes de cada uno de los periodos referenciados.

²⁵ No se pretende profundizar en las particularidades de las reformas que cada país llevo a cabo, ya que se entiende que cada una de ellas es diversa y compleja. Se nombran como una referencia general.

²⁶ Sobre el proceso de cambio cultural se puede consultar a: Harvey, D. (2004). *La Condición de la Posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*.

A continuación, se presenta una matriz explicativa, donde se toman elementos importantes de cada periodo histórico con relación a las transformaciones de los referentes territoriales. Los cambios en las unidades de los cacicazgos, los resguardos y la hacienda de terraje desde el siglo XVI hasta el siglo XX.²⁷

Tabla 2: Matriz Geohistórica de las Transformaciones Territoriales en el Cauca		
Colonia (XVI – XVIII) relación con los encomenderos y el rey emperador caciques y cacicazgos nuevos	Republica (XIX) contexto global: definiciones nacionales. la gran Colombia a la Colombia nacional: no somos indios acabar con los resguardos y los cacicazgos	Siglo (XX) Estado nacional. Des-centralización administrativa. resguardos y hacienda de terraje
* La referencia territorial es el imperio. Los cacicazgos son precolombinos.-1696: primera solicitud de títulos por el Cacique de Vitoyó. -1700: Juan Tama recibe el título de cacicazgo de los cinco pueblos de Pitayó. -Se legitimaron y protegieron tierras de resguardo mientras los colonizadores explotan oro con sus esclavos en el pacífico. -Periodo colonial tardío fue una época de empoderamiento de los Paeces -Siglo XVIII se forman y se unen cinco grandes cacicazgos, los cinco grandes cacicazgos. - La colonia sigue con su	- La nueva República muestra cómo la ideología “igualdad de los individuos” esto tropezaba con la realidad indígena. Este discurso igualitario y libertario va a justificar el aniquilamiento de todo lo comunal y por lo tanto lo indio en cuanto encarna la Colonia aborrecida. - La hacienda de terraje se consolida como modelo dominante en el Cauca en la segunda República de Colombia (1886) no es simplemente una unidad de producción, es un territorio cuya autoridad es el terrateniente. Hasta tiene derecho a levantar ejércitos para las guerras civiles. -- Ley 90 de 1859 del Estado Soberano del Cauca, que es la más elaborada y la más desarrollada de la legislación indígena del siglo XIX, donde se	Las luchas sociales de los siglos XIX y XX que la ideología liberal ha hecho reducir a despojo de tierras, sin especificar de qué tierra y de que estado estamos hablando: 1. La transición en el antiguo cacicazgo de Pitayó toma la forma de Hacienda de Terraje, cristalización del territorio indígena y territorio republicano superpuestos, con agentes particulares de por medio. 2. La forma de área de población, es para hacer el pueblo o municipio. Para asentar la forma de municipio versus resguardo, y también para darle asiento a la cabecera del municipio. Es la visión de la administración central del Estado, a través de municipios muy poco legitimados.

²⁷ Matriz geo histórica de elaboración propia a partir de Findji y Rojas (1985).

proyecto de evangelización. -En este periodo colonial tardío se permite: 1. Desarrollo demográfico y recuperación social y económica de los pueblos devastados por las guerras de conquista. Este panorama general se va fortaleciendo y consolidan un mundo Paéz al término de la colonia española, no obstante, los factores de dominación y explotación contra los que luchan incesantemente se mantienen. - Títulos coloniales de resguardos y cacicazgos: del siglo XVIII se concedieron a solicitud e iniciativa de los caciques, de los cuales el más conocido fue don Juan Tama. Esto es una iniciativa y una propuesta de los Caciques. - Durante el siglo XVIII una parte importante de la población de los resguardos trabajaba para pagar el tributo a los encomenderos y terratenientes de Popayán y Caloto.	distingue la parcialidad de indígenas, aislando así la unidad social de base de la sociedad indígena; la parcialidad es una unidad indígena menos, es lo que hoy los indígenas identifican como “comunidad”, hoy veredal, siendo la comunidad un referente mayor. En el Estado soberano del Cauca, hubo una legislación relacionada con los indígenas y los resguardos, de la cual se inspiraría en parte la ley 89. - La república suprimió los cacicazgos del siglo XVIII y legisló (Ley 89 de 1890) dándole 50 años a los resguardos para acabarse. - La conformación de la nacionalidad colombiana bajo la hegemonía conservadora (1886 – 1930), se basa en tres principios: No somos indios, hablamos castellano y somos católicos, apostólicos y romanos. - Las reformas liberales de medio siglo promueven la generalización de la propiedad privada: no solo quieren acabar con los resguardos, también con ejidos o los bienes de manos muertas. - La propiedad privada, la “propiedad raíz” es condición de la participación política en la República del “ciudadano – propietario. - Ley 55 de 1905 cuyo artículo 2. Reza:	- Los Paeces del siglo XX han seguido enfrentándose a muchos de los mismos problemas que tuvieron durante el siglo XIX. La guerra civil y la violencia han continuado. -Los resguardos se han aferrado a su identidad comunal ante la amenaza constante de extinción. Y en 1941 y luego en 1951 logran que se prorrogue la vigencia de la ley 89 de 1890 que “protege los indígenas de Resguardo”. - En 1926 con el Decreto No 435, el gobernador del departamento del Cauca en el artículo 41 de la Ley 89 de 1890, vuelve a impulsar la implantación de las áreas de población, es decir la segregación de porciones de los resguardos, para transferirlas a los municipios, como la tierra que se puede parcelar y vender a particulares. - 1950: “La Violencia” la cual envuelve todo el escenario político colombiano, liberales versus conservadores. Los Nasa - Paeces en general eran adscritos a los liberales en las guerras civiles. - 1958: nueva estrategia de integración económica: las cooperativas de Zumbico (Jambaló) y la de las Delicias (Guambia). - Durante el siglo XX se amplió y continuó la expropiación de tierra Nasa esta vez por apertura de nuevas haciendas en la
--	---	---

- La parcialidad de una comunidad es la unidad territorial de base; estaba integrada a una unidad mayor que podía ser la del resguardo y que en últimas estaba integrada dentro del cacicazgo.	“La Nación cede a los distritos municipales los terrenos de resguardos de indígenas ubicados dentro de la jurisdicción”. - En el siglo XIX, algunos abandonaron sus comunidades y se empleaban internándose en la selva mientras cortaba árboles y extraían la corteza de Quina en las selvas, materia prima que se vendía en el mercado colombiano e internacional posteriormente.	cordillera, de empresas forestales o de siembra de caña de azúcar en el norte del departamento del Cauca. - 1961, ley de reforma agraria y desarrollo de los movimientos campesinos e indígenas. - La nueva legislación republicana descompone la unidad política Paéz, al reconocer solamente el pequeño cabildo de cada parcialidad. - Entre 1970 y 1985, la lucha indígena acaba con el terraje, dos son las tendencias que se manifiestan: 1. Reintegrar todas las tierras al resguardo y reunificar la gente bajo la autoridad del cabildo, es decir, reencontrar una unidad mayor a la de los encierros o al contrario; 2. Tratándose de los terratenientes que se quieren adelantar al movimiento de recuperación indígena, constituir parcelas familiares de propiedad privada.
---	---	---

Conclusiones

Las prácticas y estrategias geopolíticas del Pueblo Nasa-Paéz nos demuestran que la historia de la lucha indígena también es la historia de la conformación del Estado-nación colombiano y por ello es importante hacer referencia al principio de la integralidad nacional que viene a ser heredado por los Estados nacionales de América y que constituyen la base de consolidación territorial que genera conflicto con los pueblos originarios.

En el tratado de Westfalia (1648) se estableció un principio donde la integridad territorial es el fundamento de la existencia de los Estados, frente a la concepción feudal de que los territorios y pueblos constituían un patrimonio hereditario. El principio de integralidad marcó el nacimiento del Estado-nación y fue una herencia que se naturalizó en el concepto de territorio derivado de la organización del Estado, el cual plantea un problema en relación a los pueblos originarios, quienes defienden sus formas particulares de uso y producción del espacio, lo que deviene en conflictos y tensiones por la permanencia de diferentes formas de reproducción social en las relaciones interculturales de pueblos nativos y Estados nacionales.

Aquí estamos ante una batalla por la recuperación del concepto de Territorio: *“el rechazo a pensar el territorio más allá de la visión eurocéntrica, profundamente impregnada por el derecho romano y su legitimación del derecho de propiedad ha sido persistente. [...] Tal visión, con su principio de soberanía mutuamente excluyente, ha sido consagrada en el tratado de Westfalia así las reflexiones acerca del territorio quedaron restringidas al derecho positivo (y al positivismo) y así, sin negatividad histórica. Hasta el mismo Hegel consideraba al territorio como una base donde se erige el Estado y, de este modo, como algo que es externo a las formaciones sociales, naturalizándolo.”* (Gonçalves: 2001).

Reducir el concepto de Territorio naturalizándolo como base material del Estado, es pretender despojar su condición política y de producción social desde otros sujetos. Es tomar la categoría espacial como vacía y contenedora, despolitizándola, para que no genere conflicto y se legitime el poder y la acción política desde un solo actor, el Estado. Echeverría (2012), es claro al describir que: *“la puesta en práctica de lo político sólo puede ser entendida adecuadamente si se ve en ella una combinación compleja de dos versiones de diferente orden, genuinas ambas, de la actualización de lo político en la vida cotidiana, y no cuando se la contempla reducida a los márgenes de la gestión política pragmática del Estado moderno y sus instituciones, la que trabaja sólo en el ámbito real de las instituciones sociales.”* Esto es revelador en el marco de un proceso social como la organización indígena, que como sujetos sociales y políticos han desarrollado a lo largo de su historia, formas particulares de reproducción social, las cuales han necesitado de una base no sólo material-física, sino también cultural y simbólica llamada *Territorio*.

Asimismo, podemos comprender lo que significa la dimensión cultural, fuertemente arraigada en pueblos originarios, para comprender la defensa de la reproducción social

de la vida y de las identidades particulares del pueblo Nasa-Paéz en sus luchas por la tierra, ya que “existe una dimensión de la existencia social que está ocupado por la magia, una ‘dimensión cultural’ que es esencial para esa existencia y que es irreducible al nivel dominado por la técnica utilitarista.” (Echeverría: 2010). Es en esta dimensión cultural donde la existencia humana se reafirma: el pueblo Nasa-Paéz a través de su lengua propia el Nasayuwe, sus prácticas cotidianas con la tierra, la siembra, la cosecha, sus rituales, sus alimentos y la preparación de los mismos, su vestido y los tejidos, los bailes y las ceremonias, etc. Todo ello es lo que se defiende como territorio, es decir la dimensión cultural y material de su identidad. El territorio es más que un concepto y en esta investigación es interpretado y definido desde la tradición oral y de la memoria colectiva de los Paeces, la cual es derivada de su práctica política, extraída y comprendida desde afuera, gracias al trabajo de doble vía entre indígenas y solidarios intelectuales²⁸.

Lo que explica que la cultura es parte fundamental de la vida, no surge a partir de una demanda externa y comercial, eso es un reduccionismo violento. Por ello, entender la cultura como eje transversal de la vida de este pueblo, es acercarse a comprender también lo que significa el *Territorio*. El pueblo Nasa-Paéz ha hecho un uso del territorio que ha venido defendiendo y que defiende de forma persistente, aún a pesar de las innumerables formas de dominación a las que ha sido sometido. Esta historia que ha estado presente en la oralidad Nasa-Paéz permitirá la defensa de lo que para ellos constituye el territorio como espacio de reproducción de la vida y de su cultura, esta es y ha sido su estrategia, que está, inmersa en su cotidianidad cultural, política y social.

Otro aspecto fundamental es la memoria que guardan los indígenas de sus derechos y la transformación de su sociedad en el territorio que han habitado, esta relación entre la memoria y el territorio se convierte en el mecanismo del pueblo Nasa-Paéz para recuperar su historia. Entonces: ¿qué significa recuperar la historia para la acción presente? Ya Benjamín (1955) explicaba que “la conciencia de hacer saltar el *continuum* de la historia es propia de las clases revolucionarias en el instante de la acción”, es así como la organización indígena crea una coyuntura, es una chispa de revolución que permite detener este continuum histórico del que habla Benjamín, a través de su acción política. Donde la oralidad recuperada, vuelve a tejerse a través de la memoria, permitiendo la acción política de esta revolución en marcha, donde se construyan otras posibilidades que den cuenta de estas historias y de estas geografías construidas desde abajo. Es así que “construir memoria es un acto político y una práctica social. La memoria es un campo en tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales. También es una esfera donde se tejen legitimidades, amistades y enemistades políticas y sociales.” (Fuentes, L, Ching, E y Martínez, L: 2010).

²⁸ Fueron aquellas personas que apoyaron la organización indígena, se llamaron solidarios (as), porque establecieron relaciones en doble vía con las comunidades en la defensa de sus vidas y su tierra, entre ellas están María Teresa Findji, Tulio Rojas, Víctor Daniel Bonilla y Dumer Mamian, entre otros.

Ya en 1990, Joanne Rappaport definió la interpretación indígena de la historia de los Andes Colombianos, como *“la política de la memoria”*, la cual se reafirma cuando María Teresa Findji²⁹ insiste en el papel que jugó la memoria colectiva en la organización indígena, que desde finales de los años sesenta se venía gestando en el Cauca. Memoria y territorio son por lo tanto dos conceptos que nos permitirán comprender la fuerza social que emana del pueblo Nasa-Paéz. Ese enraizamiento con el pasado, con su historia y el espacio en donde ésta se recreó, y que termina constituyendo su territorio, que camina delante del pueblo Nasa-Paéz, es una concepción del tiempo que se escapa de las formas occidentales lineales y físicas, permite que esta sociedad en particular recree un pasado en el continuo de su presente, recurriendo a esa memoria en dialéctica con un territorio que es la materialidad de su oralidad.

Una memoria territorial que está marcada por la violencia, es decir, que tiene como denominador común la violencia ejercida contra su pueblo, que tiene ocurrencia desde la llegada de los colonizadores, luego con los criollos, después con el avance del colono y se mantiene hoy en confrontación con terratenientes y empresarios en el proyecto del Estado neoliberal. Este aspecto de continuidad de conocimiento histórico sobre el territorio, se logra a partir de la permanencia de una cultura oral en el pueblo Nasa-Paéz, y se refuerza con los documentos que validan el aspecto jurídico de negociación con la corona española de sus tierras, que toma forma cuando caciques como don Juan Tama exige a la corona española los títulos de las tierras de cacicazgo, estrategia geopolítica de negociación. Estos son documentos que fueron pasando de generación en generación que unidos a la memoria oral constituyen dos fuentes para la defensa del territorio del pueblo Nasa-Paéz, pero que además refuerza la larga historia política de los pueblos indígenas del sur occidente colombiano, en su larga lucha por la defensa de la vida en sus territorios ancestrales.

²⁹ Entrevista realizada en Cali en 2014.

Referencias

- Barragán, A. (2016). Mapas Parlantes: Memoria y Territorio en el Pueblo Nasa – Paéz. Cauca – Colombia. Tesis de maestría. Repositorio UNAM: https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000740139.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las Identidades Étnicas en México*. México: Ediciones Siglo XXI.
- (2006). *Procesos interculturales*. Antropología Política del Pluralismo Cultural en América Latina. México: Ediciones Siglo XXI
-
- Benjamín, W. (2000). *Tesis sobre la Historia y Otros Fragmentos*. Introducción y traducción de Bolívar Echeverría. México: Ediciones Ítaca y UACM.
- Batalla, B. (2013). *México Profundo: Una Civilización Negada*. México. Editorial Debolsillo. Octava reimpresión.
- Calderón, G. (2012) “Geografizar el tiempo,” en *Los Elementos del Tiempo y el Espacio*.: Editorial UNAM.
- Castillo, L. (2006) *El Estado-Nación pluriétnico y multicultural colombiano la lucha por el territorio en la reimaginación de la Nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas*. Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Madrid [Tesis doctoral].
- Cartilla del CRIC No 1 “Nuestras Luchas De Ayer Y Hoy”. Febrero de 1973.
- Cartilla del CRIC, n° 2, 1998.
- Echeverría, B. (2010). *Definición de la Cultura*. México: 2ª ed. FCE, Editorial Ítaca.
- (2012) “Lo político en la política.” *Ensayos Políticos*. Editado por Ministerio de Coordinación de la Política y Gobiernos Autónomos Descentralizados. Quito, Ecuador.
- Fuentes, L, Ching, E y Martínez, L. (2010). *Recordando 1932: La Matanza, Roque Dalton y la Política de la Memoria Histórica*. El Salvador: Editorial FLACSO, 2010.
- Findji, M y Rojas, J. (1985). *Territorio, Economía y Sociedad Páez*. Cali-Colombia: Editorial Universidad del Valle.
- Gros, C. (2012). *Políticas de la Etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Nacional de Antropología e Historia (ICANH).
- Harvey, D. (2004). *La Condición de la Posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Langue, F y Salazar C, (1999). Origen, formación y desarrollo de las economías mineras (1570 – 1650): nuevos espacios económicos y circuitos mercantiles. En:

Historia de América Andina. Vol. 2. Formación y Apogeo del Sistema Colonial, editado por Libresa. Quito.

Leis, R y Ulloa, L. (1990). *Cuadernos Pedagógicos. Esas formas de comunicación que andan por ahí*. Quito Ecuador: Editorial CEDECO, Corporación Ecuatoriana para el desarrollo de la comunicación.

Lumbreras, L. (1999). *Tribus y Estados en los Andes: siglos XII – XVI*. En *Historia de América Andina. Vol. 1. Las Sociedades Aborígenes*. Libresa. Quito.

Marx, K. (1857). *Introducción General a la Crítica de la Economía Política*. México: Siglo Veintiuno editores: decimoquinta reimpresión, 2011.

Osorio, J. (2001). *Fundamentos del Análisis Social. La realidad social y su conocimiento*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica. UAM Xochimilco.

Pérez, C. (2006). *Justicia Indígena*. Ecuador: Edición de la CONAIE. Ecuador.

Plant, R y Hvalkof, S. (2002). Titulación de tierras y pueblos indígenas. En Banco Interamericano de Desarrollo, enero de 2002. Consultada 20 de noviembre de 2014, <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=363811>.

Rappaport, J. (2000) *La Política de la Memoria: Interpretación Indígena de la Historia de los Andes Colombianos*. Editorial Universidad del Cauca. Colombia.

Torres, A. (2014). *Hacer Historia Desde Abajo y Desde el Sur*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

.....Capítulo VII.....

¿Un modelo local de desarrollo rural comunitario?

Víctor Negrete Barrera³⁰

Carmen Auxiliadora Ortega Otero³¹

Resumen

En este capítulo, se presentan los resultados sobre la indagación de un modelo de desarrollo local globalizado, que deriva de varios años de investigación y relacionamiento con las comunidades rurales y urbanas del departamento de Córdoba y la costa Caribe, buscando mejorar las condiciones de vida de la población. En este sentido, se desarrolló el concepto de cultura, comunidad, liderazgo comunitario, liderazgo político y desarrollo en el territorio, mediante reflexiones y experiencias sistematizadas, que han permitido una mejor comprensión de las realidades complejas, de las comunidades de Córdoba y la costa Caribe, desde la perspectiva de la globalización.

Palabras clave: comunidad, cultura, desarrollo local, globalización, liderazgo.

Abstract

In this chapter, we present the results on the investigation of a globalized local development model, which derives from several years of research and relationship with rural and urban communities in the department of Córdoba and the Caribbean coast, seeking to improve the living conditions of the population. In this sense, it developed the concept of culture, community, community leadership, political leadership and development in the territory was developed through systematized reflections and experiences, which have allowed a better understanding of the complex realities of the communities of Córdoba and the Caribbean coast, from the perspective of globalization.

Keywords: community, culture, local development, globalization, leadership.

³⁰ Víctor Negrete Barrera. Director del Centro de Estudios Sociales y Políticos de la Universidad del Sinú, docente e investigador. Director de la Fundación del Sinú en Montería, Córdoba- Colombia. vicnegreteba43@gmail.com

³¹ Carmen Auxiliadora Ortega Otero. Docente de planta. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba. E-mail: carmenortega@correo.unicordoba.edu.co

Principio de la propuesta

Aquí estoy, solo y en silencio, como lo hago siempre cuando pienso en los pobres y necesitados del departamento de Córdoba y la costa Caribe. Me abruma los recuerdos, tantas experiencias, las numerosas publicaciones y propuestas que hemos hecho, los errores y aciertos cometidos, los compañeros y amigos muertos, desaparecidos, desplazados y en fin...a muchos de los que luchan con justicia y derechos y no consiguen lo que buscan y merecen.

Ahora vuelvo a leer este texto que escribí el 4 de mayo de 2009. Es la continuación de la búsqueda por años de un modelo local de desarrollo rural comunitario que necesitamos con urgencia; ojalá nos acompañen en esta tarea.

Hace bastante tiempo trabajamos con grupos y comunidades urbanas y rurales, en especial los campesinos sin tierra, pescadores, ambientalistas, mujeres, jóvenes, pequeños productores, desplazados por la violencia, pobladores de asentamientos subnormales y populares, organizaciones comunitarias y sociales. La concepción que tenemos de nuestro trabajo social nos ha llevado a tener en cuenta los aspectos económicos, sociales, políticos, ambientales y culturales de cada grupo y comunidad con el fin de comprender mejor la situación que viven y hacer más efectivos los planes y programas que elaboramos y ejecutamos con ellos. Por esta razón, en cada actividad que realizamos nos preocupamos por estudiar los antecedentes, el desenvolvimiento del proceso, el modelo de desarrollo prevaleciente, las condiciones del medio, las características culturales de los pobladores y los propósitos que buscan mejorar de manera integral las condiciones de vida familiar y comunitaria.

El concepto de cultura que manejamos

Buscamos y encontramos numerosas definiciones de cultura. Pienso que hay para todos los gustos. Sin embargo, el trabajo que llevábamos a cabo a través de la investigación participativa nos demandaba buscar explicaciones del sentir, pensar y actuar de la gente, ¿por qué se encontraban bajo determinadas condiciones, generalmente desfavorables?, y ¿cómo propiciar los cambios que requerían? Después de analizar distintas experiencias, propias y ajenas, y sistematizar resultados, llegamos al convencimiento que cultura es el conjunto de conocimientos, experiencias, capacidades, valores, principios, creencias y costumbres, propias y asimiladas, que las comunidades o grupos han forjado a través del tiempo con un propósito específico: satisfacer adecuadamente sus necesidades fundamentales y proveer su sostenimiento futuro. Desde entonces hemos venido trabajando con este concepto que nos ha permitido comprender mejor estas realidades complejas. Para Delgado y Rist (2016), las posturas asociadas a sentires y pensares, posibilitan una relación más cercana, que permite “incluir al otro” en las comunidades, desde una comunicación integral y

ancestral, exponiendo lógicas como: “Razonamos con el corazón por eso decimos corazonada”.

En este sentido, por comunidad se comprende a los grupos de familias que poseen criterios y manifestaciones culturales parecidas en la mayoría, sin desconocer las diferencias; estas se encuentran en áreas urbanas (asentamientos marginales, populares, medios y altos), suburbanas y rurales (veredas, caseríos, corregimientos, parcelaciones y reubicaciones).

Cuando una comunidad avanza, se estanca o retrocede en la búsqueda de satisfacer sus necesidades vitales, debemos buscar las causas de por qué sucede; de esta manera, existen causas internas y externas; las primeras, nos indican que los conocimientos, experiencias, capacidades, valores, principios, creencias y costumbres de la comunidad pueden ser o no, las apropiadas para el momento que viven, de acuerdo con la concepción que tengan de vivir mejor y el porvenir al que aspiran. Las segundas, son todas aquellas que dependen más de factores y hechos originados por fuera que modifican en mayor o menor grado, para bien o para mal, el propósito de vivir mejor. Dentro de estas últimas, podemos mencionar las violencias, obras, calamidades naturales, cultivos de uso ilegal y pérdida de recursos naturales, entre otras.

Las culturas de muchas comunidades han sido sometidas a pruebas confrontadas por actores armados y mafiosos, grandes obras oficiales para beneficio privado sin consultarle a las comunidades afectadas y cuantiosas inversiones nacionales e internacionales para incrementar ganancias en el menor tiempo posible, sin importar las repercusiones negativas que causen. Ahora bien, las comunidades se han visto abocadas a vicisitudes que van desde la muerte, el éxodo o la dispersión de sus miembros, pasando por las que se mantienen en los territorios, pero con severas limitaciones de su capacidad cultural, hasta las que logran conservar la cohesión y fuerza de sus grupos, gracias a la existencia y disposición de sus organizaciones, sus metas y convicciones. En efecto, Córdoba y el Caribe, tienen más de setenta años de conflicto armado, por el accionar de diferentes grupos armados ilegales (GAI), quienes han generado violencia a partir de intereses económicos, políticos y por el control del territorio. En este tenor, en la actualidad, persisten una serie de complejidades alrededor de las comunidades, las cuales se han visto afectadas en su tejido social y su horizonte de vida (Naciones Unidas-ONU, 2022).

La generación de conocimientos, la adquisición de valores y principios

En los sectores populares del campo y la ciudad en Córdoba y en la costa Caribe colombiana, por lo regular, el proceso de generación de conocimientos en las labores productivas igual que la adquisición de valores y principios sociales empiezan por la *inspección* del sitio de vida y trabajo y su entorno en general; sigue el de la *comparación* con los conocimientos y experiencias que ya tienen cada persona y grupo en particular; continúa con las *observaciones parciales* bajo diferentes condiciones: estaciones, insumos, agentes y factores externos; prosigue en algunos casos con el *ensayo en mínima escala o la aplicación formal*; después el *análisis de los resultaos*

obtenidos y los ajustes que sean del caso. De aquí en adelante, el proceso parte de la aplicación, el análisis, los ajustes, de nuevo la aplicación y así sucesivamente. Estos pequeños productores no pueden darse el lujo de hacer ensayos costosos y demorados por falta de dinero y el tiempo que demandan, además la época de cosecha no da espera y del producto que esperan recoger dependen las condiciones de vida de ellos y sus familias.

La relación comunidad (conocimiento y uso) – naturaleza (territorio y recursos) en un área eco-cultural es un hecho vital, la correlación profunda que permite demostrar que su manejo adecuado proporciona bienestar físico y material junto a una apreciable disposición estética. Pero a medida que se deteriora la relación o rompe la combinación, alterando su manejo, las manifestaciones de estas culturas, como son las condiciones de vida, la identidad, el sentido de pertenencia y la mentalidad, se desmejoran y debilitan ostensiblemente, convirtiendo a las comunidades en aglomeraciones de necesidades y penurias sin posibilidades reales de abandonar esta penosa situación.

Lo anterior, se manifiesta en empobrecimiento sostenido, desplazamiento, emigración permanente, concentración de la tierra, disminución del área de cultivos de producción campesina, deforestación, pérdida o deterioro de recursos naturales en especial bosques y aguas, violencias por narcotráfico y grupos armados ilegales, predominio del viejo sistema de ganadería extensiva asociada con monocultivos agroindustriales, forestales, agro-combustibles y transgénicos. Estas características corresponden al modelo de desarrollo vigente o en proceso de establecerse en muchas comunidades rurales de la costa Caribe. En este contexto, Ocampo (2014) plantea que el entramado sociocultural y económico del territorio, se encuentra “soportado en intereses de mantenimiento de actividades productivas, de control regional de la cosa pública y del poder político regional, a partir del parentesco y la conveniencia de la *gamonalidad* a niveles regionales y locales, pero con presencia familiar en el orden nacional” (p.3), determinando las dinámicas del poder económico.

En estos contextos del departamento de Córdoba, estas dinámicas resultan complejas debido al poder y la tenencia de la tierra, las cuales han conllevado a poderes más amplios, que van más allá del control terrateniente o latifundista. En este sentido, la región se ha caracterizado por unos poderes imbricados entre los que tienen el capital, el poder regional y de partidos y movimientos políticos; sin dejar de lado, el accionar de los grupos armados ilegales (GAI), asociados a la elite social y al poder político local.

De otra parte, están las dinámicas campesinas, el poblador rural y el urbano, que guían su existencia y trabajo de acuerdo con los siguientes principios básicos contenidos en dichos, refranes y proverbios, verdadera filosofía de la vida: ‘más vale malo conocido que bueno por conocer’, ‘la práctica vale más que la teoría’, ‘más sabe el diablo por viejo que por diablo’, ‘la experiencia no se improvisa’, ‘las caídas enseñan al jinete’, ‘mientras más se vive más se aprende’, ‘espera a ver como terminan las cosas para que empieces otra’, ‘el que no oye consejo no llega a viejo’, entre otros. En

síntesis: observación directa y aplicación personal es la clave del proceso de generación de conocimientos y adquisición de valores y principios sociales.

Perspectivas de un modelo de desarrollo local globalizado

¿Es posible hablar de un modelo de desarrollo local globalizado en Córdoba? Para ello, es importante tener en cuenta los siguientes interrogantes: a) las comunidades rotas o dispersas ¿logran restablecer o reagrupar sus culturas en otro sitio y circunstancias?, ¿es posible empezar a construir una nueva con miembros de otras comunidades?, ¿cómo?; b) las que se mantienen ¿qué elementos conservan, pierden, transforman o reemplazan?, ¿estos últimos cómo los asimilan?; c) las que manejan en forma adecuada la presión de los violentos y los estilos de vida impuestos ¿bajo qué costo lo consiguen?, ¿cómo lo conservan?, ¿cuáles son sus perspectivas para el futuro?; d) en las circunstancias anotadas ¿es posible implementar un modelo de desarrollo local globalizado que tenga como centro el bienestar del ser humano?; y e) ¿qué papel cumplirían las tecnologías de la información y la comunicación?

Frente a esta serie de enigmas, inicialmente se debe plantear que un gran número de comunidades no tienen posibilidad de adelantar un proceso de producción comunitario por varias razones: no cuentan con tierras ni recursos económicos, están rodeadas de grandes haciendas de propietarios ausentistas, muchos del interior del país; reciben la presión de grupos armados ilegales o de propietarios asociados con ellos; se encuentran incomunicados o alejados de centros de consumo o no reciben apoyo oficial para vincularse a la producción y el mercado.

Otras comunidades, aunque conviven en los mismos escenarios con los actores armados, hacendados expansionistas, compradores de tierra con intenciones desconocidas, políticos inescrupulosos y autoridades ineficientes y corruptas, están tratando de armar y consolidar procesos productivos interesantes. Nos referimos más exactamente al pueblo Embera Katío del Alto Sinú en el departamento de Córdoba y comunidades campesinas del sur de la costa Caribe.

Para el caso del pueblo Embera Katío, ha estado inserto en procesos de cambios asociados al territorio, cultura y dinámicas de poder en contraste con una organización teológica y política ya establecida, en manos de dos figuras: El Jaibana, sabio que esconde todos los misterios, mediador entre los dioses y los hombres, el poder político lo ejerce un líder denominado el Cacique; no es elogiado, pero si respetado. El supremo realizador de todo lo existente es llamado Karagabí (Domicó, 2021).

En esta comunidad, sus cabildos mayores aprobaron hace dos años el Plan Integral de Vida, basado en los siguientes principios: fortalecimiento cultural y de capacidades locales para ser un verdadero gobierno indígena; construcción de espacios de unidad que reagrupe los cabildos y evite la división; control del territorio y acceso y manejo de la biodiversidad con un plan de ordenamiento; participación y planeación con intervención directa de las comunidades, autoridades tradicionales, mujeres y jóvenes;

soberanía y seguridad alimentaria como fundamento de autonomía; transparencia en la administración y formación de veedurías en lo local (Gerencia Indígena, 2015). En los programas mencionan el sistema de salud desde la visión Embera, la educación para la permanencia en el territorio y en lo económico la recuperación y fomento de prácticas productivas tradicionales, manejo sostenible del bosque y la ganadería y mejoramiento y comercialización de las artesanías.

Algunas comunidades campesinas por su parte están construyendo represas que les permiten el cultivo de peces, la siembra de hortalizas y pequeñas plantaciones de cultivos como yuca, ñame, maíz y plátano en los camellones que la bordean, complementando con patios productivos, especies menores, producción artesanal de alevinos y mercados campesinos ocasionales en determinadas poblaciones. Otras comunidades, se han propuesto la defensa y conservación de ciénagas, repoblándolas con especies de hicoteas, bocachicos y chigüiros, dejando crecer el bosque natural y con recorridos en canoa por los caños fomentando el ecoturismo; este último entendido por Uzcátegui (s.f) como: la modalidad de turismo sostenible que permite apreciar y disfrutar, los escenarios naturales, culturales y paisajísticos del territorio.

En otras palabras, existen sistemas o modelos locales de producción comunitarias a pesar de las dificultades. De eso no hay ninguna duda. Si la cultura de los grupos y comunidades locales que desarrollan estas producciones cuentan con los conocimientos, experiencias, valores, capacidades, principios, creencias y costumbres apropiadas, pueden empezar, en un proceso continuo que les demandará varios años, la vinculación a mercados departamentales, regionales, nacionales e internacionales, el uso de tecnologías, el acceso a recursos financieros, el empleo de comunicaciones y el establecimiento de relaciones permanentes con comunidades productoras similares de otros países, que es lo que caracteriza a la globalización actual (Peluffo y Catalán, 2002). Pero esto debe complementarse con políticas y programas de los gobiernos y el Estado.

En cuanto la capacidad de los productores de las comunidades pobres de generar y aprehender conocimientos y adquirir valores y principios que estimulen la capacitación y la creatividad, está probado que lo pueden hacer como lo demuestra el proceso que siguen para crear y ordenar conocimientos, es más, tienen disposición para hacerlo como lo atestiguan a diario. Pero también aquí la participación de los gobiernos, la academia y los gremios es fundamental.

Nos falta algo: en los dos ejemplos que citamos, indígenas y campesinos, hay expresiones de valores y principios que no podemos descuidar en los procesos de producción y globalización. Por ejemplo: el respeto y armonía con el medio ambiente; la producción debe estar destinada a satisfacer las necesidades locales o internas sin perder de vista la exportación de los excedentes; el fortalecimiento de la cultura, la organización y los gobiernos comunitarios; la participación de los distintos sectores de la comunidad; las empresas y los negocios que generen bienestar en las personas; garantizar la seguridad alimentaria; la producción debe estar basada en las

necesidades y deseos de la gente; rescatar la producción integral que tenían en los viejos y grandes patios, parcelas y fincas costeñas.

Para terminar, se retoma la pregunta inicial ¿es posible promover este modelo de desarrollo local globalizado con las características anotadas? Como se evidencia en el Plan de Vida Indígena, se puede decir que está en marcha en algunas comunidades, pero todavía de manera incipiente.

La continuación de la propuesta: líderes y organizaciones comunitarias en busca de salida

Las conversaciones frecuentes con pobladores, líderes y dirigentes populares, así como los análisis compartidos con académicos, funcionarios y promotores del desarrollo, nos llevaron a los siguientes planteamientos:

“Nosotros, los líderes sociales urbanos y rurales, nunca habíamos tenido tantas calamidades juntas: pobreza, riesgos ambientales (inundaciones, sequías, deforestación, contaminación, pérdida de humedales y erosión); conflicto armado y narcotráfico, inseguridad (muerte, amenazas, desplazamiento); control de tierras y territorios por diferentes actores, poca atención por parte de autoridades y gobiernos, estigmatización y ahora el Covid 19” (Líder comunitario 1).

“Es tanta la preocupación y el miedo que muchos desistieron del trabajo comunitario y otros prefieren mantenerse al margen. La familia y amigos cercanos son los que más presionan para nuestra retirada definitiva. Yo todavía estoy indeciso. Ahora pienso que después de la desmovilización parcial de las Autodefensas Unidas de Colombia en el año 2006 y lo que ha venido sucediendo desde entonces: la permanencia del conflicto armado con nuevos y viejos grupos, paros armados, protestas y movilizaciones diversas, sustitución voluntaria y erradicación forzosa de cultivos de uso ilícito, el controvertido y azaroso Acuerdo de paz y su implementación, debimos reunirnos para analizar situaciones, adoptar estrategias y definir el papel que debíamos cumplir los líderes y organizaciones en cada uno de estos hechos. No lo hicimos como era debido y los hechos nos tienen maniatados o acorralados” (Líder comunitario 2).

Reflexiones

En este tenor, la comunidad en general se considera empobrecida, de hecho, se sienten cansados, minados y envejecidos; sin recursos y oportunidades o posibilidad alguna para continuar los estudios. Los líderes comunitarios señalan que desde muy temprano asumieron responsabilidades familiares, provocando entre otros, el conformismo, la falta de iniciativas y las justificaciones permanentes convertidas en limitaciones que muchos no han podido superar.

Aprendimos este oficio de liderazgo social siguiendo las pautas organizativas y características personales que nos dejaron desde la década de los años sesenta del siglo pasado los viejos promotores de invasiones y revueltas para poder hacerse a programas de vivienda, colegios, puestos de salud, parques, canchas deportivas, mejores servicios, eventos recreativos, artísticos, culturales y jornadas humanitarias. A pesar de las posibilidades que tuvimos no pudimos o no nos dio la gana de crear un movimiento cívico o social comunitario independiente. Y claro, los grupos políticos, aprovechando la dispersión y debilidad de los dirigentes, nos incorporaron a sus filas. En cambio, a manera de compensación, recibimos la ayuda humanitaria, de paz y desarrollo que cumplen las asociaciones religiosas, institucionales, gremiales, académicas, étnicas y de cooperación internacional.

Por lo general, llevamos una vida política activa haciendo parte de los grupos políticos que funcionan en las localidades. Esto nos permite estar enterados de lo que sucede en las administraciones del gobierno y corporaciones públicas; leemos prensa, oímos y vemos noticieros; intervenimos en corrillos y debates con pasión y sectarismo; estamos pendientes de lo que sucede en barrios y veredas. No contamos con salarios u honorarios por desempeñar estas actividades, a cambio recibimos de los jefes, la posibilidad de incluirnos en los programas de ayuda asistencial de la administración, recibir pequeños contratos, empleos temporales incluyendo familiares, beneficios médicos y educativos y preferencia en las dependencias controladas por funcionarios de sus grupos.

Nuestra labor tiene un límite: no podemos avanzar en la carrera política por la forma como conciben y manejan los grupos políticos nuestras aspiraciones: reservan solo para los familiares y grandes contribuyentes el acceso a curules, puestos o contratos de importancia. Nosotros al parecer estamos condenados a los oficios de mantener o incrementar votos, solicitar recursos u obras, divulgar las ideas de los jefes y prepararles reuniones con fines electorales.

Creo necesario revisar algunas de nuestras prácticas y debilidades. Por ejemplo: no tenemos la suficiente disciplina para mejorar nuestra formación personal en cuanto capacitaciones, valores, principios, ética, resiliencia, emprendimiento y superación de la pobreza, entre otras. No evaluamos ni sistematizamos el trabajo realizado y las experiencias obtenidas. Dejamos a un lado la necesidad e importancia de estimular la organización de grupos diversos de la comunidad, entre ellos niños, adolescentes, adultos mayores, mujeres, artistas, artesanos, deportistas, víctimas, ambientalistas.

Con frecuencia nos oponemos a la escogencia de jóvenes y mujeres con capacidades en los puestos directivos y no faltan los que actúan de mala fe o en provecho propio. Mientras no tengamos una visión clara de desarrollo comunitario que procure bienestar, solidaridad, equidad, justicia, convivencia entre nosotros, los demás seres vivos y la naturaleza, seguiremos cumpliendo el papel de tercera que nos han asignado.

En el campo o zona rural

En el campo, ser líder social es un riesgo de todos los días en medio del silencio y la espesura, el abandono, la impotencia y el olvido. Estamos a merced de actores peligrosos y con poder desde hace muchos años. Junto con la población, hemos pasado por procesos de sometimiento, confinamiento, resistencia y adaptación y al final, es poco o nada lo que hemos podido conseguir para bien de las comunidades. El costo que hemos pagado es demasiado alto en muertos, desplazados, desaparecidos, exiliados, amenazados o torturados.

No podemos seguir sacrificando los pocos líderes solitarios que nos quedan, plenamente identificados por los enemigos, ni permitir que a nombre de supuestos o reales ideales nos convoquen a enfrentarnos en desigualdad de condiciones y capacidades con la fuerza pública, los grupos armados ilegales o bandas criminales para seguir produciendo “mártires” con la ilusión de generar movimientos masivos que nos lleven a los cambios que merecemos. Muchos están de acuerdo con la justeza de nuestras peticiones y esperanzas. Lo que quiero es que cuando las solicitemos o exijamos lo hagamos con plena conciencia y compromiso, midiendo los riesgos y posibilidades de triunfo, el efecto sobre las comunidades y la continuación de los procesos.

Otra reflexión necesaria

Es urgente, buscar formas organizativas flexibles y eficientes y metodologías participativas que privilegien el análisis colectivo, la gestión y planificación, así como el seguimiento y valoración de las acciones que permitan a los distintos grupos y sectores de la comunidad mejorar sus precarias condiciones de vida. Me refiero a niños, adolescentes, jóvenes, adultos, mujeres, discapacitados, deportistas, artesanos, artistas, profesores, estudiantes, comerciantes, campesinos, en fin, a la mayoría de la población. Cada grupo determinará sus funciones, lo importante es que funcione y muestre resultados. El objetivo es que cada comunidad tenga numerosos líderes con renovaciones permanentes y capacitaciones más especializadas.

Las distintas organizaciones, debidamente coordinadas, buscarán alianzas que les faciliten la consecución de sus objetivos. Estas pueden ser con los grupos políticos, iglesias, organismos de cooperación internacional, academia, gremios económicos e institucionalidad a todos los niveles. Todo esto, lo podemos conseguir si respetamos o toleramos las diferencias políticas, religiosas, étnicas, ideológicas, de género o económicas que existen en los distintos grupos y nos dedicamos a buscar los puntos comunes que nos deben unir. Estos puntos comunes son la satisfacción de las necesidades de la mayoría de la población y el cumplimiento de los derechos de todos los miembros de la comunidad: trabajo, educación, agua potable, salud, vías, producción, movilidad, recreación, ambiental y cultural.

Existen ejemplos locales que bien pueden servir de referencias: la experiencia acumulada en investigación, metodología, cultura y medio ambiente de la Fundación del Sinú y el Centro de Estudios Sociales y Políticos de la Universidad del Sinú, BenPosta, Corsoc, Asprocig, Corporación Oriana, organismos de cooperación internacional, Parque Nacional Natural Paramillo, diócesis de Montería y Montelíbano y el más reciente, el programa ANDA, llevado a cabo durante seis años, financiado por la empresa minera BHP Billiton e implementado por Global Communities en 43 comunidades pertenecientes a los municipios Puerto Libertador, Montelíbano, San José de Uré, La Apartada, Buenavista y Planeta Rica, todas pobres y en medio del conflicto armado y el narcotráfico.

La metodología que utilizaron está basada en los siguientes principios: responsabilidad, empoderamiento, transparencia, apropiación y participación. Gracias a ellos, obtuvieron impactos importantes en los territorios y poblaciones que los habitan:

1. La *formación permanente*, potenciando y estimulando nuevas capacidades en las gentes de acuerdo con sus intereses y proyecciones;
2. El *desarrollo comunitario*, asegurando la estructura organizativa comunitaria que garantizará la ejecución de los programas definidos en los planes de desarrollo comunitarios.
3. El *fortalecimiento institucional*, mediante acuerdos o convenios con los distintos aliados basados en el respeto mutuo y la independencia de cada uno;
4. El *desarrollo económico y la generación de ingresos*, orientados a la organización, consolidación y proyección de unidades productivas, con la seguridad y respaldo familiar y el empleo de técnicas para el mejoramiento de las condiciones productivas y la seguridad alimentaria;
5. Las *comunicaciones*, conformaron y consolidaron Colectivos de Comunicaciones con la misión de informar sobre los propósitos y cambios que efectuaban en las comunidades a través de los distintos portales comunicativos;
6. La *infraestructura*, referida a manejo de microacueductos, vivienda y entorno saludable, saneamiento básico, manejo integral de residuos sólidos y conformación de asociaciones de recicladores y construcción del salón comunitario, entre otros.
7. La *resiliencia ambiental*, con tres líneas estratégicas: gestión ambiental comunitaria, gestión del riesgo y agricultura y producción climáticamente inteligente.

A manera de conclusión: con organizaciones coordinadas, responsables y dotadas de planes de desarrollo definidos; líderes capacitados, éticos y creativos y comunidades solidarias, participativas y resilientes, es posible que encontremos la salida que estamos buscando, ¿Ustedes que dicen?

La propuesta de la Asociación de Campesinos, Pescadores, Indígenas y Afrodescendientes para el Desarrollo de la Cuenca Baja del Río Sinú-ASPROCIG

Con ocasión de la celebración de los 70 años de creación del departamento de Córdoba, el Foro Córdoba organizó una serie de eventos sobre distintos temas. Uno de ellos fue el ambiental, llevado a cabo por la Universidad Católica Luis Amigó en la semana del 6 al 10 de septiembre de 2022. Uno de los documentos, refiere

precisamente el modelo de desarrollo que estamos buscando, preparado por el directivo Juan José López Negrete.

Desde 1991, *ASPROCIG* inició la formulación y aplicación de una propuesta de desarrollo endógena, imaginada desde la recuperación de la memoria socioecológica, los saberes locales y los imaginarios futuros sobre el territorio. Este proceso ha permitido ir construyendo paso a paso y dentro de un horizonte de tiempo, medido en generaciones, de 200 años, lo que hoy se denomina *Propuesta de Desarrollo Territorial con Enfoque Socioecológico (PDTeS)* (Corporación Grupo Semillas, 2012).

Para ubicar en el plano físico todo este imaginario colectivo inmerso en la *PDTeS*, se creó una metodología propia llamada Z, como la letra del alfabeto castellano, basada en dos componentes horizontales (conocimiento local en diálogo permanente con la ciencia y el hacer) y uno transversal (sentimientos: amor, respeto y solidaridad). Esta metodología sólo es posible en contextos locales mediante la reflexión/acción/transformación directa mediada por el aprendizaje y no por la enseñanza.

El “hacer” que se ubica en el eje horizontal inferior de la Z, se desarrolló en tres espacios socioecológicos simultáneos y fractales: el *Agenatón Biodiverso Familiar (ABIF)*, el *Sistema Socioecológico Colectivo (SSC)* y la *Restauración socioecológica de ecosistemas naturales (REN)*. Este mecanismo permite una estabilidad de la propuesta desde lo familiar a lo comunitario y desde los espacios propios al territorio colectivo. Este ejercicio *sui generis*, de construcción territorial, involucra por igual a todos los actores de poder, asumiendo al Estado como agente regulador (Negrete, 2022).

Pese a ser una propuesta a largo plazo (200 años), se han dado logros concretos importantes, entre ellos: mejoramiento de la seguridad y soberanía alimentaria, fortalecimiento de economías locales, disminución de la violencia intrafamiliar, disminución de las violencias en el territorio, mayor articulación sociedad civil/gobiernos locales, avance significativo en restauración y conservación de ecosistemas naturales, mayor equidad de género y generacional, aumento de la participación social en las decisiones públicas, incremento significativo en los niveles de consciencia humana para la conservación y uso sostenible de la biodiversidad, mayor acceso a energías renovables, mayor acceso a agua segura y saneamiento básico, fortalecimiento del turismo comunitario, implementación de un sistema propio de comercialización e intercambio de bienes y servicios orgánicos, entre otros.

La cotidianidad rural

Fotografía 1. La cotidianidad rural de la mujer



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 2. Mujer y ruralidad



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 3. El trabajo rural



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 4. Producción rural



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 5. Trabajo artesanal



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 6. Producción pesquera



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 7. Actividades culturales



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 8. Actividades culturales de los niños



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 9. Paisaje rural - ganadería



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 10. Tipologías de paisaje rural comunidad



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 11. Labores de la vida cotidiana



Fuente: Negrete, 2022

Fotografía 12. Construcción de viviendas rurales



Fuente: Negrete, 2022

Religiosidad y espiritualidad rural

Tabla 1. Santos y santas de creación popular

1. Santo Domingo Vidal (Chimá)
2. La Virgen del Olivo (Chimá)
3. La Virgen del Botón (El Corozo-Lorica)
4. El Arcángel San Gabriel (Momil)
5. La Santa del Pocillo (El Carito-Lorica)
6. El santo del Cristal (El Maguito Lorica)
7. La Virgen del Caracol (Palo de Agua-Lorica)
8. La Virgen Blanca (Tierralta-Lorica)
9. La Virgen del Caracol (Purísima)
10. El Santo de la Vara (Ciénaga de Oro)
11. Santa Lucía la Chiquita (El Cerrito-Montería)
12. Santa Lucía La Grande (El Cerrito-Montería)
13. Padre Roberto Trujillo (Nueva Lucía-Montería)
14. San Aquilino (Cecilia-El Tronco-Ayapel)
15. El Cristo de la Inspiración (Marralú-Ayapel)
16. San Matías (Sincelejito-El Tonco-Ayapel)
17. La Santa de la Botella (Ayapel)
18. La Virgen de la Caracucha (San Bernardo del Viento)
19. La Virgen Candelarita (Sincelejito-Montería)
20. El Santo de Abigail (San Pelayo)
21. San José de Uré (San José de Uré)
22. Santa Inés del Monte (En zonas rurales)
23. San Simón de Ayuda (San Andrés de Sotavento)
24. San Simoncito de Ayuda (San Andrés de Sotavento)
25. Corpus Christi (Buenavista-El Retiro-Cereté)
26. Santa Cruz de Piedra (Villa Clara-San Bernardo del Viento)
27. Santa Anita (El Tapón-Cereté)
28. San Rafael (Popayán-Canalete)
29. San Rafael (Chinú)
30. Virgen Inmaculada Concepción (Ciénaga de Oro)

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 2. Creencias de comunitarias rurales

Animes	Niños en cruz	Juan Lara	Incesto
Anamú	Brujas	La Llorona	El Mohán
El Gritón	La Fuerza misteriosa	Pájaro Macuá	Invocación al Diablo

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 3. Oraciones de comunidades rurales

Oración de San José para evitar peligros
Oración de San Hipólito para conjurar peligros
Oración de Santa Marta para defensa del cuerpo

Oración de la Vara Blanca de Justicia para las grandes peleas
Oración de San Juan Evangelista para retirar las brujas
Oración del gallo para andar de noche
Oración de la Virgen del Rosario para salir de casa sin temor y al momento de acostarse
Oración de San Silvestre para cuidarse de las brujas
Oración del ganado para mantear

Fuente: Elaboración propia, 2022

Conclusiones

Se presenta la existencia de unas causas, de naturaleza interna o externa, que permiten el avance, estancamiento o retroceso de las comunidades. Frente a esto, se evidencia la influencia de factores externos en muchas comunidades, amenazando sus culturas, y derivando en consecuencias que van desde la dispersión de sus miembros, hasta la lucha por mantener la cohesión.

Estos sectores populares del campo y la ciudad en Córdoba y la Costa Caribe colombiana, adquieren sus conocimientos, valores y principios en un proceso que consta de la inspección, comparación y observaciones parciales de su sitio de vida, trabajo y el entorno en general. Continúa con un proceso de ensayo en mínima escala o la aplicación formal y, por último, el análisis de los resultados obtenidos y los ajustes que sean del caso.

En muchas comunidades rurales de la costa Caribe se evidencia un creciente proceso de deterioro comunitario, producto de una degradación en la relación comunidad-naturaleza. Algunas de estas comunidades sufren de limitaciones que no permiten que se pueda adelantar un proceso de producción comunitario, otras, a pesar de las diferentes limitaciones, han estado tratando de armar y consolidar procesos productivos y están iniciando procesos de relacionamiento con otras entidades, incluso a nivel internacional, dando cabida a la globalización de sus empresas, sin embargo, estos procesos deben estar acompañados de políticas y programas estatales.

En este mismo contexto rural, el liderazgo campesino no tuvo organización para crear movimientos cívico-independientes y muchos de estos líderes terminaron arrastrados a grupos políticos. No obstante, no se les permite avanzar en la carrera política, debido a que los que ostentan el poder, prefieren dejarlo entre familia. Por esto, los líderes cumplen un papel de tercera, del que son conscientes, y del que solo pueden desprenderse en la medida en que se tenga una visión clara de desarrollo comunitario.

De esta forma, se plantea la urgencia de buscar formas organizativas flexibles y eficientes, y metodologías participativas que privilegien el análisis colectivo, la gestión y planificación, así como el seguimiento y valoración de las acciones que permitan a los distintos grupos y sectores de la comunidad, mejorar sus precarias condiciones de vida; para esto, la comunidad se debe organizar para buscar alianzas que faciliten la consecución de sus objetivos, teniendo en cuenta las características que unen a cada participante de la comunidad y de esta manera, satisfacer las necesidades de esa población. Es posible que la respuesta a la búsqueda del método de desarrollo local globalizado está en la conformación de organizaciones coordinadas, responsables y dotadas de planes de desarrollo definidos; líderes capacitados, éticos y creativos y comunidades solidarias, participativas y resilientes.

Ante este panorama, la asociación ASPROSIG ha conseguido realizar una Propuesta de Desarrollo Territorial con Enfoque Socioecológico (PDTeS), con una metodología propia llamada Z, en la que el "hacer" se desarrolló en tres espacios socioecológicos, permitiendo la estabilidad de la propuesta. Este ejercicio involucra a todos los actores del poder, siendo el Estado un ente regulador. Aunque es una propuesta a largo plazo (200 años) con esta se han logrado vislumbrar cambios importantes en las comunidades.

Referencias

- Cabildos mayores de los ríos Sinú y Verde. (2006). *Plan Integral de Vida del pueblo Emberá Katío del Alto Sinú*. Recuperado de https://www.mininterior.gov.co/wp-content/uploads/2022/08/pueblos_embera_chami_katio_dobida_eperara_siapidar_a_-_diagnostico_unificado.pdf
- Corporación Grupo Semillas. (2012). La propuesta de desarrollo rural territorial: Una apuesta para la adaptación al cambio climático. *Revista Semillas*. Recuperado de <https://www.semillas.org.co/es/la-propuesta-de-desarrollo-rural-territorial-una-apuesta-para-la-adaptaci>
- De Roux, F. (2007). *Dignidad humana, región y globalización*. Ensayo sobre el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. Bogotá.
- Delgado, F., & Rist, S. (Ed.). (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. AGRUCO-UMSS.
- Domicó, J. (2021). *Etnocartografía Éberã Katío en el Sur de Córdoba: imaginación espacial para territorios en resistencia* (Tesis de grado). Universidad de Córdoba, Montería, Colombia.
- Galeano, J. (2009). *Un enfoque diferente de desarrollo comunitario*. Montería. Ponencia. Fundación del Sinú.
- Gerencia Indígena. (2015). *Plan de vida pueblo Embera Katío municipio de Dabeiba*. Gobernación de Antioquia.
- López, J. (2022). Propuesta de desarrollo territorial con enfoque socioecológico: 30 años de transición hacia una sociedad más justa y sustentable. La urgente necesidad de atender lo ambiental. *Revista Foro Córdoba*.
- Naciones Unidas-ONU. (2022). *Violencia Territorial en Colombia: Recomendaciones para el Nuevo Gobierno*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-07/reporta-Informe-Violencia-Territorial-en-Colombia-Recomendaciones-para-el-Nuevo-Gobierno-Oficina-ONU-Derechos-Humanos.pdf>
- Negrete, V. (2002). *Las familias de Montería ante los derechos y riesgos*. Montería: Universidad del Sinú.
- Negrete, V. (2003). *Jóvenes, familia y sociedad: de la exclusión al riesgo*. Montería: Universidad del Sinú.
- Negrete, V. (2009). *Ordenamiento territorial y desarrollo para la margen izquierda del río Sinú*. Montería: Universidad del Sinú.
- Negrete, V. (2013). *El Sur de Córdoba ¿Conflicto sin fin?, 2013*, versión digital e impreso. PNUD, Incoder, Fundación del Sinú y Universidad del Sinú.

- Negrete, V. (2014). *Las familias en el Sinú. Montería, 2014*. Versión digital e impresa. Universidad del Sinú, Fundación del Sinú.
- Negrete, V. (2016). *Relatos de nosotros los cordobeses*. Montería, 2016, versión impresa y digital. Universidad del Sinú y Fundación del Sinú
- Negrete, V. (2017). *Las familias en Córdoba: entre los riesgos y la incertidumbre*. Montería, Universidad del Sinú.
- Negrete, V. (2018). *Historia de mi vereda. Corregimientos y veredas del municipio de Montería*. Asociación de Comunidades Rurales, Diócesis de Montería, Fundación del Sinú y Comisión ciudadana de Reconciliación y Paz de Córdoba
- Negrete, V. (2022). *La urgente necesidad de atender lo ambiental*. Foro Córdoba Transformando realidades. Universidad del Sinú. Recuperado de https://viva.org.co/cajavirtual/svc0805/pdfs/Revista_Foro_Cordoba_Ambiental.pdf
- Ocampo, G. (2014). *Poderes regionales, clientelismo y estado: Etnografías del poder y la política en Córdoba, Colombia (pp. 49-133)*. Bogotá: Odecofi-Cinep.
- Peluffo, M. B., & Catalán Contreras, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento aplicada al sector público*. ILPES.
- Uzcátegui, I. L. (s.f). *El ecoturismo una alternativa para el desarrollo sustentable*.

.....Capítulo VIII.....

Enseñar entre la vida y la muerte. Narrativas de docentes en el marco del conflicto armado en el departamento de Córdoba, Colombia

Angélica Enamorado Gutiérrez³²

Jorge Eliecer Ortega Montes³³

Nydia Nina Valencia Jiménez³⁴

Resumen

Se trata de un estudio sobre los impactos humanos de los docentes en la educación básica y media producido por la violencia en el Departamento de Córdoba, Colombia, en el marco del pos-acuerdo de paz 2016-2019. Se adoptó una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico con fundamento en las trayectorias de vida de los maestros que padecieron el conflicto, y la ayuda del enfoque de desarrollo a escala humana, que permitió conocer, desde la narrativa de los propios implicados, las diferentes formas de amenazas, atropellos y circunstancias del contexto, así como las expresiones de los significados construidos por cada una de las víctimas acerca de su propia experiencia. Entre los hechos y factores generadores de impacto y afectaciones individual, familiar y social, que limitan el desarrollo humano y los derechos fundamentales, se evidenciaron violaciones del derecho al trabajo, la dignidad y el buen nombre, el disfrute al descanso, la recreación y la libertad, al igual que la educación y la participación, viéndose obligados a vivir sometidos en ambientes empobrecidos, en soledad y en hogares con vínculos familiares fragmentados y marcados en un mundo de miedo y desesperanza.

Palabras clave: docente, enseñanza, conflicto armado, territorio.

Abstract

This is a study on the human impacts of basic education teachers and the media experienced in the context of violence in the Department of Córdoba, Colombia. A qualitative research with a hermeneutic phenomenological approach based on the life trajectories of the teachers who suffered from the conflict will be withdrawn, and the help of the development approach on a human scale, which allowed us to know, from the

³² Magister en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. E-mail: angelicaenamorado42@gmail.com.

³³ Docente de planta. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba. E-mail: jeortega@correo.unicordoba.edu.co

³⁴ Docente de la Universidad de Córdoba, Coinvestigadora en varios proyectos ejecutados por el Grupo de Investigación Desarrollo, Educación y Salud, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. E-mail: nvalencia@correo.unicordoba.edu.co

narrative of those involved, the different forms of threats, outrages and circumstances of the context, as well as the expressions of the meanings constructed by each of the victims about their experience. Among the events and factors that generate impact and individual, family and social affectations, which limit human development and fundamental rights, there were evidence of violations of the right to work, dignity and good name, as well as the restriction of conditions for the enjoyment to rest, recreation and freedom, lack of opportunities for education and participation, being forced and subjected to impoverished, silent and insecure environments and to live in homes with fragmented and marked family ties in a world of fear and hopelessness.

Keywords: teacher, teaching, armed conflict, territory.

Introducción

El ejercicio de unir las huellas de los maestros que en distintas regiones del mundo narran una historia viviente de hostilidades, estigmatizaciones y desplazamientos a causa de la violencia y de aquellas estrategias para enfrentarla, daría cuenta de un fenómeno universal que requiere el interés de la academia, del Estado y de la sociedad en general. En México, por ejemplo, los testimonios de los maestros en contextos de narcotráfico destacan los silencios como mecanismo de inclusión de todos los que transitan en un entorno violento y como tarea pedagógica y política que visibiliza las formas de naturalización de la violencia (Solano y Trujillo, 2021); por su parte, las narrativas de maestras en Brasil, apuestan por la implementación de una praxis fundamentada en el cuidado y la atención emocional como estrategia para abordar el daño, la muerte, el racismo y la destrucción que genera la violencia armada (Bello y Pereira, 2021).

El caso de los maestros colombianos amplía estas perspectivas por ser un fenómeno complejo y con una vasta trayectoria en Latinoamérica. Areiza (2020), amplifica esta mirada agregando que los repertorios de testimonios en Colombia iluminan las rutas que conducen a dimensionar el impacto del conflicto en el maestro, lo cual hace que la memoria histórica de este colectivo incorpore cifras importantes de desplazamientos y de prácticas violentas donde se configuran los actos de resistencia frente a todo tipo de vejámenes o también reconocer que el docente, según Páez (2018), han sido blanco militar de diferentes actores del conflicto armado, siendo necesario reconstruir sus trayectorias vitales para garantizar la no repetición (De Castro, 2015).

Sobre este particular, Páez (2018) propone que con la amplificación de las voces del maestro se develan las situaciones que estos han afrontado en el ejercicio de su labor en contextos violentos. De este modo, sus memorias constituyen una herramienta investigativa que facilita la comprensión de sus vivencias, no solo como la persona que relata, sino como el sujeto que tiene una postura crítica ante la realidad envuelta en momentos históricos y políticos presentes en la historia del país. Con ello, la subjetividad del maestro entra en un proceso de reconfiguración permanente entre *lo de adentro comprendido* y *lo de afuera comprendido* (Palacios, 2017), facilitando desde la

óptica de Todorov (2000), el análisis de nuevas experiencias y la apuesta por una memoria ejemplar con criterios éticos y políticos garantes de la construcción de rutas para la convivencia pacífica.

Como primera tarea para comprender las narrativas de los maestros víctimas del conflicto armado en Colombia; y, en especial en el Departamento de Córdoba, es necesario viajar en retrospectiva con miras a develar los factores estructurales que han incidido en los hechos violentos más significativos ocurridos en distintos momentos y lugares del territorio nacional. En ese sentido se puede decir que gran parte de los hallazgos de esta investigación confirma la hipótesis según la cual los mayores impactos y afectaciones producidas en el ámbito personal, familiar, social y territorial están asociados al fenómeno generado por la desigualdad social y la lucha por la tenencia, acceso y uso de la tierra, que es fiel reflejo de la problemática histórica del país.

Una breve referencia de los hechos más recientes sobre el tema, permiten clasificar cuatro fases importantes en que se inscriben los hechos de violencia en Colombia: la primera, comprendida entre los años 1930-1946, que coincide con la ruptura de la hegemonía política de las ideas conservadoras que venían gobernando al país desde 1886 hasta 1930, y su remplazo por las ideas liberales que se empiezan a implementar con la reforma constitucional de 1936 en el gobierno de Alfonso López Pumarejo, que implicaron importantes reformas políticas, económicas y sociales, principalmente en lo relacionado con la tenencia y uso de la tierra (Reforma agraria o Ley 200 de 1936), conformación de sindicatos, derechos de asociación, derecho a la huelga, entre otros, que estimuló la movilización campesina y la lucha por la tenencia de la tierra, que a su vez originó la reacción de los terratenientes, ganaderos y la expedición de la Ley 100 de 1944, que modificó la Ley 200 en mención (Pécaut, 1991; Silva, 1989).

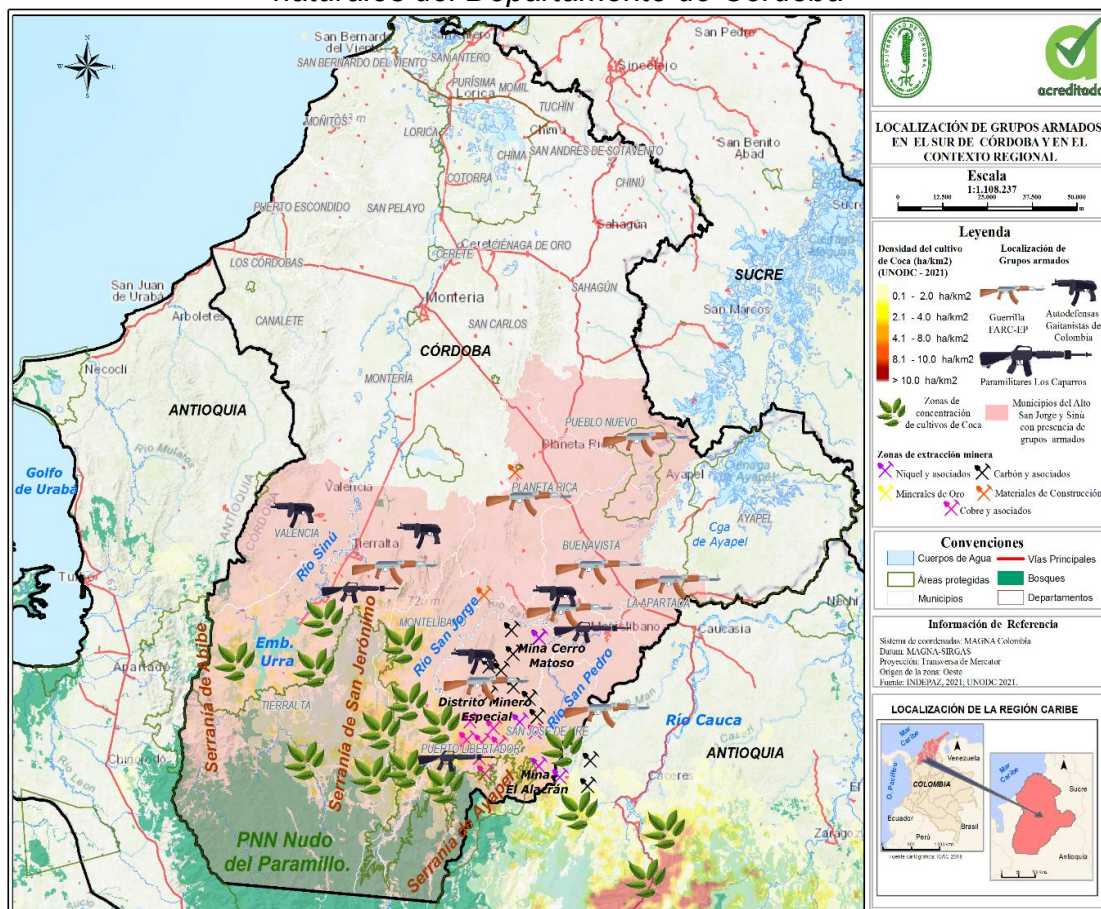
La segunda fase, entre los años 1947-1958, se caracteriza por la violencia política bipartidista entre los partidos liberal y conservador, que se agudiza con los asesinatos de Jorge Eliecer Gaitán en 1948 y del líder guerrillero liberal Guadalupe Salcedo en 1957, firmante del primer acuerdo de paz celebrado entre el gobierno colombiano y los grupos guerrilleros en 1953, entre otros. El pacto del Frente Nacional, mediante el cual los partidos en disputa acordaron asumir el turno en el poder y el reparto burocrático de las tres ramas del poder público del nivel central y territorial durante el periodo 1958-1974 (Gómez, 2016; Pécaut, 1991; Silva, 1989).

La tercera fase, que va desde 1958- 1989, se caracterizó por el auge de los movimientos sociales, estudiantil, campesino y guerrillero, auspiciados en parte por las políticas del modelo de sustitución de importaciones o del Estado de bienestar, que protegió y fomentó la industrialización del país mediante la implementación de programas de reformas agrarias (Ley 135, 1961), ayudas crediticias y asistencia técnica a los campesinos, mayor cobertura de educación y salud. Al igual que por la revuelta estudiantil de mayo de 1968 en Francia. En este mismo periodo surgen y toman auge en el país y el sur del continente la conformación de nuevos grupos guerrilleros de orientación socialista. Entre ellos, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

(FARC-EP) en 1964, el Ejército de Liberación Nacional (ELN) en 1965, el Ejército Popular de Liberación (EPL) en 1967 y en 1973 el Movimiento 19 de abril (M-19). Todo ello suscitado en el marco del triunfo de la Revolución cubana en 1959, la Revolución china de 1949 y la confrontación de la guerra fría de la posguerra entre EE. UU. y la URSS, que dio origen a la creación de los primeros grupos de autodefensas avalados por el Estado y el patrocinio de los EE. UU. Bajo la doctrina de la seguridad nacional y el enemigo interno para combatir las supuestas amenazas del comunismo (Urueña y Dermer, 2020).

Vale resaltar que las FARC-EP y el EPL desde su creación tuvieron presencia en el territorio Cordobés con asiento principalmente en la parte alta de las cuencas de los ríos Sinú y San Jorge, que abarcan una zona importante del Parque Natural Nacional del Paramillo (Indepaz, 2022; Sánchez y Meertens, 1983) (Figura 1).

Figura 1
Localización de los grupos armados según las características geográficas y los recursos naturales del Departamento de Córdoba



Nota. La figura muestra la localización de grupos armados en el Departamento de Córdoba según las características geográficas y recursos naturales del territorio.

Fuente: Indepaz, 2021; UNODC, 2021.

La cuarta fase, comprendida entre 1990-2016, se caracteriza por la promulgación de la Constitución Política de 1991, la caída de la Unión Soviética y del muro de Berlín, el auge de los grupos armados de autodefensas, los paramilitares, las CONVIVIR, el narcotráfico y la parapolítica; marco en el cual se proponen y llevan a cabo los diálogos de paz, la desmovilización y reintegración de algunos grupos guerrilleros: (M19 en 1990, EPL en 1991 y algunas fracciones del ELN (Corriente de Renovación Socialista, el Ejército Revolucionario Guevarista, el Ejército Revolucionario del Pueblo en la década de 1990). Así como, la desmovilización y reintegración paramilitar entre los años 2003- 2006, y finalmente la firma del acuerdo de paz con las FARC en 2016 (Lewis, 2011). Todo ello bajo el amparo de las nuevas políticas y reformas que se derivan con la implementación del Modelo de desarrollo neoliberal, que se traducen en el desconocimiento y restricción de algunos derechos fundamentales adquiridos en el ámbito laboral, político y social, como las convenciones colectiva laborales, el derecho de asociación, el derecho a la huelga, las prestaciones sociales, la contratación y jornada laboral, la educación, recreación y la salud, entre otros; que provocan la reacción de los movimientos sociales y los sindicatos más fuertes en Colombia, como son: la Unión Sindical Obrera -USO y la Federación Colombiana de Educadores – Fecode-.

En estos escenarios de lucha y contradicciones sociales, el Departamento de Córdoba posee importantes condiciones que le dan ciertas ventajas comparativas para el desarrollo de cualquier actividad económica basada en la explotación de sus recursos naturales, tanto en el marco de la ley como al margen de ella; empezando por las coordenadas de su posición geográfica que lo intercomunican fácilmente con el resto del país y la región Caribe centroamericana; al igual que la inmensa riqueza de sus recursos hídricos y la fertilidad de sus suelos, representada en el Parque Nacional Natural del Paramillo, los valles de los ríos Sinú y San Jorge, las ciénagas y humedales de Betancí y Ayapel, y la Ciénaga Grande del Bajo Sinú, junto al alto potencial que encierra la explotación de sus recursos mineros localizados en los municipios de Montelíbano, Puerto Libertador, San José de uré, y otros (Medina et al., 2019).

Pese a que la ganadería extensiva y la colonización son consideradas históricamente las actividades predominantes de la economía regional causantes de la expansión de las fronteras agrícolas y de ocupación del territorio, se evidencia que desde los años de 1990 la minería, junto a las características del Parque Nacional del Paramillo, la fertilidad de los suelos de los valles del Sinú y San Jorge son las condiciones que hacen atractivo a este territorio para el establecimiento y desarrollo de distintas actividades ilícitas, factores que explican la codicia y presencia de los diferentes grupos armados en disputa por la posesión, el despojo y acaparamiento de la tierra para acceder a sus recursos y ejercer su dominio y control (Centro de Memoria Histórica, 2014; Indepaz, 2022; Romero, 2003).

En consecuencia, es en este contexto donde los docentes del Departamento de Córdoba ejercen su labor en el periodo estudiado, quienes generalmente son vistos con desconfianza por los grupos en conflicto, algunas veces como aliados de los bandos y

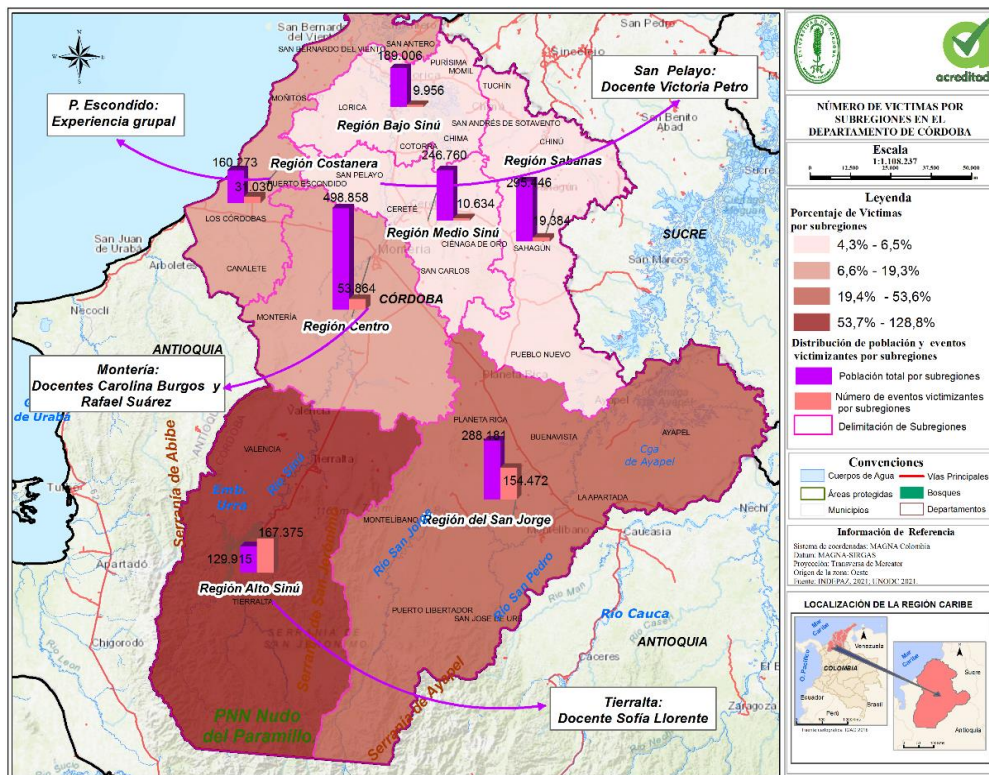
otras veces como enemigos, referenciándose el asesinato de 17 docentes en este Departamento entre los años 2010-2019 y 65 amenazas durante el 2018 y 2019, siendo la zona costanera y el sur de Córdoba los lugares con mayores afectaciones. Ante ello, surge el interés por comprender la percepción del maestro víctima de la violencia con respecto al ser, estar, convivir y hacer docencia en territorios permeados por el conflicto armado en Córdoba, Colombia.

Para dar respuesta a este interrogante se adopta una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico - hermenéutico con fundamento en las trayectorias de vida de los maestros que vivieron la experiencia del conflicto. Según Fuster (2018), este tipo de miradas permiten expresar la naturaleza del fenómeno vivido tal y como este es percibido por los sujetos; así como también, por la toma de conciencia sobre aquellos significados que cada uno construye acerca del fenómeno.

Los participantes correspondieron a diez docentes, atendiendo el criterio de selección propuesto por Hernández y Mendoza (2018), quienes afirman que para este tipo de estudios el análisis en profundidad con diez casos permite la saturación requerida. Así las cosas, se seleccionaron cinco docentes con experiencias individuales, y otros cinco con criterios geográficos de victimización del conflicto en el territorio Cordobés por subregiones distribuidos entre el total de docentes amenazados en el territorio (Figura 2).

Las técnicas priorizadas en el estudio para la recolección de la información obedecen a dos tipos: conversacionales y gráficas. Las primeras facilitan escuchar de viva voz las historias de vida de los participantes de manera profunda, abierta y particular. Según Vargas (2012), con esta técnica se potencia la capacidad de expandir el tema central de los estudios cualitativos; en especial con las entrevistas no estructuradas y semiestructuradas que con apoyo de preguntas abiertas facilitan la indagación de las experiencias particulares de los sujetos. Las técnicas gráficas, por su parte, permiten conectar las experiencias, el contexto y la memoria; al respecto, el Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH- (2013) motiva la construcción de mapas para visibilizar las historias de vida de las personas víctimas de violencia a partir del espacio, impacto, expansión y cambios experimentados.

Figura 2.
Número de víctimas en el Departamento de Córdoba según su localización geográfica por subregiones



Nota. La figura muestra el número de víctimas por la violencia en el Departamento de Córdoba por subregiones.

Fuente: Indepaz, 2021; UNODC, 2021.

Los maestros se contactaron a través de la técnica de bola de nieve. Una vez que se identificó al primer caso, este remitió de forma secuencial a otros cuyas trayectorias de vida eran similares, hasta alcanzar el punto exacto de saturación de la categoría central del estudio. La información fue transcrita e interpretada bajo la técnica de análisis de contenido. Cada participante se le asignó una letra y sus observaciones se enumeraron en orden de aparición en el texto, a continuación, se describe las codificaciones adoptadas en el estudio y el número de línea donde se ubica el fragmento (Tabla 1)

Tabla 1.
Codificaciones empleadas en el estudio

Seudónimo	Codificación	Número de línea de la ubicación del fragmento
Victoria	V1	268-272
	V2	370-372
	V3	651-657
Carolina	C1	277-279
	C2	294-300
	C3	372-375
	C4	450-455
	C5	602-603
	C6	676-681
Julio	J1	285-286
	J2	480-481
	J3	481-483
	J4	500-504
	J5	552-555
Laura	L1	375-377
	L2	488-492
	L3	585-590
	L4	682-685
Sofía	S1	448-450
	S2	667-670
Rafael	R1	377-379
	R2	513-518
	R3	555-557
	R4	590-594
Manuel	M1	477-480
Pedro	P1	581-585
	P2	659-666
	P3	686-692

Fuente: elaboración propia

Para efectos de la publicación de los resultados obtenidos en este capítulo solo se dan a conocer los aspectos relacionados con el análisis acerca del estar, convivir y hacer docencia en territorios permeados por el conflicto armado en Córdoba, Colombia, la praxis docente y las encrucijadas del maestro.

El territorio: potencialidades y amenazas para el desarrollo docente

Hablar del departamento de Córdoba es enunciar un territorio cargado de potencialidades en el ámbito de la biodiversidad, ecosistemas, recursos hídricos e hidrobiológicos y la riqueza del suelo; así como también, es referirse al gran potencial

humano, social y cultural que caracteriza a su población en cada una de las subregiones que lo integran (Ortega et al., 2021). En paralelo, coexisten amenazas de diferentes tipos como es la presencia de grupos armados al margen de la ley, como es el caso de las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC), mejor conocidas como “El Clan del Golfo”, un grupo armado paramilitar con presencia en 211 municipios de Colombia, considerada la organización más grande y peligrosa del país (Becerra, 2018).

La situación anterior, agrega tensión a la vida cotidiana de los grupos familiares y sociales, pero en especial, al ejercicio docente, pues los militantes del Clan del Golfo dedicados al narcotráfico, la minería ilegal, la extorsión, el secuestro, las masacres y el sicariato, que ejercen control y dominio sobre estas zonas, se valen de cualquier excusa para ratificar ‘quién manda aquí’. La presencia de este grupo armado ilegal en el territorio puede vincularse con la debilidad estatal que no garantiza la seguridad y el control social, lo que permite el ejercicio de economías ilegales y la implementación de diversas estrategias que buscan mantener el “orden” de la población civil (Ríos, 2016; Páez, 2018).

Algunas de las narrativas de los docentes corroboran dichas afirmaciones: *“(...) lo que se escuchaba con los habitantes de la zona, que allí siempre operaba un grupo paramilitar, que ellos particularmente eran los que hacían las reglas allí, que si había un conflicto ellos eran los que colocan como una multa o una especie de castigo, pero nunca los habías visto, ni tuve ningún contacto con ellos hasta ese momento, hasta ese día de lo sucedido” V1.*

El contexto cotidiano en la vida escolar ofrece herramientas que permiten distinguir este tipo de actores y sus acciones, pues las familias, docentes, estudiantes y comunidad en general se ven obligadas a compartir el mismo espacio con ellos, aun en contra de su voluntad, como puede traducirse en la siguiente narrativa: *“(...) digamos que cuando tienes dos años o más de estar viajando en la carretera y tienes ese tipo de viaje todos los días, lamentablemente quieras o no empiezas a identificar quienes son” C1.* Sin embargo, esta condición no podría generalizarse, porque se evidenció en algunos casos que el maestro no identifica plenamente a estos actores, pero por la configuración colectiva saben que sí existen.

Por otra parte, es muy común encontrar casos de miembros de la comunidad educativa que tienen vínculos con los actores armados ilegales, ya sea por amistad, familiaridad o por algún interés en particular: *“(...) pude constatar que el señor, el padre de la estudiante tiene cortos vínculos con esa clase de gente” J1.* Como puede evidenciarse en este relato, la relación entre algunos miembros de la escuela y los que ostenta el poder ilegal en los territorios es irrefutable; en especial, cuando se configura la idea que estos son la máxima autoridad, colocando en una situación vulnerabilidad al docente; en tal sentido, los ambientes de enseñanza aprendizaje se van percibiendo como territorios peligrosos donde se vive y se siente un estado de zozobra, incertidumbre y desarraigo que obstaculiza aún más el ejercicio de la labor docente.

En coherencia con lo anterior, el maestro experimenta algunas emociones como rabia, frustración e indignación cuando son sometidos a la amenaza e incluso a la burla pública: “ (...) *este señor nos hace bajar de las motos a todos los docentes que veníamos de regreso porque era viernes fin semana, y nos hace esperar en un sitio muy público de ahí, que era una tienda, que estaba en la vista de todos, en la vía o carretera principal, a la vista de todo el mundo, todo el que pasara, y pues a él obviamente la comunidad lo conoce como una persona perteneciente a este grupo al margen de la ley, entonces todo el mundo que pasaba veía públicamente la reunión entre los docentes y el señor, fue un momento muy indignante para mí*” C2.

Las acciones públicas de los actores armados señaladas en las historias de vida de los maestros ponen de manifiesto la forma como los miembros de dichas organizaciones penetran las escuelas y muestran su poder ante las comunidades. Este tipo de actores se caracteriza por crear un sentido diferente en la forma de configurar los distintos lugares donde operan, puesto que, según Harvey (1994), los territorios son una construcción social que incluyen el espacio geográfico y las diversas relaciones sociales con las estructuras de poder respectivas. Así las cosas, los actuares y decires de los actores armados ilegales de los territorios son ejes centrales de las interpretaciones configuradas por los colectivos humanos; en consideración a estos se pueden enunciar las relaciones de poder visibilizadas en una región determinada.

Sobre este particular, es necesario aclarar que dichas relaciones de poder no siempre configuran bandos contrarios entre el Estado colombiano y los grupos al margen de la ley. Un ejemplo de ello, lo constituye el caso de los grupos paramilitares, que según Nieto (2012), guardan vínculos en materia económica y política con el sistema estatal; apreciaciones complementadas por Trejos (2013), quien advierte acerca de la presencia diferenciada de las autoridades estatales en el territorio, lo cual ha favorecido el fortalecimiento de este tipo de organizaciones, porque ante la ausencia de la autoridad legal se deja a la comunidad en manos de estos personajes de la historia colombiana, que gran daño han ocasionado al desarrollo sociopolítico y cultural del territorio.

En el Departamento de Córdoba, por ejemplo, se pueden distinguir zonas donde hay una mayor presencia de organizaciones armadas ilegales, las cuales permanecen en estos lugares por las economías ilícitas sustentadas en el cultivo y procesamiento de coca, la minería ilegal, las extorsiones, el bajo nivel de gobernabilidad por parte del Estado y el aislamiento geográfico (Defensoría del Pueblo, 2018). Sumado a esto, el Centro de Educación Popular-Cinep (2016), menciona que Córdoba se constituye en uno de los territorios colombianos con mayor número de expresiones de violencia producto del conflicto armado, debido a factores como las disputas por la tenencia de la tierra, la explotación de los recursos naturales y el surgimiento de la minería ilegal del oro, que contribuyen a la consolidación y legitimación de las organizaciones al margen de la ley al interior de las comunidades.

Los hechos narrados por los docentes participantes de esta investigación corresponden a zonas rurales de los municipios de Puerto Escondido, Tierralta, San

Pelayo y Montería, donde existe presencia de grupos armados ilegales por diversas razones como las antes expuestas. Se constata que los docentes, se encuentran situados en contextos donde operan y confluyen diferentes organizaciones ilegales en el departamento de Córdoba, territorios donde circundan rutas, corredores y economías ilegales (Godoy y Garnica, 2018). De allí que exista contacto permanente entre docentes y dichos grupos armados, generándose situaciones que amenazan la vida de los educadores en este departamento.

En este orden de ideas, la Defensoría del Pueblo (2018) señala que las AGC se articulan a través de los bloques Córdoba y Central Urabá, ejerciendo dominio territorial por toda la geografía de estos municipios, para lo cual han creado dos importantes corredores de movilidad que articulan la cadena del narcotráfico; estos parten de los municipios de Tierralta, Montelíbano, Puerto Libertador y San José de Uré, se prolongan por Valencia, Planeta Rica, Montería, Cereté, San Pelayo y Canalete, y finalizan en las costas de Los Córdoba, Puerto Escondido, Moñitos, San Bernardo del Viento, los Golfos de Urabá y Morrosquillo.

A partir de la revisión de las circunstancias de naturaleza social y política presentadas en el lapso de tiempo en el que ocurrieron los hechos de violencia contra los sujetos de estudio: 2017-2019, es posible vincular los reportes a nivel sindical de Fecode y la Asociación de Maestros y Trabajadores de la Educación de Córdoba (ADEMACOR) sobre docentes amenazados con las operaciones de índole militar que condujeron al interior de las comunidades modos de respuesta en contra de la población civil por parte de los grupos armados al margen de la ley.

Bajo esta óptica, en el informe presentado por Fecode ante la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) sobre los docentes víctimas del conflicto armado, es de interés resaltar, que en el periodo comprendido entre 1986 y 2010 se pueden focalizar los territorios que han sido priorizados por los actores armados para su expansión y dominio. En este orden de ideas, es necesario incluir en este análisis que el Departamento de Córdoba reportó una cifra de 872 casos, en compañía de Sucre, Atlántico, Magdalena, Cesar y Bolívar, constituyéndose en el tercer bloque de manifestaciones violentas en el país con mayor violación de los derechos en docentes sindicalizados (Fecode, 2019).

ADEMACOR, entra a complementar este análisis con los argumentos expresados a través de algunos medios de prensa nacional y local, donde se afirma que Córdoba se ubica como uno de los departamentos con los índices más elevados de homicidios contra profesores en Colombia. Esta fuente notificó que entre 2010 y 2019 fueron asesinados 17 docentes, y entre 2018 y 2019 fueron amenazados 65 maestros sindicalizados (Caracol Radio, 2019). Estas estadísticas son parte de la memoria histórica de los entrevistados. Sus narrativas así lo confirman: *“(...) el hecho sucedió el 13 de septiembre de 2017, ese día llovió mucho y yo necesitaba llegar hasta Sahagún. El de la moto me dijo: las muertes pueden volver otra vez, fue lo único que dijo” V2; “(...) en julio del 2018, ya sucede la amenaza directa con el señor, ese día veníamos saliendo de la institución, normal, ya habíamos cumplido con nuestro horario laboral y*

veníamos viajando en las motos como se hacía normalmente.” C3; “(...) desde el 2015 empezó todo, pero para el 2017 al 2018 se dieron los hechos como tal con estos grupos, que es cuando ellos empiezan a entrar a mediar en las problemáticas dadas al interior del colegio.” L1; “(...) eso sucedió ya para el año 2019. Cuando yo ya decido venirme para acá, radicarme acá con mi esposa y mi primer hijo, pero en el periodo de vacaciones a mí me escribieron vía Messenger”. R1.

La viva voz de estos maestros son una muestra más de las experiencias vividas en Córdoba. Cada narrativa configura los territorios de violencia, amenaza y hostigamiento desde donde se ejerce la enseñanza; por lo tanto, enseñar es una práctica entre la vida y la muerte. Hay que reconocer entonces, que el proceso de documentación de la praxis docente no solo está en la memoria de quienes lo vivieron, sino que hace parte de la dinámica periodística de este país, un ejemplo entre muchos sería lo publicado por el periódico El Universal en 2017: *“el profesor Washington Cedeño Otero fue asesinado, por sicarios en moto, a la salida del colegio de Sabalito Arriba, vereda del municipio de Puerto Escondido, zona costanera del departamento de Córdoba”* (Serrano, 2017). Así como también, la publicación realizada por el Herald: *“el docente Carlos Arturo Mazo Lara fue asesinado en la vereda El Silencio, jurisdicción del municipio de Puerto Escondido, zona Costanera de Córdoba. Los familiares tuvieron que esperar varias horas a que se realizara el levantamiento del cuerpo, pues el lugar de los hechos queda a unos 40 kilómetros del casco urbano, por carretera destapada. El ataque se registró en el interior de la vivienda cuando Mazo se encontraba en compañía de su esposa, la también educadora, Yaneth Guerra y sus dos hijos menores de edad”* (Cuello, 2019).

Este tipo de narrativas impacta directa e indirectamente la construcción del ejercicio docente en Colombia. Cada hecho amenazante contra un maestro se convierte en un mensaje colectivo fuerte y amplificado para todos los que se dedican a esta profesión; en especial, para aquellos que tienen que trasladarse a las zonas de alta peligrosidad del territorio en el ejercicio del proceso educativo. Del mismo modo, los informes de organismos estatales sobre este particular también son insumos para la vinculación entre algunos lugares, la docencia y la exposición al riesgo.

Una de las subregiones con mayor carga simbólica de violencia y muerte en Córdoba es la costanera, como se reconoce en el Informe de Alerta Temprana N°028-17 de la Defensoría del Pueblo (2017), que permite evidenciar los hechos violentos presentados durante el año 2017, siendo el resultado de las medidas de control, vigilancia y sometimiento a la población civil que tomaron las AGC como parte del Plan pistola”, en respuesta a la operación “Agamenón” que implementó la fuerza pública para dar de baja a miembros importantes de la organización ilegal. En este contexto, los docentes hacen parte del colectivo con mayores riesgos según el análisis de dicha entidad.

La Defensoría del Pueblo (2018), también publicó un informe de Alerta de Inminencia N°005-181, describiendo que en el periodo comprendido entre 2017 y 2018 se presentaron en el sur de Córdoba fuertes ataques a la población civil como consecuencia de la fragilidad institucional durante el proceso de reincorporación;

producto del incumplimiento del Acuerdo de Paz y la malversación de los fondos destinados a proyectos que favorecían a los excombatientes.

En virtud de lo descrito, se da origen a un clima de desconfianza institucional y de incertidumbre que favoreció el regreso a las armas de muchos excombatientes que hacían parte de los Frentes 5, 18 y 58 de las FARC-EP y que pasaron a ser militantes de nuevas organizaciones ilegales como la AGC, tomando el control de estos territorios y expandiéndose por diferentes zonas y del departamento. Conforme a estas situaciones adversas, las comunidades quedaron expuestas a un sinnúmero de expresiones violentas empleadas por los grupos al margen de la ley como mecanismo de control, dominio y expansión de economías ilícitas (Defensoría del Pueblo, 2018).

Con lo anterior, las relaciones vinculantes del ejercicio docente y el territorio sufren modificaciones de cara al conflicto armado y la actitud negligente de los gobiernos de turno. Por un lado, se presenta el debilitamiento del arraigo del ser, estar y convivir docente al experimentarse la vivencia con un otro empoderado bajo el símbolo de la muerte; así como también, se percibe la desprotección del Estado en un territorio de todos y de nadie.

El ejercicio docente en zonas de conflicto armado. Un mecanismo de financiamiento para los grupos al margen de la ley

La extorsión es uno de los mecanismos más lucrativos y antiguos de las organizaciones que se dedican a sembrar el pánico y la incertidumbre en territorios como el departamento de Córdoba. Esta se enuncia como una de las modalidades de sostenimiento más efectiva de los violentos que les permite no solo imponer su figura autoritaria sino controlar los territorios. Los docentes, al igual que otros grupos sociales, integran ese abanico de opciones para ejercer la extorsión de forma continua; más aún, si se toma en cuenta que este gremio devenga salarios mensuales fijos, y en algunos casos significativos.

Este tipo de prácticas genera gran temor y preocupación entre los educadores, pues para muchos, su salario apenas le alcanza para la satisfacción de sus necesidades básicas y el hecho, de ceder ante las peticiones de los grupos ilegales afecta de forma considerable sus ingresos mensuales. No obstante, si el docente se rehúsa a pagar, deberá salir inmediatamente del territorio. Este tipo de situaciones genera intimidación, daños personales y profesionales.

Algunas de estas narrativas docentes, así lo demuestran: “(...) *al rector le hicieron las llamadas exigiéndole un monto de dinero, que debía reunir a todos los docentes y recoger ese dinero, sino lo hacía la vida de nosotros y la de él estaría en peligro*”. S1; “(...) *empieza todo... unos meses antes del día de que fue el hecho de violencia directo, empiezan como estas personas a entrar a la institución cobrando una especie de “vacuna”, por decirlo así, o como una especie de... (Pensando) ¿Qué le digo? sí, que debíamos aportar, porque nosotros sabíamos que estábamos pasando a diario, y ellas*

eran las personas encargadas de cuidar, que eran las personas encargadas de tal cosa. C4.

La similitud de estas vivencias con los argumentos de Hernández et al., (2018) son notorias, cuando estos autores expresan que la extorsión es la estrategia de mayor expansión en este tipo de territorios; en especial, porque los grupos ilegales la emplean bajo el significado de “vacuna” a algunos sectores de la sociedad, para establecer reglas, cimentar su poder, y financiarse impactando la vida cotidiana de las personas, familias, comunidades en marco de las dinámicas sociopolíticas, económicas y culturales de las regiones. Ahora bien, ejercer la docencia en el territorio colombiano bajo extorsiones se convierte en un rol controversial y peligroso (Wallace, 2011). En este sentido, los maestros suelen tomar decisiones que afectan su desarrollo humano, como es tener que renunciar y dejar de recibir ingresos para su subsistencia y la de su familia.

Otra de las modalidades de violencia más conocida entre el gremio docente es la amenaza, expresada por simbologías que van desde la persuasión hasta la intimidación tendientes al ejercicio del control y dominio. En primer lugar, los actores armados ilegales aplican estrategias para obtener información personal del maestro como son horarios, rutas, nombres de familiares, entre otros. Luego, emplean panfletos o armas de fuego para exigir respeto del docente y someterlo a sus exigencias, como también el poder que se ejerce al interior de las instituciones educativas.

Un hecho a resaltar en este estudio es la relación vinculante entre el actor al margen de la ley y las dificultades cotidianas del clima laboral. En este punto, los maestros son sometidos a amenazas cuando se convierten en foco de atención de estos actores por denuncias que realizan sus compañeros de trabajo, estudiantes o padres de familia, como se ve reflejado en las siguientes narrativas: “ (...) *decía que tenían que solucionar ese problema o nos iban a poner a barrer, eso lo dijeron, y que, si no, después ya en la segunda reunión, ya no nos dijeron que nos iban a poner a barrer, sino que a ellos no les costaba nada matar a un profesor, un crimen más o crimen menos. ¡Un hijueputa profesor! M1*; “(...) *hágale caso a la rectora, porque ella es la que manda, y el que manda, manda, aunque mande mal J2*”; (...) *lo que a mí me sucede fue obviamente en una clase, en una clase una estudiante pues dígamelo así; me advierte que le va a comunicar al padre sobre un hecho de indisciplina ocurrido en el salón. J3*

La intencionalidad de los grupos armados con estas amenazas no es precisamente mejorar el ambiente laboral dentro de las escuelas, sino reafirmar su control en dichos territorios. Otra de las formas de manifestar una amenaza es por medio de mensajes directos, a través de la muerte de otros sujetos, como se puede constatar en la siguiente afirmación: “(...) *y en el pueblo se escuchaba, porque lo decían en las tiendas, en la cancha, donde uno iba, en los lugares públicos donde uno iba, decían que habían tirado al muchacho allí para que los profesores lo vieran, que así podía pasar sino solucionaban el problema con el rector...mataron a un muchacho y lo tiraron en la vía de la carretera, era el único camino por donde podían pasar los profesores*”. L2. Esta es una de las estrategias de los mensajes simbólicos enviados al colectivo docente para amedrentarlos y presionarlos ante las diferentes solicitudes que ellos realizan, porque

de hacer caso omiso a sus peticiones existe la probabilidad de correr el mismo riesgo de aquellos que integran la memoria colectiva y las narrativas en los territorios.

Las modalidades de amenaza se configuran entre el imaginario de los maestros. Un ejemplo de ello ocurre cuando se da el traslado para una “supuesta reunión” en lugares de difícil acceso. Este recorrido en sí implica el riesgo de no regresar: “(...) *el señor que me amenaza es un señor que llegó muy alterado y obviamente... digamos que no me gustaría mucho comunicar sobre las palabras dichas por ese señor, pero en sí él lo que trata de decirme es que él me va a llevar, o sea, él me dijo que, si yo sigo allí, él me va a llevar, o sea, el término que ellos utilizan es que me va a llevar allá arriba, para que (...) para que, ya tú sabes...*” **J4**. Las palabras amenazantes cobran sentido en una narrativa conocida por todos y todas en el territorio, nadie lo explica en esencia, pero de cierta manera todos los actores del territorio conocen de antemano que a quienes se llevan para arriba pocas veces regresan y aquellos que regresan viven una vida llena de miedos y recuerdos que los persiguen hasta el final de su existencia.

Esta modalidad de violencia posee la capacidad de transformar las dimensiones del ser, estar, hacer y convivir de los seres humanos. Esta se expresa como una fuerte presión psicológica en los maestros que los llena de angustia y mucho temor, con la particularidad de trascender el plano individual para afectar el familiar como lo refiere uno de los entrevistados: “(...) *cuando yo ya me venía ahí me mandaron una foto con tres armas de largo alcance, donde me dicen textualmente: “ve las que te esperan si te apareces por acá”, “¿Qué decidió, viene o va a cambiar las notas?”. Ya sabemos dónde vive, eh... sabemos... como se llama su hijo, su querido hijo Pepe, así me dijo, y su esposa sabemos dónde vive, e incluso me alcanzo a decir que sabía que yo planeaba venir para Montería*” **R2**.

Lo reseñado por los maestros entrevistados concuerda con los resultados planteados por el CNMH (2014), al considerar que los actores armados del territorio emplean la amenaza por ser una estrategia de baja intensidad que les permite posicionarse, demostrar poder y mantenerse en el territorio. Esta posee la facultad de penetrar en los colectivos sociales de forma cotidiana, invisible y sutil, nutriendo las formas de configuración del ejercicio de los violentos en diversas zonas del país. Al respecto, Fecode (2019), expresa que la amenaza se constituye en la forma de sometimiento más popular entre los docentes, como puede verificarse en las estadísticas que confirman cerca de 3.170 hechos en Colombia equivalentes a más del 50% de los casos de docentes víctimas del conflicto armado.

Con estas cifras de Fecode (2019), surge el interés por analizar el impacto de estas experiencias en el desarrollo humano, las cuales suelen pasar desapercibidas por la naturalización de este tipo de hechos en la vida cotidiana (CNMH, 2014). En efecto, vale recordar las reflexiones de Jelin (2002), quien invita a reconocer la conexión entre las experiencias individuales con la naturaleza colectiva del hecho que la produce, porque en las memorias del sujeto subyacen las vivencias de los colectivos humanos. De este modo, las amplificaciones de las voces del maestro permiten evidenciar de una

forma u otra las trayectorias y los alcances del colectivo docente ubicados en territorios caracterizados por la violencia (Páez, 2018).

El maestro en la encrucijada entre la violencia de los actores armados y la indolencia de los diversos tipos de autoridad

Laborar en territorios de alta peligrosidad pone en vilo la necesidad de preguntarse por el lugar del maestro en este tipo de relaciones con la muerte, la cual podría interpretarse en dos vías: i) la necesidad de involucrarse en la cotidianidad escolar con personas o familiares de sujetos los participantes en grupos al margen de la ley; y, ii) hacer parte de un ambiente escolar que ha naturalizado esta forma de violencia.

El ejercicio de la labor docente configura, por lo tanto, ciertas relaciones sociales que ponen en peligro su vida e integridad, porque el hecho de albergar en el aula a jóvenes de diferentes grupos familiares los obliga a mantener contacto con aquellos que están vinculados con ciertos actores ilegales del territorio. Este vínculo en sí genera el escenario propicio de la amenaza, como puede evidenciarse en la siguiente narrativa: *“lo que a mí me sucede fue en una clase, con una estudiante pues dígamelo así; me advierte que le va a comunicar al padre sobre un hecho de indisciplina ocurrido en el salón. El hecho ocurre precisamente por yo como docente tener una postura clara de la disciplina dentro del aula de clase. J5”*; *“(…) era un novio de una estudiante de octavo grado; ...) ellos eran familiares de él... eran familiares, sin embargo, el no andaba en eso, hasta donde yo supe, el no andaba en eso, pero si eran familiares del muchacho” R3.*

Encontrar este tipo de vínculos en la escuela resulta preocupante para el ejercicio de la profesión docente, porque si bien es común en territorios atravesados por la violencia armada, para el maestro no resulta fácil tener que darle manejo a este tipo de problemáticas. La amenaza se naturaliza en los territorios, hace parte de la vida cotidiana de los grupos humanos y solo es posible mantenerse si se crean los dispositivos de resistencia y se cede a las múltiples manifestaciones de la violencia.

La segunda vía, es formar parte de un ambiente escolar donde se naturaliza la violencia como mecanismo de control académico. Sobre este aspecto, se evidenció cierta complicidad de algunos directivos docentes con los grupos al margen de la ley, probablemente porque con el tiempo esta es la única estrategia para mantenerse en la institución o simplemente, porque este tipo de expresiones integran el día a día de la escuela. Ante cualquier dificultad, los directivos que carecen de liderazgo optan por implantar simbologías de actores externos para resolver los conflictos internos.

Una de las problemáticas que genera mayor controversia en la escuela es el cumplimiento de horarios. Al respecto, los directivos docentes, desde la perspectiva de los entrevistados intentan imponer normas para que los docentes cumplan con sus compromisos académicos sin evaluar en ocasiones las dificultades que presenta un docente para acatarlos a cabalidad como son el difícil acceso, la dificultad de transporte, el miedo, entre otros. Este supuesto incumplimiento, acarrea un clima

laboral deficiente que empieza a deteriorar las relaciones entre compañeros de trabajo. Así puede evidenciarse en las narrativas:

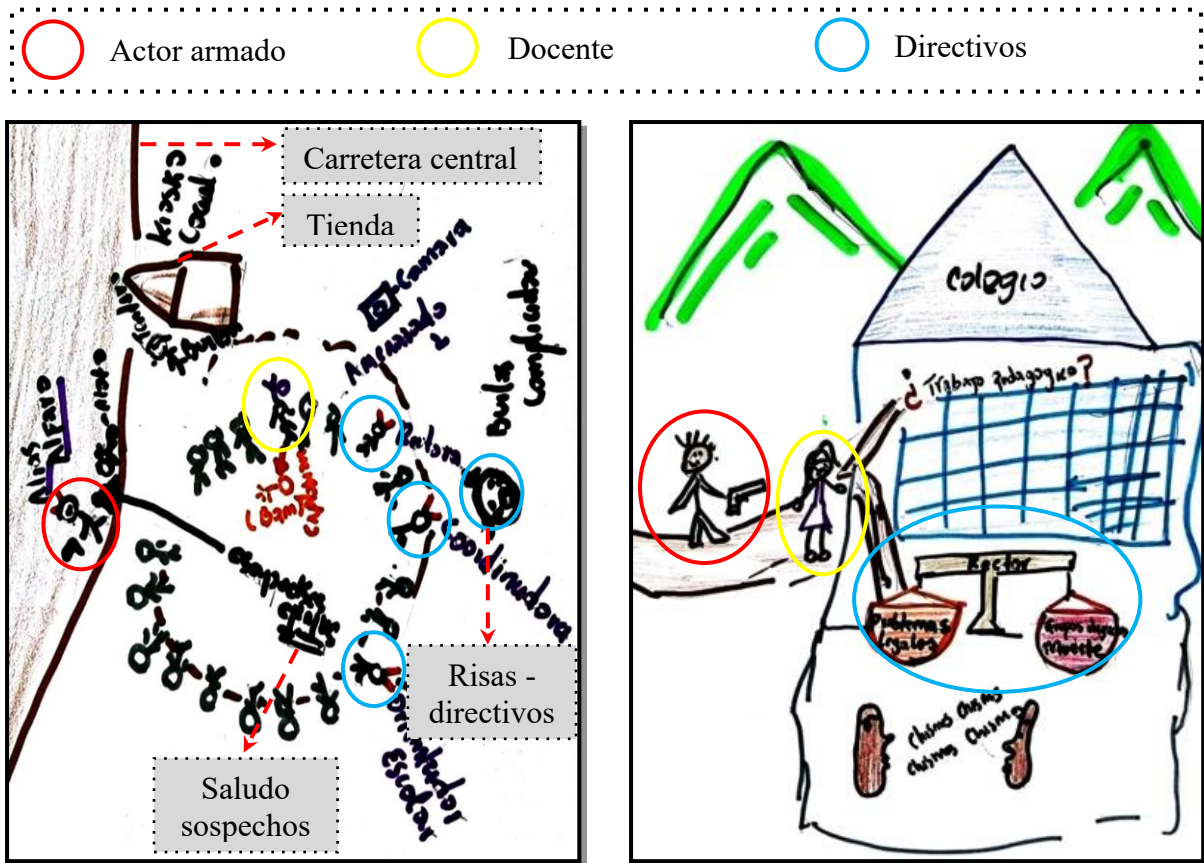
*(...) el rector siempre nos quería tener y nos decía: no, que tiene que trabajar, o tiene que hacer hasta tal hora, a veces nos quería imponer que hacer en las tardes, él era muy autoritarita, y ya después cuando la comunidad se enteró hubo un conflicto entre la comunidad contra nosotros, pero bueno, gran parte de la comunidad también nos apoyaba. Después ya los grupos al margen de la ley se enteraron de eso, nos hicieron varias reuniones **P1**; (...) lo dijeron pues con palabras muy claras que era mejor para nosotros, según ellos que accediéramos a todas las pretensiones del rector, eso era lo que nos decían. Situación sospechosa también con el rector porque antes de que esos hombres nos citaran o nos hieran entrar al aula de clases se reunieron con él a puerta cerrada. Porque se le estaba según ellos desorganizando el pueblo, ellos tenían que poner el orden, ya que el orden no se había podido corregir **L3**; (...) empezó con mayor ínfula, con un mayor índice de persecución. Tanto fue que al año siguiente me trasladó a otra sede, pretendía que todo trabajo se hiciera en jornada contraria. Al año siguiente, el rector tomó la decisión arbitrariamente de dejar sin asignación académica a la docente que más perseguía, y me la entregó a mí. **R4**.*

Las narrativas de los docentes expresan los vínculos entre las autoridades escolares y los grupos al margen de la ley, bajo la supuesta búsqueda del orden y control en la escuela y sus comunidades. Fueron notorios los mecanismos de coerción empleados para lograr el cumplimiento, la obediencia y sumisión de los maestros; donde no solo se constata la fragilidad en el liderazgo de aquellos que representan la institucionalidad, sino que este tipo de enfrentamientos entre profesores se convierten en algunos casos en la puerta de entrada de la violencia a la escuela. Así lo expresaron algunos de ellos:

*“...empiezan a ver esos choques de docentes y directivos docentes, específicamente con la rectora de la institución, y luego empiezan a entrar estas personas en la institución” **C5**.*

Las representaciones de la memoria colectiva de las experiencias docentes expresan el lugar de vulnerabilidad del maestro víctima de la violencia en los territorios permeados por el conflicto armado. La Figura 3, es una expresión viva de cómo el docente es blanco de la amenaza, la burla y la humillación pública por no ajustarse supuestamente a las normas establecidas por aquellos que ostentan el poder entre la ilegalidad y la legalidad de una escuela.

Figura 3.
Cartografía social de algunos de los participantes. 2021



Fuente: elaboración propia

Este conjunto de circunstancias son las que obligan a pensar en la existencia de cierto grado de complicidad entre los directivos docentes y los actores armados; así lo perciben los entrevistados después de evaluar la actitud y respuesta de las diferentes instancias y niveles de autoridad del gobierno escolar ante sus denuncias y reclamaciones. La gran mayoría de ellos coincidieron en afirmar que, muchos docentes no fueron escuchados o valorados por parte de su entidad nominadora, lo que demuestra el poco interés por esclarecer el problema planteado, principalmente por parte de las Secretarías Territoriales de Educación, quienes, por lo general, se limitaron a recibir las quejas interpuestas por parte de los directivos docentes, restando importancia o relevancia a las consecuencias derivadas para el desempeño laboral y las condiciones de vida del docente. Entre ellas:

“(...) desde que uno llega a la gobernación y expone el caso, ellos inmediatamente te dicen: ¿será verdad o será mentira?, entonces te ponen en esa tela de juicio, en la que uno solo la lucha por no volver a esa zona en la que ocurrió la situación, no que ellos le pongan a disposición herramientas.

Yo luché, yo luché junto con la Defensoría del Pueblo mi traslado, porque la gobernación siempre quiso que yo volviera al lugar de los hechos, o 108 las

plazas de zona roja como Tierralta y Montelíbano, sin impórtales mi integridad física, la de mi familia, si mi vida iba a estar en riesgo". V3.

"(...) sentí algún tipo de rechazo, de discriminación por parte de las personas de las oficinas de la Secretaría de Educación, que mostraban cierta inconformidad al vernos esperando en los pasillos a que nos atendiera algunos de los funcionarios. Ellos no tienen ningún reparo o son discretos para con los docentes amenazados, recuerdo que una funcionaria, nos llamó delante de todo el mundo: ¿Dónde están los amenazados?, como si la situación no fuera seria, no le importó que todos lo supieran, lo hacen así, sin ninguna importancia, es vergonzoso". P2.

"(...) en la Secretaría de Educación el ambiente fue muy pesado con nosotros, muy pesado por 109 ellos querían que nos devolviéramos para el colegio. Decían que no había plaza, ponían obstáculos, nosotros le decíamos, por ejemplo: encontramos una plaza en tal colegio que está disponible, entonces ponían problemas". S2.

En este marco de aislamiento, zozobra y encrucijada, los docentes hacen énfasis su vulnerabilidad: desprotegidos, estigmatizados y silenciados; además de sentir temor por su vida y la de su familia. Así se pudo comprobar en algunos de sus relatos:

"(...) cuando llegué a la nueva institución, si, obviamente llegué con mucha, (pensativa...), protegiéndome mucho de cualquier cosa que decir, al inicio no quería que se enteran por qué había estado yo allí. Traté de ser muy prudente. Y si empezó, no te voy a negar, cierto rotulo, a unos para bien, a otros para mal, unos compañeros como que: cuidado con esta profesora, que ella es conflictiva, a la rectora hasta le mal informaron mal de mí". C6.

"(...) te cohíbes de expresar tus ideas, de pronto de llegar a un lugar y te estigmaticen porque piensan: esta viene amenazada de algún lugar, y si viene amenazada, es revolucionaria, es la del problema. Entonces uno se cohíbe mucho por esa parte, como que trata de encajar donde llega y tiene que cohibirse mucho". L4.

"(...) Al llegar a la institución donde laboro actualmente, pues lógicamente he tenido cierto distanciamiento con los compañeros docentes, temas como este evito tocarlo. En mi labor como docente he tenido ciertas restricciones que yo mismo me he hecho, en cuanto a tratar con algunos padres de familia, o algunas personas de la comunidad, evito tener conversaciones extensas, visitar a los padres de familia, me dedico exclusivamente a hablar temas que sean académicos. Sí, sí ha afectado, si ha cambiado mi manera de ver las cosas, de tratar con la gente". P3.

Conclusiones

La tarea de reflexionar sobre el vínculo educación y conflicto armado en Colombia traza varias trayectorias de interés por las hipótesis, enfoques o disciplinas que intentan buscar las respuestas y los efectos en las personas, familias y comunidades de uno de los fenómenos más complejos y resistentes en la historia del país. Entre estas rutas analíticas se destacan las consideraciones relacionadas con las experiencias de vida de los docentes que desempeñan sus funciones en aquellas zonas, donde enseñar es un ejercicio diario entre vivir o morir; y, cuyos efectos en el desarrollo humano permea todas las dimensiones del ser, estar, hacer, convivir, y confrontan el lugar de la memoria como estrategia para evitar el silencio y el olvido que envuelve este tipo de problemáticas.

De acuerdo con el objetivo propuesto se logra establecer que el ejercicio de la labor docente en las condiciones de violencia aquí estudiada se constituye en una de las profesiones de mayor riesgo y vulnerabilidad, que afectan los derechos fundamentales a la vida, seguridad, protección, libertad y participación, entre otros. Ello se evidenció en las diferentes formas de expresión de las amenazas y significados construidos por cada una de las personas participantes después de reflexionar profundamente sobre su experiencia, destacándose entre ellas una expresión común de dolor, impotencia, nostalgias, resentimiento y frustración ante las condiciones de humillación y restricción a que fueron sometidos por los grupos armados y la indiferencia y/o desprotección por parte del Estado.

Se logra comprobar que muchas de las formas y manifestaciones de violencia narradas por los protagonistas son fiel reflejo de la problemática nacional que se vive en torno a la lucha por el control y dominio del territorio para el desarrollo de actividades basadas en la explotación de los recursos naturales y el uso del suelo, como la minería, los cultivos ilícitos, el procesamiento, comercio y transporte de drogas hacia el mercado interno y el exterior, junto al chantaje, el desplazamiento forzado y creciente número de asesinatos que se registran actualmente en el territorio cordobés.

Referencias

- Areiza Pérez, E.E. (2020). Subjetividades políticas de maestros y maestras en contexto afectados por la violencia. Actos pedagógicos para el cuidado de la vida. *Praxis, Educación y pedagogía*, 5, 94-114. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i5.9483
- Becerra Ostos, S.J. (2018). *Organizaciones sucesoras del paramilitarismo. Lecciones para aprender del eterno retorno de la guerra*. Comisión colombiana de juristas. https://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/organizaciones_sucesoras_d_el_paramilitarismo.pdf
- Bello-Ramírez, A. y Pereira-Vianna, C. (2021). Profesoras en medio de la violencia armada: Una pedagogía visceral desde las favelas de Rio de Janeiro. *CS Ciencias Sociales*, (33), 11-13,15-40. <https://doi.org/10.18046/recs.i33.4106>
- Centro de Investigación y Educación Popular [Cinep]. (2016). *Tierra y territorio en el Departamento de Córdoba en el escenario del posconflicto*. Cinep
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. CNMH. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *La tierra en disputa. Memorias del despojo y resistencias campesinas en la costa Caribe 1960-2010*. Centro Nacional de Memoria Histórica
- Cuello, O. (2019, agosto 14). Docente fue asesinado a bala dentro de su casa en Córdoba. *El Heraldo*. <https://www.elheraldo.co/cordoba/docente-fue-asesinado-bala-dentro-de-su-casa-en-cordoba-657685>
- De Castro, L.A. (2015). *Asesinato de maestras y maestros en Colombia*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54201?show=full>
- Defensoría del Pueblo. (2018). *Alerta temprana de inminencia N° 005-18*. www.defensoria.gov.co
- Fecode. (2019). *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad, de persecución y exterminio, contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de FECODE, entre 1986 y 2010*. 71. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Fuster Guillen, D. (2018). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <http://orcid.org/0000-0002-7889-2243>

Godoy, R. y Garnica, R. (2018). *Territorios en conflicto en el caribe colombiano y sus bordes 1980-2017*. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/1343?show=full>

Gómez Martínez, E. (2016). 1949-1953 La guerrilla liberal. *Revista Credencial*. <https://www.revistacredencial.com/historia/temas/1949-1953-la-guerrilla-liberal>

Harvey, D. (1994). La construcción social del espacio y del tiempo: Una teoría relacional. *Geographical Review of Japan*, 67(2). <https://www.studocu.com/es-ar/document/olombiaad-nacional-del-sur/fundamentos-filosoficos-del-espacio/olomb-1994-la-construccion-social-del-espacio-y-del-tiempo-una-teoria-relacional/11674056>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Siglo XX

Hernández, C., Ripoll, A. y García, J. C. (2018). “El Clan del golfo”: ¿el nuevo paramilitarismo o delincuencia organizada? *Ágora USB*, 18(2), 512–526. <https://doi.org/10.21500/16578031.3363>

Instituto de estudios para el desarrollo y la paz [Indepaz]. (2022). *Informe sobre presencia de grupos armados en Colombia 2021-2022*. Indepaz

Jelin, E. (2002). Memorias de la represión: Los trabajos de la memoria. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53 (9), 1-10.

Lewis Gaddis, J. (2011). *Nueva Historia de la guerra fría*. Fondo de Cultura Económica

Medina Bernal, J.L., Cuenca Castelblanco, T., Serrano Pérez, C. y Carrillo González, L. (2019). *Minería de oro y comunidades locales del Sur de Córdoba en Colombia, el caso de la mina El Alacrán*. CINEP/PPP

Nieto, C. (2012). El encuentro entre políticos y paramilitares: configuración regional, arreglos institucionales y disputas por el poder político en el Meta y Casanare. En F. González, O Gutiérrez, C Nieto, A Aponte y J Rodríguez. (Eds). *Conflicto y territorio en el Oriente colombiano* (pp.103-185). <https://www.researchgate.net/publication/316322965>

Ortega, J., Valencia, N. y Cuadros, Y. (2021). *La pertinencia social de educación en el marco de la globalización*. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4070>

Páez Robayo, D.E. (2018). El conflicto armado, la violencia política y la escuela: perspectivas desde las historias de vida de los docentes. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 27, 127–139. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9476/pr.9476.pdf

Palacios Mena, N. (2017). Memoria y violencia: un recorrido por algunas reflexiones y perspectivas. *Civilizar. Ciencias Sociales y humanas*, 17 (32), 209-227. <https://doi.org/10.22518/16578953.827>

Pécaut, D. (1991). Colombia: violencia y democracia. *Análisis Político*, (13), 35–50. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/74721>

Ríos Sierra, J. (2016). *Los enclaves de la violencia en Colombia, 1998-2012* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37204/1/T37143.pdf>

Romero, M. (2003). *Paramilitares y autodefensas 1982-2003*. IEPRI- Universidad Nacional de Colombia.

Silva Lujan, G. (1989). *Origen del Frente Nacional y el gobierno de la junta militar. Nueva Historia de Colombia, Tomo II*. Editorial Planeta

Sánchez, G. y Meertens, D. (1983). *Bandoleros, Gamonales y Campesinos*. El Áncora Editores

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

Trejos, L. (2013). Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, XI (18), 55–75.

Urueña-Sánchez, M. I. y Dermer-Wodnicky, M. (2020). La estrategia contrainsurgente en el conflicto armado colombiano desde el realismo defensivo (1962-1966). *Revista De Relaciones Internacionales, Estrategia Y Seguridad*, 15(2), 43–56. <https://doi.org/10.18359/ries.4495>

Vargas, I. (2012). La Entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119–139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Wallace, A. (2011, 1 de agosto). Una de las profesiones más peligrosas de Colombia. *BBC Mundo, Bogotá*. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/08/110728_colombia_maestros_inseguridad_aw

.....Capítulo IX.....

Búsqueda del sentido de la existencia en la formación de docentes en ciencias sociales

Edinson Flórez Llorente³⁵

Resumen

Este capítulo parte de la búsqueda del sentido de la existencia en la formación de docentes en ciencias sociales, cuya finalidad consiste en dar sentido al existir, desde la educación del sujeto como proyecto de vida y crecimiento personal, haciendo una reflexión crítica desde la conceptualización del sentido de la vida, la profesionalización asociada a su vocación y proyecto de vida como consolidación plena del ser humano. En este sentido, las ciencias sociales cumplen un papel protagónico en la transformación del contexto socioeducativo, sustentado desde el modelo pedagógico sociocrítico que involucra a toda la comunidad educativa y comunidades aledañas a las instituciones que tienen la responsabilidad de educar.

Palabras clave: Educación, existencia, formación, profesionalización, vida

Abstract

This chapter starts from the search for the meaning of existence in the training of teachers in social sciences, whose purpose is to give meaning to existence, from the education of the subject as a life and personal project, making a critical reflection from the conceptualization of meaning of life, the professionalization associated with their vocation and life project as full consolidation of the human being. In the sense, the social sciences play a leading role in the transformation of the social-educational context, supported by the social-critical pedagogical model that involves the entire educational community and communities surrounding the institutions that have the responsibility of educating.

Introducción

Este capítulo caracteriza la importancia que tiene la existencia para todo ser humano, que tiene sus sueños, metas y posibilidades para la realización plena de la vida, mediante acciones sujetas a unos principios que regulan sus vivencias y observaciones en los diferentes contextos. La formación de docentes en ciencias sociales contribuye a generar una interpretación y análisis de los diferentes problemas y dificultades que se presentan en el contexto socioeducativo, mediante las interrelaciones, accesos a recursos tecnológicos, el deseo por educarse, por consolidar un proyecto de vida e

³⁵ Profesor de planta, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba. E-mail: edinsonflorez@correo.unicordoba.edu.co

impactar con la aplicación de los conocimientos obtenidos, allanando el camino para una formación de manera integral, crítica y humanista. Por lo tanto, para que los docentes en formación puedan reconocer la importancia que tiene el poder educarse y el deseo por la búsqueda del conocimiento y despertar el interés por indagar, interpretar y reflexionar, con miras a intervenir en los problemas presentes en la educabilidad del ser humano, desde una metodología apoyada en el modelo sociocrítico que permita reconocer al ser en su multidimensionalidad y complejidad del lenguaje, interiorizando el respeto por medio ambiente, la vida, la paz, la inclusión y la justicia social. Teniendo en cuenta los principios éticos y morales de una educación humanista, que se opone a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión.

Metodología

En este capítulo, se realizó una revisión bibliográfica, utilizando el modelo o enfoque hermenéutico. Esta investigación es de corte histórico-hermenéutico, su enfoque es de tipo interpretativo; en ella se utilizará el método comprensivo (*verstehen*) para interpretar los textos y documentos, este método tiene como finalidad utilizar el análisis de la hermenéutica como una actividad que ayude a abordar el texto oral o escrito y para captar con precisión y plenitud su sentido y vislumbrar así, su devenir en el tiempo, es preciso que el texto y objeto interpretado, y sujeto interpretante, pertenezcan a un mismo ámbito, por consiguiente, la forma del lenguaje se concibe como agente existencial mediador de la experiencia hermenéutica para proyectar el horizonte de la interpretación.

La hermenéutica crítica en principio significaría el arte de interpretar pero, este no es su sentido exclusivo su continuidad en la historicidad (como un tiempo infinito), da cuenta que esta permite aceptar a la interpretación como un proceso de ruptura en los efectos no intencionales dando un orden interpretativo de univocidad, esta interpretación está basada en (Dilthey, 2008) quien menciona que “imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena y de los demás”

Por lo tanto, la hermenéutica crítica se opone a considerar que la interpretación es un factor de la reproducción, la hermenéutica crítica se supone anudada con los efectos no intencionales de la comunicación que en más de una ocasión determinan a los efectos intencionales de la hermenéutica vista en su sentido funcional es el espacio “idóneo” donde se anula el caos social y se reducen a su mínima expresión los “errores en la interpretación” como accidentes o disfunciones de la praxis social. El interés de la hermenéutica, en palabras simples, es descubrir en el discurso el conjunto de referencias que lo abren a un mundo de nuevos de sentidos.

En este sentido, se puede afirmar que la primera etapa del proceso metodológico de la hermenéutica pertenece al nivel empírico (observación), mientras que la segunda y tercera etapa pertenece al nivel interpretativo (*verstehen*). Con esta información se sostiene que en todo el proceso de indagación se hizo a partir de una exploración y

barrido que se le realizó a la bibliografía amplia referida a la búsqueda del sentido a la existencia en la formación en ciencias sociales desde el modelo sociocrítico.

El material seleccionado e interpretado corresponde a fuentes bibliográficas de autores reconocidos como: Arendt, Kierkegaard, Jaspers, Heidegger, Husserl, Ricoeur, Shön, Freire, Makarenko, Freined, Elliot, Stenhouse D'Angelo, Carrillo, Cuéllar, Estrada, Villón, Maluenda, entre otros. Esta información contiene una amplia cobertura que proporcionan una visión global del tema elegido, aportando posibles salidas o alternativas para consolidar una visión compleja, que conduzca a una intersubjetividad comprometida con los problemas compartidos en una comunidad, pueblos y naciones.

La comprensión del tema desde la perspectiva de los autores citados orienta una sustentación de lo desarrollado de este escrito. Por lo tanto, esto conlleva a organizar, jerarquizar, precisar, delimitar y operacionalizar las categorías y subcategorías presentes en la búsqueda del sentido de la existencia y sus consecuencias en el proyecto de vida de los sujetos, evitando así, la dispersión de la argumentación. Estos planteamientos condujeron a una sustentación apropiada sobre lo analizado, para lograr abrir nuevas consideraciones sobre la reorientación de la búsqueda del sentido de la existencia y reorientar una nueva subjetividad con miras para afrontar los retos presentes a nivel local/global.

Búsqueda del sentido a la existencia humana

Desde los tiempos antiguos existe una preocupación por el sentido de la vida asociado a la reflexión filosófica que se preocupa por la existencia de los sujetos, donde predomina la angustia por sobrevivir pese a las dificultades, pestes y pandemias. La pregunta que surge por el sentido de la vida desde la filosofía, comparte la angustia que genera la finitud de la existencia humana, de alguna manera, es la que motiva al hombre a preguntarse por la existencia y la búsqueda por sentido de la vida.

El sentido de la vida hace referencia a la razón ser en el mundo de individuos en espacios concretos, donde algunos sujetos se resignan y pierden el sentido de la vida, mientras otros logran alcanzar las metas propuestas. Se entiende de alguna manera que, la vida es el hecho de estar en el mundo. Por lo tanto, el sentido de la vida es netamente individual, la existencia es aquella apuesta por justificar la vida y el sentido que ella tiene; involucrando los distintos factores sociales que afectan la conformación del sentido de la vida, puesto que pueden afectar el proceso de formación de docentes en ciencias sociales debido a que esa educación está condicionada por la satisfacción o no de necesidades básicas. En definitiva, el sentido de la vida se logra cuando se tiene vida, la felicidad y la autonomía.

El sentido de la vida se relaciona profundamente con la existencia, debido a que esta última hace referencia a la conservación y preservación de la vida, promoviendo ambientes sanos y saludables, donde el pensamiento y la reflexión puedan orientar permanentemente los rumbos y rutas, con el objetivo de transitar hacia nuevos horizontes, que permitan un destino más próspero para la humanidad.

Para (Kierkegaard 1984, p. 172), “el bien es la libertad” es por esta razón que entiende que “la libertad es la verdad y la verdad es la que hace al hombre libre”. Por lo tanto, el conocimiento y la reflexión del mismo conducen y orientan las acciones del ser humano por senderos que lo acercan a posibles interpretaciones cargadas de ciertas concreciones certeras que apuntan a asumir un punto de vista propio y coherente. La acción- reflexión acción de los sujetos generan en los seres humanos, la posibilidad de convocar a todas las comunidades y pueblos para sean gestores de unos ambientes más sostenibles y duraderos, para poder ir construyendo sentido a la existencia y a la vida en general.

En este sentido, (D’Angelo 2002, p. 37) piensa que construir un *sentido para la vida* auténtico significa asumirla en su complejidad y diversidad, en capacidad de mantener los rumbos o direcciones esenciales en que se conectan los dramas vitales y sociales, con flexibilidad y apertura a las nuevas alternativas; por tanto, creativamente.

La búsqueda del sentido a la existencia hace referencia a la preservación de la vida, a darle un valor esencial, que permita ampliar las habilidades, capacidades y cualidades como ser humano, enfrentando las adversidades, las dificultades, los problemas y poder tener valor de enfrentarlos de manera conscientes y reflexiva, puesto que es la reflexión-acción y la prudencia la que orientan de manera acertada la supervivencia. Supervivencia que se alcanza poco a poco con las labores cotidianas, laborales y académicas, que alejan a los individuos de la angustia y de las profundas depresiones que terminan condenando a los sujetos o buscando una salida trágica a su existencia.

En este orden, (Carrillo 2018, p. 30) considera que en el momento actual la sociedad urbana occidental vive inmersa en un vértigo por funcionar, donde el tiempo se invierte en cumplir con tareas laborales de tipo económico y material. No hay momento ni espacio para la reflexión, solo para la acción encaminada a lograr el sustento diario para poder sobrevivir. En este contexto, la reflexión sobre el sentido de la vida queda reducida a los ámbitos académicos e intelectuales, por ello, se propone retomar la pregunta sobre el sentido de la vida y presentar con un lenguaje asequible para el ciudadano común una aproximación lo que propone el pensamiento de los existencialistas.

Este pensamiento se ubica dentro de una filosofía de la existencia que supone la gestación y nacimiento de la filosofía de la vida. La angustia por sobrevivir condena al ser humano, sumergiéndolos en profundas crisis individuales y colectivas, puesto que, hay que vivir y sobrevivir a como dé lugar, permitiendo que otros seres humanos asuman la toma de decisiones sobre el destino de la sociedad y de la humanidad en general. La toma de consciencia para los sujetos, parte inicialmente de la capacidad que tienen para reconocer el mundo que los rodea y poder realizar representaciones e imágenes del contexto sociocultural de manera aislada y no integradora del pasado lejano y del presente cercano complejo que afronta múltiples relaciones interconectadas por infinitos acontecimientos que se relacionan y guardan similitud con hechos acontecidos. Por otro lado, la conciencia de orden superior, que le subyace a los

sujetos, y en la que aparece la noción del yo, que hace referencia a la construcción de la personalidad y a configurar las estructuras conceptuales del entorno social y natural, desde una visión memorística o crítica que guarda relación con la complejidad del lenguaje.

Sostiene, (Arendt 1968, p. 48) que, en primer lugar, el término existencia no designa nada más que el ser del hombre, independientemente de toda cualidad del individuo accesible a la psicología. En este sentido, se estaría autorizando para decir de la filosofía de la existencia lo que Heidegger señaló un día respecto de la filosofía de la vida: el término es tan redundante como lo sería la expresión botánica de las plantas. Hecha esta salvedad, no es por azar que la palabra existencia haya reemplazado a la de ser. En efecto, uno de los problemas fundamentales de la filosofía moderna se oculta tras este cambio de terminología.

La búsqueda del sentido a la existencia, hace referencia a una forma distinta y compleja de ver la realidad a partir de las dinámicas sociales de la humanidad, que han generado en los procesos históricos los cambios y transformaciones desde visiones críticas y reflexivas que han ocasionado el abandono de posturas y pensamientos universales absolutistas que explicaban a su manera distorsionada la verdad, negando el paso a otras posibilidades o probabilidades que se convierten en procedimientos más probables y que desembocan en una conceptualización de la búsqueda del sentido de la devenir de la humanidad y de la vida.

El devenir de la humanidad y de la vida, generan en la reflexibilidad del sujeto la posibilidad de imaginar y pensar en vivir en un mundo mejor, pletórico de oportunidades que se construye y reconstruye desde las diferentes visiones, ya sean, individuales o colectivas provenientes de la comprensión de la realidad natural y social. En este sentido, la integralidad social ocasiona una transformación más solidaria y cooperativa y común del devenir y dinámica de las sociedades actuales complejas para reconocer la verdadera condición humana y darle sentido a la vida o existencia.

Sostiene, (Arendt 1968, p. 52) que la unidad de Ser y Pensar supone la coincidencia preestablecida de la esencia y la existencia, a saber, que todo lo que puede ser pensado existe y que todo lo que existe debe ser racional en virtud de su cognoscibilidad. Esta unidad fue destruida por Kant, verdadero padre, aunque secreto, de la filosofía moderna, que hasta hoy permaneció siendo su rey oculto. Ya Kant había privado al hombre de su antigua seguridad en el interior del Ser, al demostrar la estructura antinómica de la Razón y al mostrar en su análisis de los juicios sintéticos que con cada juicio formulado sobre la realidad se excede el concepto (la *essentia*) de un objeto dado. Incluso el cristianismo no había alcanzado esta seguridad, sino que solamente la había reinterpretado en vista de "un plan divino de salvación". Ahora ya no se podía más estar seguro del sentido o del ser del mundo cristiano terrenal, ni del ser eternamente presente del cosmos de los antiguos: hasta la definición tradicional de verdad como *adequatio rei et intellectus* quedaba anulada.

La filosofía de la existencia se convierte en una manera de cuestionar y problematizar la tradición en la historia de la humanidad que había transcurrido en por muchos siglos en un proyecto divino cuyo creador se convirtió en la única fuente de sabiduría, salvación y veneración. Esta concepción del mundo comienza a perder adeptos y seguidores poco a poco, porque la modernidad con su proyecto abrumador del saber científico desplazó los mitos religiosos. En consecuencia, la ciencia y las humanidades coincidieron en adelantar esfuerzos por dar una explicación o comprensión de la existencia centrada en el sujeto como ser pensante.

Para, (Arendt, 1968, p. 56) que interpreta este camino en las categorías de la excepción, a saber, excepción de la existencia común de todos los días, excepción por la que el hombre se decide únicamente porque Dios lo ha llamado, para mostrar en él el ejemplo de lo que es la paradoja de la vida del hombre en el mundo. En la excepción, el hombre como individuo realiza las estructuras universales de la existencia (*Dasein*) en general. Es característico de toda la filosofía de la existencia que, bajo el término "existencia", comprende, en el fondo, lo que (Kierkegaard, 1984) expuso bajo la categoría de la excepción. En la actitud existencial-se trataría siempre de la realización (no de la contemplación) de las estructuras más generales de la vida.

La búsqueda del sentido a la existencia, va más allá de un cosmos proveniente de la creación de un ser divino, implica una labor crítica y reflexiva del sujeto que permite refutar concepciones anquilosadas provenientes de unas minorías (cultura de expertos) que han tomado la decisión de poder dar explicaciones generalizadas sobre los fenómenos naturales y sociales, desconociendo que la comprensión de la condición humana y la humana condición genera otra realidad compleja por descubrir e interpretar. Esto sugiere una labor que se desprende de la filosofía, las humanidades y las ciencias sociales para poder comprender el verdadero sentido de la existencia o de la vida.

La pasión del devenir subjetivo estalla (Arendt, 1968, p. 57) en la angustia de la muerte, de ese acontecimiento en el que estaré seguramente solo, individuo separado de la vida corriente de todos los días. El pensamiento de la muerte deviene "acción", porque en ella el hombre se hace subjetivo, se separa del mundo y de la vida de todos los días con los hombres. Psicológicamente, esta técnica de la reflexión interior se funda simplemente sobre la creencia de que, en el pensamiento de que un día no seré más, mi interés por lo que es debe extinguirse. Es plenamente característico de la filosofía moderna el hecho de que esta creencia sea compartida por un gran número de hombres tal cual, y, por así decir, ingenuamente. De esta hipótesis no se deriva solamente la "interioridad" moderna, sino también la decisión fanática -que comienza igualmente con (Kierkegaard, 1984) de tomar seriamente el único instante que garantiza la existencia, es decir, la realidad.

El ser humano desde tiempos remotos se ha preocupado por un tránsito lento y seguro para la muerte, esta angustia la ha llevado siempre sobre sus hombros e incluso le ha generado desestabilización emocional como caer en profundas depresiones, aislamiento, agresividad e impotencia frente a una dinámica de la vida. Sumado el

hecho de la modernidad donde a diario se tiene que buscar la forma la supervivencia, sobrevivir frente a unas entidades bancarias que claman por su cumplimiento, la educación de sus hijos, pago de servicios públicos, frente a un desempleo que día a día se hace más evidente, entre otros. La realidad actual no garantiza la existencia, puesto que la inseguridad merodea en las zonas urbanas y rurales, la violencia generalizada debido a la disputa por un escenario de mercado de la ilegalidad, el transporte público en mal estado expone a sus usuarios a trágicos accidentes, etc.

Por lo tanto, (Arendt, 1968, p. 58) los nuevos contenidos de la filosofía emergen explícitamente por primera vez en Jaspers en su *Psicología de las concepciones del mundo* en tanto que "situaciones límites", situaciones en las cuales el hombre se encuentra colocado por la estructura antinómica de su existencia y le proporcionan el verdadero motivo para filosofar. Ya en esta obra, con la que comienza su filosofía, Jaspers intenta fundar sobre estas situaciones una nueva especie de filosofía, y a los contenidos que provienen de (Kierkegaard, 1984) agrega otros a los que llama lucha, a veces amor, y que más tarde deviene, en la teoría de la "comunicación", la nueva forma de la comunicación filosófica.

Sin lugar a dudas, en la filosofía de la comunicación se encuentra el diálogo, que es una herramienta que proporciona estrategias para lograr aproximarse a una formación o educación que le pueda conducir a una emancipación, puesto que una educación comunicativa o dialogal puede abrir la brecha para una formación que se opone a una educación conductual, tradicional o bancaria, cuya característica son entre otras, ser unidimensional, monológica, repetitiva, autoritaria, memorística y anquilosada. Según, (Arendt, 1968, p. 64) la existencia, no es una simple forma del ser, sino una forma de la libertad humana, aquella en la que "el hombre se vuelve, en tanto que posibilidad de su espontaneidad contra su ser-resultado puro y simple". No es el ser en tanto que tal, como dado, que es existencia, sino que "en la vida (Dasein), el hombre es existencia posible". En ella, la palabra existencia indica que no hay ninguna realidad para el hombre sino en la medida en que se mueve dentro de su propia libertad, basada sobre la espontaneidad, y se "encamina en la comunicación, hacia la libertad de los otros".

La libertad humana se construye cuando se tiene claridad del reconocimiento de los mecanismos de participación democrática, siendo el diálogo inclusivo y reflexivo que tiene como características esencial la solidaridad y la colaboración, la fraternidad, la unidad, la organización comunitaria, que permite una armonía y reconocimiento de la diversidad cultural, evitando, de alguna manera, la división, la manipulación y la invasión cultural. El diálogo reflexivo e inclusivo permite la autenticidad de la educación y el despertar de la conciencia crítica de los educandos en la búsqueda de la comprensión y transformación de la realidad escolar y del contexto sociocultural.

Para, (Arendt 1968, p. 65) el pensamiento tiene la función de conducir al hombre a ciertas experiencias en las que el pensamiento -no el hombre pensante fracasa, En este fracaso del pensamiento -no del hombre- el hombre que, siendo real y libre, es más que pensamiento, aprehende la que Jaspers llama la "cifra de la trascendencia". El hecho

de que la trascendencia como cifra no sea experimentada más que en el fracaso, es en sí mismo un signo de la existencia que es "consciente no sólo de no ser creada como vida (Dasein), y de ser expuesta, en tanto que vida impotente, a una pérdida segura, sino también de no deberse a sí misma en tanto que libertad". Que la trascendencia sea experimentada en el fracaso, es un signo de la limitación de la existencia humana.

El florecimiento de la existencia humana se caracteriza por conducir a la humanidad a una trascendencia, es decir, al triunfo desmesurado de la acción-reflexión-acción, cuya potencia crítica derrote a la impotencia, la pasividad, el fracaso, la pérdida inevitable, sino que consolide la emancipación y la libertad humana en todos los sentidos.

Por lo tanto, (Cuéllar, 2009, p. 13) considera que la vida cotidiana, la de todos los días, la del ciudadano común y corriente, está dotada del suficiente peso ontológico para ser estudiada como un marco de referencia legítimo para el crecimiento personal y social de cualquier ser humano, ya que por él discurre, la vida de casi todos los hombres. Por sus virtualidades y riqueza, responde al tipo de vida *que merece ser vivida en plenitud*, porque constituye el ámbito propio en el que fluye nuestra propia vida, *la vida diaria, la familiar, la del trabajo cotidiano, la de las relaciones sociales*, amistades y lazos solidarios, en donde se descubren las oportunidades de *crecimiento, planificación, reconocimiento, apertura y ayuda a otros*, que todo ser humano en algún sentido desea.

La existencia humana debe generar en todo sujeto la posibilidad de poder escoger de manera racional, el tipo de vida que se merece, teniendo en cuenta que eso le permitirá ser reconocido o no, de acuerdo con el tipo de actividad a la se dedica diariamente, un sendero lleno de dificultades y oportunidades, que debe seguir día a día para garantizar su existencia y la de sus familiares, que le consolidarán un futuro promisorio y próspero.

De esta manera, (Cuéllar, 2009, p. 13) en el fondo lo que quiere plantear en este aparte, es la pregunta existencial, de qué manera directa a casi toda mujer y hombre concierne: ¿la vida ordinaria, la de todos los días, la del ciudadano común, la del ama de casa, la de la mujer trabajadora, la del padre y madre de familia, la del estudiante, el empleado, el deportista, el profesor universitario, el médico, el investigador, el empresario, entre otros, es el tipo de vida que merece ser vivida en plenitud y puede hacer a la gente feliz? Tiene la convicción de que puede ser así, de que la vida cotidiana es el mejor camino, el camino recorrido todos los días, donde se puede encontrar la ruta y elegir el destino para la realización plena y ser felices, aun cuando pocos hayan defendido expresamente esta idea a lo largo de la historia del pensamiento humano.

En consecuencia, es importante señalar que la invitación que se hace para escoger una alternativa de sentido a la vida y a la existencia humana, requiere de una concientización del sujeto que le ayude a elegir una posibilidad que se encuentra y que se hace real en la educabilidad del individuo, cuyos procesos de formación añaden

piedras y bloques para la construcción de los proyectos de vida mediante la profesionalización, proyecto que se inicia desde el seno del hogar, donde las preguntas asaltan a los infantes por encontrar respuestas a un contexto demasiado complejo y que culmina con el dominio de saberes específicos y transversales en determinada área del conocimiento en su proceso educativo, que lo habilita para una competencia laboral.

Por lo tanto, (Cuéllar 2009, p. 14) hace varias preguntas: ¿Qué acontece, entonces, con quienes no hacen nada grandioso, que son la mayoría de los seres humanos? ¿No pueden realizarse, no son felices? ¿Acaso tienen una vida malograda? Pudiera ser, pero también puede ocurrir lo contrario porque desde la vida más sencilla hasta la más encumbrada, dentro de su habitual cotidianidad, se pueden vislumbrar y conseguir las grandes finalidades de la vida anheladas por todos, entre las que debería encontrar, la búsqueda y encuentro con el sentido de la propia existencia, a través de la vida en familia, la profesión, las relaciones sociales y político-solidarias con otros. Todo esto cultivando un clima familiar que torne a esa familia en *un hogar*, en un ámbito solidario de encuentro y reconocimiento fecundo; y en relación con el trabajo profesional específico realizándolo con la perfección del que busca hacer lo mejor, hasta el último detalle, lo que incluye la competencia laboral requerida, que son las vías cotidianas para realización como personas, construir la cultura, la civilización, la historia, con el fin de ayudar a los otros.

En este sentido, se piensa que la inserción de los sujetos en un mundo laboral permitirá que estos construyan espacios para ayudar a construir el camino a otras personas, que presentan dificultades para conseguir accesos a la educación y conseguir un trabajo o actividad digna con el fin de obtener el pan de cada día. Sin embargo, en la actualidad se encuentra que los seres humanos presentan profundas debilidades para trabajar en equipo y en comunidad, puesto que han dejado de lado la reflexión la existencia desde la vida cotidiana, donde se gestan las principales preguntas y respuestas para poder construir una visión colectiva sobre el mundo y la humanidad que se requiere para poder tener un futuro con oportunidades, justo y equitativo.

Sugiere, (Cuéllar 2009, p. 15) que, en primer lugar, hace notar la importancia que tiene la vida ordinaria como objeto de reflexión filosófica en los actuales momentos, de la que derivaría una nueva filosofía de la vida cotidiana y un humanismo a la altura de este tiempo, que vuelve la vista “al mundo de la vida”, a la casa común de las mujeres y hombres concretos; en segundo lugar, señala que algunos hitos fundamentales del *síntesis social* que ha ocupado este tópico a lo largo de la historia. Ha dividido la reflexión, por tanto, en dos apartados necesariamente esquemáticos: en uno de ellos, recoge las notas históricas mencionadas; en el otro, plantea su propuesta, acogiendo en algunos aspectos, a lo que sostiene el filósofo canadiense Charles Taylor.

La reflexión colectiva sobre la existencia y la vida cotidiana debe llevar a las comunidades y a los pueblos en general, a poder abrir esos escenarios sociales para deliberar y problematizar el mundo que lo rodea y hacer posible su sostenibilidad para soñar con un hábitat, con un horizonte lleno de esperanzas y posibilidades. Este sitio

social o hábitat, debe ser construido desde una mirada diversa y compleja, reconociendo la multiplicidad de diferencias que acercan y alejan a las comunidades y a los pueblos.

Cuando, (Cuéllar 2009, p. 15) habla del *sitio social* que ha ocupado la reflexión formal sobre la vida cotidiana, alude a la mayor o menor importancia que ha tenido este tópico existencial en diversas etapas históricas y algunos pensadores que le han parecido representativos; tal tratamiento lo hace esbozando ideas básicas sin un mayor desarrollo analítico porque la pretensión que me mueve es ilustrar lo que quiere expresar.

Los seres humanos son protagonistas para la construcción y transformación de los contextos, ya sea para mejorar su calidad de vida o generar profundos desequilibrios al medio natural, por esta razón, la existencia humana y la formación de docentes en ciencias sociales deben cumplir un papel protagónico en la preservación del entorno natural y unir esfuerzos para que exista un compromiso de todos para la mejora del contexto sociocultural actual, afectados por múltiples problemas sociales. Estas manifestaciones teóricas deben llevarse a la acción o práctica para poder superar rápidamente, estos vacíos dejados por la huella implacable de la violencia generalizada y pensar que la vida sigue y que debemos cuidarla y conservarla como un referente de oportunidad para seguir luchando por ella y por la de los demás, aunque sea dura, tormentosa y difícil.

Para Estrada (2005, p. 124) la existencia humana está sujeta a situaciones, arrojada en el mundo de la vida, inmersa en la mundanidad del mundo, viviendo un aquí y un ahora, que le permita alcanzar su plena realización histórica, no en actitudes teóricas, sino en actividades prácticas, en la lucha por realizarse, en someterse a su propia facticidad. Y esto, porque para Heidegger importa la expresión del cómo y no de qué. De la existencia humana lo verdaderamente importante es comprender cómo, de qué modo, de qué manera, con qué modalidad, realiza el hombre sus vivencias y no tanto referirse a su contenido objetivo, al qué de sus vivencias.

La existencia humana se caracteriza por el conjunto de acciones que realiza a diario con sus semejantes desde una interrelacionalidad compleja y diversa, donde sus vivencias y experiencias van construyendo su forma de pensar y de ver la vida como algo importante y fundamental para consolidar su proyecto de vida y su hábitat en un mundo mejor, lleno de oportunidades y dificultades por superar desde una reflexión-acción permanente que le permita construir y reconstruir el tejido sociocultural y natural en pandemia y postpandemia.

Para Heidegger (1986, p. 186) el ser humano es, ser-ahí (Dasein), único ente que entiende el Ser, que ve su vida afectada por el Ser, que existe (Existenz), y lo que tenemos que hacer para intentar alcanzar un conocimiento lo más claro y preciso del Ser es analizar ese rasgo especial del ser humano o ser-ahí, aclarar esa vaga comprensión que poseemos del Ser. Se trata de distinguir entre lo existensivo (existenziell) u óntico del ser humano, aquellas propiedades o aspectos que posee en

cuanto es un ente más, y lo existencial (existenzial) u ontológico, aquellos elementos que se refieren al ser humano en tanto condicionado por su comprensión del Ser, aquello que lo convierte en un ser ahí, y que es lo que interesa en este apartado.

Una comprensión escasa o limitada del ser ocasiona múltiples interpretaciones sobre sus acciones, por un lado, el ser como existencia plena para poder conocer y tener posibilidad de un conocimiento, es decir, un ser como objeto o cosa que puede ser interpretado o comprendido; mientras el ser humano como óntico como ser con posibilidad de autocomprensión y como ser como constructor del sentido a la existencia y proyecto de vida.

Se puede decir, que Maluenda (2007, p. 2) sostiene que uno de los errores monumentales de la metafísica tradicional fue el de pensar al ser como constante asistencia o presencia, como algo a la vista que, resulta interpretado desde un específico éxtasis del tiempo, el presente, lo que conduce a una cosificación del ser, al verlo como un ente y su último actuar imperar de la época técnica del mundo, en el que se olvidó del ser que hace su gloria.

El ser como constructor del sentido a la existencia y a la vida puede generar representaciones e interpretaciones sobre la potencialidad que engendra la existencia y la vida, puesto que las acciones e interacciones en la vida cotidiana, son un paradigma social novedoso que desemboca en encuentros y desencuentros subjetivos, donde se origina la verdadera interpretación que tiene la potencialidad de la existencia y de la vida.

En este sentido, (Maluenda 2007, p. 2) se procederá a destruir a la metafísica, por cuanto su interpretación del ser como un ente que conduce al olvido del ser, y porque su forma teórica de pensar, basada en categorías y representaciones, no hace una debida cuenta de la potencialidad de la vida, de la vida fáctica, que es el verdadero lugar que precede y de donde procede toda teoría y toda imagen del mundo.

La cotidianidad y los hechos sociales ayudan a forjar distintas interpretaciones sobre la existencia y la vida. No basta con vivir y ser alguien en la vida, hay que existir para buscar sentido a la existencia y a la vida. Esto se construye con sueños y con la reflexión permanente sobre las dificultades que hacen peligrar la existencia y la vida, vivir por vivir, no garantiza la consolidación de un proyecto formativo o en su defecto la forja de un proyecto de vida. La existencia y la vida cobran sentido cuando el ser humano piensa que no está solo y que existe porque otros existen, y que se debe a esos otros para poder existir, y que, entre todos, podrán construir ese sitio social o hábitat donde todos tendrán espacios para sobrevivir.

Según, (Heidegger, 1986, pp. 254-255) define la idea de la existencia como un “poder ser” comprensor al que le va su ser mismo. Pero en cuanto mío en cada caso es el “poder ser” libre para ser en la propiedad o la impropiidad o la indiferencia modal de ambas. La existencia quiere decir “poder ser”, pero, también, propio.

La existencia y la vida están sujetas a una autocomprensión del ser, esto posibilita no solo comprenderse así mismo, sino comprender a los demás, en su particularidad y en su complejidad, lo que implica una valoración y reconocimiento de la identidad misma y de los otros, se trata de poder ser autónomo e incentivar a la búsqueda del sentido a la existencia, la vida, la autonomía y convivencia entre los miembros de las comunidades, pueblos y naciones.

La búsqueda del sentido de la existencia

La pregunta reiterada por la existencia y la vida ha sido motivo de muchas épocas porque ha generado miedo y angustia en los seres humanos históricamente, esto ha generado en la humanidad y en los seres humanos profundas depresiones como un estado de zozobra en el que se presenta una ausencia de deseo por hacer algo o voluntad para asumir compromisos personales y colectivos. Nada tiene sentido o significado, no existe un propósito claro, conciso y preciso, es como si la vida misma, no tuviera un sentido, no se encuentra sentido a la vida, no existe una misión, una razón de existir, o de ser, se pierde la utopía y aparece la aporía como un callejón sin salida.

Según, (Jasper, 1987, p. 93) la existencia la descubre a través de él mismo, en el “yo soy”: como existencia empírica, como conciencia en general y como posible existencia, la situación histórica que comparto con otras personas, y la propia situación histórica individual y posibilidad, en la que la existencia empírica es la realidad manifestada en el tiempo, en un pasado con el que tiene vinculación, en un presente en el que ha decidido, y en un futuro posible.

La existencia humana cobra sentido cuando se descubre así mismo como sujeto que existe y que está sujeto a interpretación, y que comparte vínculos con otros individuos en unos momentos históricos determinados, donde se ha discutido y decidido por el futuro de la humanidad.

Para, (Grondin 2012, p. 71) la pregunta por la vida, es un preguntar por y desde el sentido de lo que es y por la vida. Interesa destacar la pregunta socrática o filosófica por el “sentido de la vida”, en términos de existencia y realidad. La existencia del sentido la porta la vida; sin embargo, la dirección, la reflexión, la significación y, sobre todo, el sentir el sentido, es la tarea humana que le toca realizar a quien se pregunta por el *telos* de la vida, su fin o finalidad. La naturaleza del mundo es lingüística y por ende simbólico, el sentido es quizás su principal praxis semiótica que ayuda a interpretar la vida humana.

La vida es la consolidación de la existencia, esta es la que orienta el sentido en la praxis cotidiana, como tarea humana como finalidad, donde las interrelaciones humanas promueven los acuerdos, consensos e interpretaciones de la humanidad.

(Grondin, 2012, p. 74) *Sentido* es una palabra que tiene muchos significados importantes que destaca rápidamente y aplica a la pregunta por el sentido de la vida. Considera que el castellano y el francés hablan del *sentido* casi en el mismo sentido. El

primer sentido del *sentido* es lo que se podría llamar el sentido direccional. El sentido, tanto en castellano como en francés, caracteriza una dirección, la dirección del movimiento. Se habla, del sentido del viento, del sentido de las agujas de un reloj, un sentido que va en una cierta dirección, de sentido único, del sentido de una corriente.... El sentido es algo que va en una cierta dirección, como la vida, por supuesto. La vida es un movimiento, una extensión entre el nacimiento y la muerte. Este es nuestro camino, esta es nuestra corriente, si se puede decir. Y la pregunta que se plantea es adónde conduce ese sentido, ¿conduce a algo, a nada?, ¿conduce a esperanzas o no? Ese es el sentido direccional que ayuda a entender que ya hay esa dirección inherente a la vida misma.

La reflexión sobre la vida y la existencia humana está orientada a un horizonte, una posibilidad, una alternativa, un camino, una dirección o movimientos que orientan el punto o la meta de llegada, donde se consolida las motivaciones y sueños planteados inicialmente como retos y desafíos.

Para, (Grondin 2012, p. 74) hay un segundo significado del sentido, que él llama el sentido significativo. El sentido es lo que las cosas quieren decir. Es decir, cuando no conozco el significado de una palabra busco su sentido en el diccionario y cuando lo encuentro, entonces puedo utilizarla. De ese modo, el sentido es la interioridad de una palabra, es lo que ella lleva. Un acontecimiento, por ejemplo. Se puede hablar del sentido de un acontecimiento, de lo que significa. Aquí hay otros idiomas que tal vez son más ricos que los nuestros. En inglés, por ejemplo, se hace una distinción, en este punto, entre *meaning* y *purpose*. El sentido es el *meaning*, lo que algo significa, lo que algo trae, lo que algo lleva, mientras que el *purpose* es la dirección también, el fin de un significado. Quiero aprovechar este doble sentido en inglés para decir que el sentido significativo de la vida es un sentido que ya hay en la vida, que trae la vida y que la atrae como una finalidad, como un *purpose* puede dirigir a alguien hacia algo, puede agrupar en torno a algo. Entonces el segundo sentido del *sentido* es el sentido significativo. Y la pregunta que tendremos que plantear aquí es saber si el sentido significativo de la vida es algo que debemos inventar o construir o si se trata más bien de un sentido que ya está, que ya hay en la vida y que hay que descubrir.

La búsqueda del sentido y significado de la existencia y la vida se consolida cuando se proyecta un horizonte como punto de llegada, partiendo con un objetivo o propósito planteado, que se sortean dificultades que surgen y emergen a cada momento, presentando respuestas coherentes, a los problemas que aparecen, para ir acercándose a la meta o llegada como significado de la ruta transitada, para alcanzar los fines propuestos.

En este sentido, (Grondin, 2012, p. 74) destaca un tercer sentido del *sentido*. Es su preferido. En esto el castellano es muy hermoso. El sentido no es solamente la dirección del movimiento o el significado que trae algo, el sentido es también la capacidad de captar algo. Es lo que llamo el sentido *sensitivo*. El sentido es aquí la capacidad de *sentir* el *sentido*. Se habla, por ejemplo, de los cinco sentidos, que son nuestras ventanas al mundo. Nuestros cinco sentidos, el gusto, el tacto, el olfato, el

oído... son la capacidad que tenemos de sentir las cosas. Y se usa, naturalmente, el sentido sensitivo, en un modo metafórico cuando se habla del sentido del tacto, del sentido de lo conveniente, el sentido de las cosas: hay gente que tiene sentido para el vino, para la música, que desgraciadamente me hace falta... es la capacidad de apreciar las cosas, acogerlas y degustarlas. Lo que me impresiona es que lo que se aprehende con los sentidos es siempre un sentido que ya hay en las cosas. Cuando yo degusto una naranja, degusto una naranja misma, o una manzana, cuando percibo el sentido de una corriente, es la capacidad que tengo de sentir un sentido que ya hay, que ya está en las cosas, en la realidad.

El sentido a la vida y la existencia es la posibilidad de poder disfrutar de un medio natural donde se pueden observar todo tipo de objetos, cosas, plantas, animales y seres humanos y poder relacionarse con todos ellos, de tal manera que, logre una interacción que promueva el respeto con el medio natural, que disfrute de los paisajes y su belleza, que utilice los sentidos para degustar todo lo que le rodea, sin dañar el contexto natural y social.

Por lo tanto, (Grondin, 2012, p. 74) sostiene que, el sentido es la capacidad que se tiene de degustar, de saborear la vida. Esto es muy importante para el sentido en realidad, porque si alguien me preguntase en qué consiste la respuesta al problema del sentido de la vida, diría que el sentido de la vida consiste en la capacidad de abrir sus sentidos al sentido de las cosas. Esto es lo que podemos hacer. Podemos saborear, disfrutar, el sentido. Se dice, por ejemplo, cuando alguien muere, que le gustaba vivir, es decir, que tenía un sentido para la vida, tenía la capacidad de disfrutar de la vida. Este es el sentido sensitivo, la apertura sensitiva a las cosas.

La búsqueda del sentido de la existencia desde el modelo pedagógico sociocrítico para la formación de docentes en ciencias sociales

Se tiene la certeza que existe una estructura importante en la formación docente con la posibilidad de la búsqueda del sentido de la existencia desde el modelo sociocrítico, se pueden interpretar algunos niveles de crítica se van construyendo por etapas y niveles para ir construyendo la reflexión como una capacidad, habilidad y competencia, para ser aplicada en el desempeño laboral o en su defecto, en los contextos educativos y socioculturales. El desarrollo de la reflexión es importante porque se trata de la base para promover la formación docente y la práctica pedagógica reflexiva.

En este sentido, (la Pontificia Universidad Católica del Perú -PUCP, 2020, p. 5) promueve que la reflexión y la práctica reflexiva se deben fomentar desde el primer ciclo de estudios. Por lo tanto, se procura que el estudiante se mueva en los niveles de la *pre-reflexión*, *reflexión superficial*, *reflexión pedagógica* hasta llegar al nivel de reflexión crítica. En este proceso de desarrollo de la reflexión, se emplean diversas estrategias consignadas en la literatura para promover la práctica reflexiva sobre y para la docencia.

La reflexión de la práctica pedagógica y docente implica un proceso cognitivo activo y problematizador en el que, a partir de situaciones y problemas reales presentes en el aula, y en el contexto sociocultural se desencadenan una serie de análisis, interpretación y reflexión, que implican un ordenamiento de ideas que pueden dar como resultado un proceso de investigación para intervenir en la dificultad presentada y transformarla, como búsqueda de sentido a la praxis y a la profesionalización en ciencias sociales.

Según, (Husserl 1993, p. 176) la reflexión es, un rotulo que designa actos en que resulta apresable con evidencia y analizable la corriente de las vivencias con todo cuanto de variado sobreviene en ella (componentes de vivencias, correlatos intencionales). La reflexión es, así podemos decirlo también, el rotulo que designa el método de conciencia para el conocimiento de la conciencia en general, pero justo en este método se convierte ella misma en objeto de posibles estudios: la reflexión es también el rotulo de vivencias esencialmente relacionadas, o sea, el tema de un importante capítulo de la fenomenología. Distinguir las diversas “reflexiones” y analizarlas íntegramente en orden sistemático, es su tema.

En este sentido, se trata de concentrar la atención de lo que se ha vivido y llevarlo a una vivencia para poder extraer su esencia transformadora. La cuestión delicada se plantea en el momento en que se quiere entender que la reflexión sobre la reflexión no solo da acceso a la esencia de un acto particular, sino que permite entrever el sentido de una actividad muy especial del ser humano, que se puede denominar conciencia de la conciencia o segunda conciencia, estos niveles se logran cuando el docente en formación, encuentra sentido a la existencia y a la vida, desde su proceso de formación en Ciencias Sociales obtiene su profesionalización y consolida su proyecto de vida basado en la reflexión permanente sobre la educación.

Para, (Ricoeur, 1969, p. 28) La reflexión es el acto de volverse sobre si por el cual un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto.

Las reflexiones permiten alcanzar sentidos coherentes, mediante análisis, comprensiones y argumentaciones, como herramientas para confrontar y refutar, en las discusiones o problematizaciones sobre cualquier temática, con miras a poder obtener una profundidad intelectual en sus discursos.

Para, (Ricoeur 2007, p. 41) La reflexión no es intuición o, dicho en términos positivos: la reflexión es el esfuerzo por volver a captar el Ego del Ego Cogito en el espejo de sus objetos, de sus obras y finalmente de sus actos. Ahora bien, ¿por qué la posición del Ego debe volver a ser captada a través de sus actos? Precisamente porque no está dada ni en una evidencia psicológica ni en una intuición intelectual ni en una visión mística. Una filosofía reflexiva es lo contrario de una filosofía de lo inmediato.

La reflexión es la capacidad de poder pensar, repensar y replantear lo propuesto o las teorías, métodos y modelos existentes, que han logrado crear una visión exacta o

fallida sobre lo planteado, dando la posibilidad de tener un poco más de claridad y coherencia en lo que presenta como válido.

Con la finalidad de profundizar en el estudio de la actividad reflexiva, Shön (1992), desarrolló un modelo de reflexión en la acción, que plantea tres tipos de reflexión basados en el momento en que ocurren:

a. **Conocer en la acción:** Son conocimientos que se desarrollan con los recursos que cada alumno tiene a su alcance, según sus propias percepciones, valores o estrategias, y se evidencian en la acción de manera espontánea en el mismo momento.

b. **Reflexionar en la acción:** Se refiere a la acción de pensar sobre lo que se está haciendo con la finalidad de descubrir cómo el conocimiento en la acción y su reorganización puede contribuir en un resultado (Shön D., 1992).

c. **Reflexionar sobre la reflexión en la acción:** Se refiere al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en ellos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Se vuelve a pensar acerca de la experiencia para consolidar la comprensión de un problema o imaginar una solución más adecuada, lo que produce un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se va logrando un aprendizaje y perfeccionamiento en lo que se hace (Shön D., 1992).

El conocimiento no es una construcción individual o aislada, sino que es una construcción colectiva o social porque es un proceso que proviene de una discusión colectiva y de una avalancha de conocimientos gestados en paradigmas absolutistas que solo tienen la participación de algunos cuantos para su producción.

En este sentido (Freire, 1983, p. 2) sostiene que una pedagogía de liberación no-autoritaria y directivista como un desafío abierto a los modelos pedagógicos existentes que él consideraba como “educación bancaria” la que trataba el conocimiento como hechos aislados, ahistóricos que debían ser simplemente depositados en las mentes de los estudiantes, del mismo modo en que un banquero deposita fondos en su cuenta.

Se puede inferir en el pensamiento de Freire que es en el paradigma de la intersubjetividad de las conciencias donde se encuentra el lenguaje como mediador, lo que proporciona una intersubjetividad de las conciencias, lo que determina una implementación progresiva de la concienciación en el ser humano o del ser. Su crítica posibilita considerar que el conocimiento no es un monólogo o cierre de la conciencia del sujeto, mientras que la conciencia es la apertura, debido a que en la intersubjetividad se vigoriza el diálogo y la conciencia se hace más lúcida y productiva.

Con el diálogo los seres humanos se encuentran y se reencuentran, problematizando el mundo que comparten, en la comunicación están las bases de la historización propia y de los demás. Objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo, el mundo es producto de la creación humana a partir del trabajo colectivo y de reflexión-acción-reflexión.

Por lo tanto, la educación debe predominar el paradigma de la intersubjetividad, donde la comunicación se convierte en diálogo y el conocimiento no puede

fragmentarse en la relación pensamiento-lenguaje- contexto o realidad, y no se trata de la transferencia de un saber, sino de un encuentro de interlocutores válidos que aprenden juntos y que juntos buscan el sentido de la existencia y de la vida o lo que es lo mismo, significación de los significados.

El modelo pedagógico sociocrítico clave en la búsqueda del sentido a la existencia en la formación en ciencias sociales

La propuesta pedagógica de la educación para el presente siglo XXI, se orienta a la formación de ciudadanos competentes, críticos, partícipes en la toma de decisiones, reflexivo y que, a su vez, tengan la capacidad de relacionarse y valorar, respetar las diferencias individuales y colectivas. En este sentido, la finalidad de la educación en la formación de docentes en ciencias sociales es el desarrollo del pensamiento social, construcción de ciudadanía, la promoción de la participación social y política, convivencia pacífica, reconocimiento de la identidad y diferencias, democracia y paz, orientada al fortalecimiento de la democracia, los derechos humanos y la justicia social.

Para, (Villón, 2018, p. 7) el modelo socio- crítico tiene como principales representantes a: Makarenko, Freined, John Elliot, Paulo Freire, Lawrence Stenhouse, entre otros. Este modelo de diseño curricular considera: las metas u objetivos encaminados al crecimiento crítico, reflexivo y creativo del individuo, los métodos que enfatizan el trabajo colaborativo y participativo, el desarrollo de actividades progresivas y secuenciales de contenidos científicos o técnicos en un ambiente bidireccional entre estudiantes y docente.

El modelo socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcador de carácter auto-reflexivo, considera que el aprendizaje se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos, pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano, desde la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. (Alvarado & García, 2008). De acuerdo con este autor el modelo crítico tiene, como eje principal la reflexión de los protagonistas del proceso educativo que surgen desde las necesidades, basándose en que la sociedad se construye y transforma así misma, solo de este modo las sociedades son capaces de emanciparse y auto-liberarse.

El eje central en este modelo es la reflexión-acción-reflexión que orienta este proceso formativo en ciencias sociales, se caracteriza porque el docente en formación, además de un conocimiento teórico, debe ser autorreflexivo y crítico que vaya más allá de sus conocimientos teóricos y prácticos. Este proceso de reflexión debe recaer especialmente sobre su práctica docente y laboral para realizar los ajustes contextuales de sus principios teóricos y regular su actividad, haciéndola más eficaz y llevándolo a comprender mejor el mundo y a racionalizar sus actos para considerar las alternativas pedagógicas pertinentes para la educabilidad de los individuos, con plena apertura a la condición humana, variada y compleja.

Por lo tanto, (Freire (1972, p. 41) considera que el diseño curricular socio- crítico exige que los contenidos del curriculum sean temáticas que permitan el desarrollo cognitivo – social que fomente el pensamiento crítico en las mentes jóvenes. Así lo expresa Freire: “En una práctica educativa realmente democrática, nada mecanicista, radicalmente progresista, el educador o la educadora no pueden despreciar esas señales de rebeldía. Al contrario, al enseñar los contenidos indispensables, él o ella deben, tomar la rebeldía de la mano, estudiarla como postura que ha de ser superada por una crítica, más comprometida, conscientemente politizada, metodológica y rigurosa”.

Para Barth (1995, p. 221-223) la reflexividad de los docentes lleva a un cambio en la escuela, porque el docente modifica la práctica y genera impacto en colegas que implementarán a su vez la práctica reflexiva, hasta lograr el impacto institucional. De esta manera se promueve la colegialidad, que implica trabajar juntos de una manera reflexiva, brindándose mutuo apoyo, comentando sus experiencias y trabajando juntos el currículo; se observan y aprenden unos de los otros.

El desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo permite, en primer lugar, que el docente en formación, tenga la capacidad crítica de la discusión ética de su actividad y reconozca los componentes cognitivos y morales que le exigen asentar un pensamiento epistemológico, pedagógico, didáctico y saberes específicos que lo hacen apropiarse de sus problemas al dejar de ver a otros como los directos responsables de las dificultades que se presentan en la cotidianidad de su práctica pedagógica, docente y laboral.

Por lo tanto, (Villón, 2018, p. 9) piensa que este modelo curricular socio-crítico exige de la gestión de docentes, con la habilidad de reflexionar sobre su propia práctica pedagógica, capaces de reconocer sus teorías implícitas, modificarlas y adaptarlas al entorno. El docente dejó de ser el eje principal, ahora los protagonistas son los estudiantes, pero ellos necesitan de docentes altamente calificados para que los acompañe en la tarea de aprender a aprender. Obviamente, el rol del docente es ahora tan importante como el protagonismo de los niños y jóvenes.

(Freire, 1971. p. 16) considera que el educador comprometido con una educación para la liberación, para la transformación debe ser consciente que en ella:

- Educador y educandos se enfrentan juntos al acto de conocer
- Enseñanza-aprendizaje son procesos viables con la exposición dialogada
- Nadie educa a nadie, y nadie se educa a sí mismo. El hombre se educa mediatizado por la sociedad o el mundo
- Se utiliza el diálogo, a través de la palabra
- Se fomenta, por parte del educador, la creatividad y la conciencia crítica del educando
- El objetivo es, que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar la realidad.

La característica principal de la educación humanista es el pensar. El pensamiento distingue al sujeto formado del que no lo está. Es una tarea clave para todo docente

favorecer y promover el pensamiento que haga de sus estudiantes personas con una racionalidad bien ordenada y estructurada. Para desarrollar el pensamiento se requiere favorecer los diferentes tipos de pensamientos como herramientas y competencias al servicio de la razón. Se destacan algunos tipos de pensamiento que se consideran necesarios para un desenvolvimiento intelectual: pensamiento reflexivo, pensamiento lógico, pensamiento analógico, pensamiento analítico, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento práctico, deliberativo y argumentativo. De ellos, el pensamiento crítico, deliberativo y argumentativo deben ser los ejes de la formación universitaria.

La profesionalización y vocación docente

Es urgente implementar un aprendizaje crítico que busca darle sentido a la existencia y a la realidad escolar y contextual desde una mirada crítica-reflexiva que oriente y guíe a la formación de licenciados en Ciencias sociales, con miras a lograr una transformación del contexto escolar y del contexto inmediato como producto de reflexiones del seno de la escolaridad y de la comunidad, teniendo como condición importante el trabajo colectivo y la toma de decisiones de forma consensuada. Esto permitirá reafirmar los compromisos sociales de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y con el destino de la humanidad local/global. Por lo tanto, se requiere un tipo de educación que supere los vicios de una educación tradicional-conductista y los presupuestos de una racionalidad cognitivo-instrumental heredada de la modernidad hegemónica y oriente su estructura a poder lograr la emancipación y la libertad del ser humano de un proceso de enseñanza meramente instruccional.

(Márquez, 1995) sostiene que el proceso de enseñanza no puede ser reducido a un simple proceso instruccional, a un mundo de medios, procedimientos e instrumentos que, sin lugar a duda, condiciona el sentido de la práctica docente y descuida la dimensión moral y cualitativa de la acción educativa. Al limitar el concepto de racionalidad a la racionalidad instrumental y trasladar estas reflexiones a lo educativo, se asume que nuestra sociedad requiere sólo de la presencia de expertos y técnicos que dominen el arte de aplicar los medios afines y evalúen las consecuencias.

Por lo tanto, La práctica pedagógica no puede ser reducida a repetir y memorizar conocimientos ya establecidos desde una visión sesgada, dogmática e incuestionable, como herencia de los positivistas del siglo XIX y parte del siglo XX, puesto que la verdad sobre el conocimiento y la formación del sujeto ya estaba dada sin temor de equivocaciones. Sin embargo, se puede inferir que tanto la verdad de la ciencia y la formación de la humanidad pensante pueden resultar actos fallidos, debido al crecimiento económico, científico y tecnológico en las sociedades actuales complejas donde predomina el consumo, las redes sociales, la telefonía celular y la televisión satelital. Por lo tanto, la práctica pedagógica desde el paradigma socio-crítico se convierte en una oportunidad para construir nuevos conocimientos y aplicarlos en la resolución de los problemas de manera colectiva y poder transformar el contexto educativo y socio-cultural.

Carmona (2008, p. 134) considera que el enfoque pedagógico crítico, reflexivo y creativo, presenta un énfasis en el desarrollo integral de la persona, de un tipo de ciudadano capaz de tomar en cuenta el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más cooperativo en la solución conjunta de los problemas y de mayor consistencia moral en su quehacer cotidiano. En consecuencia, promueve un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética.

Este enfoque se constituye en una herramienta que contribuye con poder recoger los puntos de vistas expuestos, organizarlos, filtrarlos, escoger los más relevantes en los argumentos propuestos y socializarlos para mirar su coherencia y pertinencia en su aplicabilidad en la solución o intervención por parte de los sujetos de manera colectiva, quienes han decidido en sus interacciones, decidir el sendero a seguir en la toma de decisiones y construir su propia práctica profesional.

Sostiene (Colunga, 2013, p. 16) que construir una profesionalidad de la docencia significa intencionar una formación permanente del docente en el orden de conectar mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje, de prepararse no solo en su materia como parcela del conocimiento, sino también en la adquisición de una cultura integral para poder transmitir la idea al estudiante de que el conocimiento es único. Significa contenidos que enseña, prepararse en materia de estrategias de enseñanza-aprendizaje para poder formar alumnos estratégicos, lo cual resulta necesario para los tiempos actuales. Significa prepararse para que los alumnos sepan no solo aprender, sino también hacer, ser y convivir, en correspondencia con los desafíos del nuevo milenio (Delors, 1996). Y del mismo modo significa formarse como un crítico constante de la realidad educativa y de su propio accionar docente, como un investigador, innovador y transformador de la práctica educativa, de manera emergente, desde las propias necesidades que esa práctica genera.

Proyecto de vida y realización plena del ser humano

La consolidación del proyecto de vida como educador y la realización plena como profesional en Ciencias Sociales implica dominio del conocimiento en el área, de la realidad social, natural y educativa, para construir las herramientas pedagógicas y didácticas desde la práctica docente como investigador, innovador, problematizador para intervenir y transformar el contexto socioeducativo y comunitario.

Según (Giroux, 1990), los docentes deben ser autores de su propia práctica como proyecto de vida, en lugar de ser avasallados por ella; de ahí que la concepción del profesor como intelectual tiene especial relevancia, ya que se trata de un docente reflexivo de su práctica, del contexto y de las razones por las que se produce la misma. La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. Por un lado, ofrece una base teórica para examinar el trabajo docente como una forma de tarea intelectual por oposición a su consideración en términos puramente instrumentales o técnicos. De igual manera, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los

profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos utilizan.

Los docentes que se forman en ciencias sociales deben construir su propio proyecto de vida, orientado a la búsqueda incesante de alternativas de solución frente a los problemas presentes en la realidad escolar, puesto que como intelectual o experto en el área puede ofrecer o presentar maneras o formas de intervenir en los diferentes problemas o dificultades que se presentan en el desempeño laboral desde la investigación, los saberes específicos, la pedagogía y la didáctica, donde se pueden presentar alternativas o salidas favorables a los conflictos emergentes en la realidad escolar.

Manifiesta (Carmona, 2008, p. 144) que el pensamiento crítico y creativo debe ser incorporado a la acción formativa en la que se generan prácticas reflexivas, críticas y creativas en la experiencia compartida del aula, como comunidad de investigación y, con ello, la escuela se vislumbra como espacio de humanización. El desempeño en comunidades de indagación y el dominio de estrategias reflexivo-creativas aplicadas a un nuevo estilo de relaciones sociales, crea la posibilidad no sólo de un desarrollo personal y ético, sino de una nueva calidad de relación social y el fomento de una cultura realmente democrática en el grupo y, por lo tanto, de formas diferentes y humanizadas de construcción colectiva de la vida social y de solución concertada de los problemas sociales.

Por lo tanto, el proyecto de vida y la realización plena del ser humano se logra desde una revalorización de la práctica pedagógica que haga movilidad hacia una práctica docente crítica fundamentada en el modelo socio-crítico, que debe transitar en forma de espirar sobre los puntos de vistas que superen la rutina, el conformismo, la reproducción, lo memorístico, lo acrítico, que supere lo meramente teórico y posibilite la asociación, el cooperativismo y el trabajo en equipo con miras a la transformación de los diferentes contextos y a la búsqueda de los intereses comunes e individuales de la comunidades desde unos escenarios comunicativos que les permitan el entendimiento mutuo y el reconocimiento del punto de vista de cada uno de sus integrantes con miras a la búsqueda del sentido a la existencia y a la profesión como realización plena del sujeto.

En este sentido (Colunga, 2013, p. 15) la profesionalización o desarrollo profesional como proceso, es una exigencia que deviene del desarrollo social y que como tendencia es deseable, porque garantiza mayor calidad en el desempeño profesional. Este proceso de profesionalización, en el escenario del profesorado, hay que entenderlo como una mejora continua y sistemática de la cualificación o preparación para el ejercicio de sus funciones, lo cual presupone un cambio en el orden académico, investigativo, relativo a la labor profesional y a su formación humana.

La mejora continua de la formación docente permite la construcción de un profesional de la educación acorde a los requerimientos y exigencias de las demandas educativas del siglo XXI porque debe ser un docente ético, humanista, dialógico, crítico, reflexivo,

mediador, negociador, intelectual, investigador, conciliador, emprendedor, líder, respetuoso de los derechos humanos, participativo y con compromiso social donde su labor permite la construcción de una humanidad crítica, comprometida con el bienestar común y el destino de la colectividad local/global. Para poder lograr todo esto, un docente necesita de un proceso permanente de formación y horas de estudio para poder interiorizar la importancia de la profesión y resignificación de la práctica pedagógica para que lo habilite en el manejo de los conocimientos, saberes y enfoques o estrategias para lograr la implementación de actividades innovadoras que le ayuden en su proceso de formación con calidad académica y en la transformación de la realidad socio-educativa y contextual como búsqueda del sentido a la existencia y al desempeño laboral.

Finalmente, Es preciso señalar que el profesorado tiene la importante labor de formar estudiantes críticos y reflexivos para que contribuyan con el mejoramiento de las condiciones del entorno familiar, educativo, el entorno comunitario desde un procedimiento de toma de consciencia, de sensibilización, de solidaridad, de cooperación, de libre asociación, del trabajo en equipo, de constructor del bienestar común y del destino de la humanidad local/global. Para lograr esto, se requiere de una formación específica en el campo de la ciencia, formación pedagógica, didáctica y humana; ética, dialógica, comunicativa, respetando los derechos humanos, libertad de género, las preferencias sexuales, la libertad de expresión y de la libre personalidad de cada uno de los seres humanos en los procesos de enseñanza y aprendizaje como demanda educativa del siglo XXI.

Por lo anterior, la resignificación de la práctica pedagógica permite construir el nuevo escenario de la formación de personas teniendo como base la implementación del paradigma socio-crítico que supera los ambientes escolares y contextuales tradicionales basados en el conformismo, la rutina, lo repetitivo, memorístico, pasivo, el dogmatismo, el autoritarismo de líderes educativos (docentes) y de líderes comunitarios que desconocen a la mayoría como seres aptos para aportar y ayudar a construir ambientes de convivencia, de participación y de la transformación de la realidad educativa y social, siendo este, es el nuevo escenario de la práctica pedagógica como exigencia para la formación educativa en el siglo XXI, como búsqueda del sentido a la existencia y a la actividad laboral como proyecto de vida.

Conclusiones

La búsqueda del sentido a la existencia conduce a un conocimiento crítico, la libertad y emancipación de los individuos. Por esta razón, se hace necesario la formación permanente de los profesionales de la educación como demanda educativa para el siglo XIX, con el fin de que puedan ir mejorando día a día su práctica pedagógica y construir el escenario de la problematización de la misma, la reflexión permanente del contexto social y educativo, con miras a la construcción del conocimiento y a la transformación de la realidad educativa y social desde sus competencias laborales y académicas.

Se requiere para estas primeras décadas del siglo XXI, una sociedad que se caracterice por ser dinámica, justa, equitativa, igualitaria, donde se respeten los puntos de vistas de los individuos, que se reconozcan a los interlocutores como válidos, los derechos humanos y la participación de sus integrantes, que se puedan ir construyendo pequeñas agrupaciones o asociaciones dispuestas a deliberar permanente sobre los distintos problemas que van surgiendo y poder intervenirlos de manera consensuada, donde se sienta que el destino de la comunidad o sociedad está en sus propias manos y de acciones que demanden trabajo en equipo y, que de alguna manera, se pueda ir generando poco a poco una sociedad civil respetuosa del pasado, emprendedora y protagonista de su presente y generadora de un futuro menos conflictivo y más justo, desde la problematización de la práctica pedagógica desde el modelo socio-crítico como demanda educativa en la formación de docentes en Ciencias Sociales.

En este sentido, La práctica pedagógica crítica se entiende como un saber hacer en contexto, y no se reduce a replicar literalmente lo que el maestro en formación aprende en las aulas de las universidades; de manera que, tanto estudiantes de licenciaturas como maestros deben reflexionar sobre la práctica pedagógica y sobre el entorno social. En la práctica pedagógica intervienen muchos tipos de conocimiento que ayudan a enriquecerla y a darle sentido; además, se debe reconocer como seres activos a todos los participantes (Administrativos, profesores, estudiantes, comunidad) que intervienen en ella. Por lo tanto, en consecuencia, para docentes y estudiantes de licenciaturas en la Universidad de Córdoba deben tener el compromiso de educarse en el conocimiento y la reflexión; de lo contrario pueden causar frustración, decepción y desinterés en la práctica pedagógica de los futuros maestros. Así, las prácticas son exitosas cuando el docente y el maestro en formación logran construir, reconstruir y transformar el conocimiento, el contexto y la práctica.

Las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de un modelo socio-crítico implican reflexionar sobre los factores institucionales, sociales, ideológicos, políticos y culturales. Este enfoque reflexiona sobre la deserción escolar desde las problemáticas sociales y desde las injusticias del entorno. Esta perspectiva une los conocimientos teóricos y prácticos que posee el docente para la transformación de su práctica y de la sociedad. Por lo tanto, la práctica pedagógica concebida desde una perspectiva crítica intenta liberar la enseñanza de los discursos hegemónicos y coercitivos, con el fin de lograr la emancipación del ser humano; de esta forma, los estudiantes deben lograr asumir la responsabilidad de sus propias vidas y buscar el sentido a la existencia como realización plena de su proyecto de vida como profesionales de la educación.

Referencias

Arendt, H. (1968). La filosofía de la existencia. Tarea, 1, 48-68. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1124/pr.1124.pdf

Acosta, D., Albor, Y., Fuentes, S. y Sierra, L. (2010). El currículo socio-crítico: una propuesta pedagógica transformadora. Revista Escenarios: Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, 8, 33-46.

Acosta, Alberto, Martínez, Esperanza y Lander, Edgardo. (2009). El buen vivir: una vía para el desarrollo. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Agray Vargas, Nancy (2010) La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural Signo y Pensamiento, vol. XXIX, núm. 56, enero-junio, 2010, pp. 420-427 Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Alvarado, Lusmidia y García, Margarita (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas en: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 9, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 187-202

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Arata, Nicolás (2020) La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En: Pensar la educación en tiempos de pandemia. UNIPE, Editorial universitaria

Barth, R. S. (1995) "Improving Schools from within: Teachers, Parents and principals can make a difference". En: Perkins, David. La escuela inteligente, Barcelona, España, Gedisa, págs. 221-223

Bas, Enric (2000) Nuevos retos, viejos enfoques. La necesidad de repensar las ciencias sociales; aportes desde la sociología. Universidad de Alicante, España

Boladeras, M. (1996). Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos. Madrid: Tecnos.

Carmona G., María (2008) Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 13, enero-diciembre, 2008, pp. 125-146. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Carranza Valdés, julio (2011) El compromiso de la ciencia y la ciencia del compromiso, UNESCO, FLACSO, Montevideo, Uruguay

Carrillo, Ronald (2018) El sentido filosófico de la vida en el pensamiento existencialista: Una lectura desde Ellacuría. En: Revista Teoría y Praxis No 32. ISSN 1994-733X, Editorial Universidad Don Bosco, año 16, No.32, Enero-Junio de 2018, p. 29-44

Castro Rubilar, Fancy (2005) Gestion curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa horizontes educacionales, núm. 10, pp. 13-25 universidad del bío bío chillán, chile

Cordua, Carla (2013). El humanismo en: Revista Chilena de Literatura, núm. 84, septiembre, 2013, pp. 9-17. Santiago de Chile, Universidad de Chile

Barrantes, Francisco (2020). Pospandemia : La pandemia covid-19: una singularidad que brinda la oportunidad de reformular estrategias ... [et al.] ; editado por Eduardo Levy Yeyati ; Soledad Guilera. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella. Libro digital, EPUB

Cuéllar, Hortensia (2009). Hacia un nuevo humanismo: filosofía de la vida cotidiana. En: claves del pensamiento, año III, núm. 5, pp. 11-34.

Cruz Veléz, D. (1970). Filosofía sin supuestos, de Husserl a Heidegger. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

D'Angelo Hernández, Ovidio (2002) Ética y Sociedad Vol. 2.- Edit. Félix Varela, La Habana

----- PROVIDA. Autorrealización de la personalidad. Edit. Academia, La Habana, 1993.

Derrida, Jacques (marzo 2001). La universidad sin condición (págs. 9-78). Murcia: Trotta. S.A.

Escudero, J. (1987): "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias", En: Revista de Innovación e Investigación Educativa. 3, 14-25.

Escudero, Juan Manuel y González, M.T. (1999). Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y función docente? Colección Investigación y formación del profesorado. Ediciones Pedagógicas. Madrid.

Estrada Villa, Armando (2005) Verse en: <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/281>

Frankenberg, Günter (2011) Teoría Crítica. En revista Academia, año 9, No 17, Buenos Aires –Argentina ISSN 1667- 4154

Freire, P. (1971). La educación como práctica de la libertad. Uruguay: Editorial Tierra Nueva.

Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1973). El mensaje de Paulo Freire. Textos seleccionados por el INODEP. Fondo de Cultura Popular. Madrid: Ed. Marsiega, pp. 13-14.

Freire, P y Macedo, D. (1989) Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona. Paidós-MEC.

Freire, P. (1980). Educación y acción cultural. Madrid: Zero Zyx.

Freire, Paulo. (1983). Pedagogía del Oprimido. 30ª edición. México: Siglo Veintiuno Editores,

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI Editores.

Grondin, Jean (2012) Hablar del sentido de la vida, Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 17, núm. 56, enero-marzo, 2012, pp. 71-78, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Habermas, J. (1978). La lógica de las ciencias sociales, México 16, D. F., Editorial Grijalbo

Habermas, J. (1986). Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1988). La Lógica de las Ciencias Sociales. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1994). La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos. Madrid, Cátedra.

Heidegger, Martin (1986) Ser y Tiempo, Edición digital de: <http://www.philosophia.cl>

Heidegger, Martin (2009b). *Principios metafísicos de la lógica*. Madrid: Síntesis.

Hoyos Vásquez, Guillermo y Vargas Guillén, Germán (1996) La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión, Santafé de Bogotá, Corcas Editores Ltda.

Husserl, Edmund (1993) Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica I, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1993, § 77, p. 172 (en adelante, Ideas I).

Hurtado Talavera, Frank Junior (2020) La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo xxi / education in times of pandemic: the challenges of the school of the xii century / nº 44 julio - agosto 2020 [pág. 176-187] recibido: 12jun2020 - aceptado: 29jun2020

Jasper, Karl (1987) Entre la existencia empírica y la trascendencia, traducción de Marciano Villanueva, Barcelona, Editorial Herder

Kemmis. S. (1989) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Editorial Morata, España.

Kemmis, K. y McTaggart, R. (1988): Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Kierkegaard, Sören (1984). El Concepto de la Angustia. Edit. EUNSA. Barcelona España.

Lamas, P. y Vargas- D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 14 (2), 57-78. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5680/7142>

Lander, Edgardo. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO.

Lobo Arévalo, Nubia y Santos Rodríguez, Clara (1990) En: La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva, 1969. p. 16. Psicología del aprendizaje. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

López Segrera, Francisco (2000) Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región? CLACSO, Buenos Aires

Maluenda Urmeneta, Luís Emilo (2007) Las significaciones del ser en Heidegger, Tesis de grado, Universidad de Chile, Escuela de Posgrados.

Márquez, Á. (1995). La crisis de la modernidad y la razón pedagógica, Revista Frónesis, N° 2, diciembre, Universidad del Zulia, Maracaibo.

Martin C., Perera M, Díaz M.,(1997) La vida cotidiana en Cuba.- Una mirada psicosocial Rev. Temas, La Habana.

Martínez Garnica, Armando & Acevedo Tarazona, Álvaro (2016) El sentido de la enseñanza de las humanidades: una experiencia universitaria. Universidad Industrial de Santander, Revista Grafía Vol. 13 N° 2.

Martínez, M. (2002). Conferencia presentada en el Congreso Internacional sobre el Nuevo Paradigma de la Ciencia de la Educación: la Posibilidad de Ser. Mexicali (México): 12-15 Nov. En <http://u.s.b.ve/miguelm/> 20-05-07.

Martínez, M. (2007). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.

Max-Neef, Manfred (1986) Desarrollo a escala humana Opciones para el futuro

Morin, Edgar., & Motta, Raúl (2006). El desafío de la transformación de la condición humana en "Humana Condición" para las humanidades. *Singnos Universitarios*, 36-62.

Noro, Jorge (2005-2013) Breve curso de filosofía moderna, Rosario, Universidad del Salvador.

Nussbaum, Martha (2013) Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?, 2010, Buenos Aires, Katz, p. 68.

NUSSBAUM, Martha. (2015) El futuro de la educación. En: El Heraldó. [En línea]. (13, diciembre, 2015). Disponible en: <http://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>.

Pontificia Universidad Católica del Perú, (2020) Estrategias para la práctica reflexiva, Facultad de Educación, Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Inter-nacional.

Prigogine, Ilya (1997) La fin des certitudes, Edition Odile Jacob, París, 1996. (Edición en español: El fin de las certidumbres, Taurus, Madrid.

Prigogine, Ilya (1995) "Préface" a Science et Pouvoir de Federico Mayor y A. Forti, UNESCO, París.

Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales
Del intelectual. Madrid: Mondadori

Ricoeur, Paul (1969) Del texto a la acción, Ensayos de Hermenéutica II, México, Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul (2007) Freud, una interpretación de la cultura, México, Fondo de Cultura Económica, p. 41. Véase también Le conflit des interprétations, pp. 321-329.

Ricoeur, Paul (2011) Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique, Paris, Seuil, 2011, pp. 19-

Rueda Beltrán, Juan David (2018) El concepto heideggeriano de mundo: ser-en el mundo. En: Versiones 2° época, n° 14, julio-diciembre de 2018. Medellín. ISSN: 2464-8026, pp. 51-81.

Sáez, J. (1988). El debate teoría praxis en ciencias de la educación y su repercusión en pedagogía social. *Revista Pedagogía Social*, 3, 9-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576916>

Segrera López, Francisco (2000). Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región? *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas* (págs. 179-199). Buenos Aires: CLACSO.

Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales. Barcelona: Paidós.

Shön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2015), Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Paris, Organización
Para las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Vásquez Rodríguez, Fernando (2016), Importancia de las humanidades en la universidad, Bogotá, Universidad de la Salle.

Villegas, Luís Lucio (2004) Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas. Ed. 1. Nau Libres. ISBN 84-7642-703-4. Puede verse en:
https://investigacion.us.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=1620

Villón Tomalá, Ana María (2018) Un acercamiento al modelo de diseño curricular socio-crítico. En: Revista Illari, p. 8-11. En: [http://repositorio.unae.edu.ec › bitstream](http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream)

Young, R. (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Madrid: Paidós.

PERFIL BIOGRÁFICO DE LOS AUTORES

CAPÍTULO I:

Carlos Mario Gomezcásseres Espinosa. Historiador, egresado de la Universidad de Cartagena. Miembro del grupo del Grupo de Investigación Sociedad, Ciencia y Cultura, reconocido en la Categoría C por el Departamento Administrativo Nacional de Ciencia y Tecnología –Colciencias- (código COL0065232), adscrito al Programa de Historia de la Universidad de Cartagena. Con experiencia en investigación y digitalización del patrimonio documental del Caribe colombiano en Cartagena y Montería, con el apoyo de la Universidad de Cartagena y The British Library. Sus investigaciones se desarrollan en las líneas temáticas: circulación y consumo en el Caribe Colombiano siglo XX, Historia empresarial e Historia agraria del valle del río Sinú.

CAPÍTULO II:

Rosa Inés Babilonia Ballesteros: Doctora en Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Geografía de la Universidad Nacional de Colombia. Geógrafa egresada de la Universidad de Córdoba (Colombia). Experiencia como docente universitaria en diferentes instituciones de educación superior en Colombia. Líneas de investigación principal geografía rural, geografía económica, ordenamiento territorial y educación geográfica. Miembro de la Asociación de Mujeres Caribeñas en la Ciencia (AMCC), Miembro de la Asociación de Geógrafas Feministas de Chile, Miembro Asociación Americana de Geógrafos (AAG), Miembro Grupo de Investigación en Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación de la Universidad de Córdoba. Actualmente se desempeña como directora ejecutiva de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGÉ) y editora de la Revista Entretejiendo Eneas (<https://entretejiendoeneas.org/>).

Yenifer Coneo Martínez. Geógrafa de la Universidad de Córdoba, Especialista en Sistemas de Información Geográfica de la Universidad de Manizales. Miembro regular de la Asociación Colombia de Geógrafos (ACOGÉ). Experiencia profesional como reconocedora predial urbano-rural en el Municipio de Galapa, Atlántico. Conocimientos en la realización de planes de ordenamiento social de la propiedad rural, desde el perfil de técnico catastral en la Agencia Nacional de Tierras.

CAPÍTULO III:

Arney Alfonso Vega Martínez. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad de Córdoba, especialista en Investigación Aplicada a la Educación de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, Magíster en Estudios Políticos de la Universidad de Caldas y doctorando en educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Con más de 10 años de experiencia como investigador (actualmente categorizado Junior por MinCiencias, miembro de grupo ARQUNIDOS de Unisinú) y docente de aula y universitario. Se desempeña actualmente como docente en la Institución Educativa Santa Fe en la Secretaría de Educación Municipal de Montería. Su trayectoria profesional cuenta con amplia experiencia en docencia e investigación social y educativa, experto en el análisis de datos, formulación y ejecución de proyectos y en la redacción de artículos científicos. En cuanto a los aportes en materia investigativa, estas se han orientado desde el área educativa y pedagógica (reflexión teórica y metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje y del quehacer del docente en la escuela), desde la ciudad y el ciudadano (relaciones, ciudadanía y participación), y desde los estudios políticos (dinámicas socio territoriales y poblacionales).

Efraín de Jesús Hernández Buelvas. Biólogo de la Universidad de Córdoba, Magister en biotecnología y candidato a Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Rosario en Argentina. Con más de 10 años de experiencia en el área de investigación en las líneas de pedagogía, sostenibilidad y configuración urbana. En la actualidad se encuentro categorizado como investigador asociado y par evaluador del Ministerio de Ciencia, Tecnología en Innovación y par del Consejo nacional de acreditación de la educación superior y cumpla el rol de docente investigador del grupo ARQUNIDOS de la facultad de ciencias humanas arte y diseño de la Universidad Del Sinú sede Montería.

Nataliya Barbera Alvarado. Doctora en Planificación Territorial y Gestión de Desarrollo Regional de la Universidad del Zulia – Venezuela. Investigadora Senior categorizada Minciencias, con más de 25 años de experiencia en investigación en el área de lingüística, comunicación, pedagogía, urbanismo, planificación y desarrollo territorial. Par evaluador del Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior. Se desempeña como Coordinadora de Aseguramiento de la Calidad de la Facultad de Ciencias Humana, Arte y Diseño, docente investigador miembro del grupo ARQUNIDOS en la Universidad del Sinú.

José David Hernández Sandoval. Magister en Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México y Arquitecto de la Universidad del Sinú. Posee más de 10 años de experiencia en el área de investigación en las líneas de sostenibilidad,

diseño y construcción. Actualmente es Investigador junior (MinCiencias), miembro activo del grupo ARQUUNIDOS de la Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño de la Universidad del Sinú y jefe del programa de Arquitectura de la Universidad del Sinú, sede Montería.

CAPÍTULOS IV Y V:

Luis Alfonso Conde Berrocal. Geógrafo profesional e investigador académico adscrito al grupo de Investigación en Ciencias Sociales y Filosofía de la Educación de la Universidad de Córdoba (Montería, Colombia), con más de cinco años de experiencia en los sectores de la educación, medio ambiente y territorio. Actualmente, profesor de historia y geografía en el Liceo Científico Dr. Miguel Canela Lázaro (Villa Tapia, República Dominicana). Además, facilitador docente en el Diplomado de Ciencias de la Naturaleza para educadores ofertado a los maestros del sector público por la Universidad ISA (Santiago de los Caballeros, República Dominicana). Cuenta con publicaciones nacionales e internacionales en modalidad de libros, capítulos de libro y artículos científicos en revistas indexadas. Así mismo, ha participado como organizador, ponente y asistente en congresos que giran en relación con las ciencias sociales, ordenamiento territorial y planificación urbana.

Juan Carlos Ramos Bello. Licenciado en Ciencias Sociales, Magíster en Geografía y Medio Ambiente, Doctor en Educación de la Universidad Nacional de Rosario de Argentina. Es profesor de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, en el área de la geografía, educación y desarrollo territorial, coinvestigador en el director del Grupo de Investigación Desarrollo, Educación y Salud [GrupDES] de la Universidad de Córdoba, Colombia. Durante los últimos 10 años ha estado enseñando en el área de Geografía Urbana, Paisaje y Medio Ambiente, Ordenamiento Territorial y Educación Geográfica en el Programa de Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. Asesor de tesis de investigación en el área de la educación, desarrollo urbano territorial y ambiental en pregrado y posgrados. Conferencista a nivel nacional e internacional en el campo de las Ciencias Sociales. Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Educación y Salud (DES). Coordinador de la Maestría en Ciencias Sociales. Asesor y ponente de trabajos de investigación en el área de la educación y el desarrollo urbano. Fundador del Semillero de investigación Geosocial. Miembro Asociación Colombiana de Investigadores Urbano Regionales (ACIUR), Miembro Correspondiente de la Sociedad Geográfica de Colombia.

CAPÍTULO VI:

Andrea Natalia Barragán León. Magister en Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Especialista en mercados y políticas de suelo en América Latina de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá, Geógrafa de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá. Docente de planta del Departamento de Geografía de la Universidad de Nariño. Se ha desempeñado como investigadora en diversos campos de la geografía destacando dentro de su trayectoria el estudio de los mapas parlantes, la cartografía social, el género, las espacialidades, territorialidades, las metodologías cualitativas, la geografía política, los estudios de frontera y la geografía de la salud. Es par evaluador de revistas académicas y científicas. Actualmente se desempeña como directora de Interacción Social de la Universidad de Nariño.

CAPÍTULO VII:

Víctor Manuel Negrete Barrera. Investigador social, periodista y trabajador social, reconocido con el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad del Sinú en 2005. Ha sido un pilar en la promoción de la investigación y la cultura en Córdoba, como fundador y director del Centro de Investigación Fundación del Caribe y del Centro Cultural de la Universidad de Córdoba. Además, ha desempeñado roles clave en la Academia de Historia de Córdoba, llegando a ser su presidente. También ha sido presidente del Colegio Nacional de Periodistas, Seccional Córdoba, y ha liderado la Fundación para la Investigación y el Desarrollo de Córdoba. Sus trabajos están relacionados con el conflicto social y armado, humedales, historia local y regional, familias, grupos políticos, desarrollo rural, cultura y medio ambiente, producidos con participación de grupos, organizaciones y alianzas de pensamiento y acción afines. Actualmente se desempeña como director del Centro de Estudios Sociales y Políticos (CESPO) y docente de la Universidad del Sinú en Montería, Córdoba.

Carmen Auxiliadora Ortega Otero. Magister en Sociología del trabajo y Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa-UAM-I. Docente titular Universidad de Córdoba del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, Coordinadora de la Maestría en Ciencias Sociales. Directora del semillero “Los Nadie – Repensando América Latina. Investigadora principal del proyecto de Investigación y Extensión “Género y procesos de gobernanza local; un estudio del proceso organizativo de las mujeres de Galilea (Los Córdoba)”. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Miembro activo del grupo Sociedad, Imaginarios y Comunicación -SIC, Categoría A1 en MinCiencias.

CAPÍTULO XIII:

Angélica Enamorado Gutiérrez. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. Cuenta con más de diez años de experiencia en la carrera docente, principalmente en contextos educativos rurales. Se desempeña como docente de la Institución Educativa Rafael Núñez de Montería y como tutora del programa PTA.FI.3.0 en la Institución Educativa San Anterito, acompañando procesos de formación integral, transformación pedagógica y fortalecimiento institucional. Actualmente adelanta estudios de Doctorado en Educación, con interés en la investigación y la transformación de las prácticas educativas.

Jorge Eliecer Ortega Montes. Profesor de la Universidad de Córdoba, Colombia. Director del Grupo de Investigación Desarrollo, Educación y Salud (DES), adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. Economista y Magíster en Planeación Urbana. Se desempeña en investigación y docencia dentro del área de economía e investigación urbana.

Nydia Nina Valencia Jiménez. Profesora de la Universidad de Córdoba, Colombia. Profesional en Desarrollo Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Licenciada en Filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Magíster en Educación de la Universidad de Córdoba y Doctora en Estudios de Familia de la Universidad de Caldas, Colombia. Becaria de las Becas Bicentenario del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. Coinvestigadora en varios proyectos ejecutados por el Grupo de Investigación Desarrollo, Educación y Salud, adscrito al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba. Sus intereses de investigación incluyen el empoderamiento, antropología de la salud, calidad educativa, salud intercultural y educación propia. Actualmente trabaja el diseño de estrategias pedagógicas propias en instituciones educativas del pueblo zenú y el fomento de la vocación científica en niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

CAPÍTULO IX:

Édison Ildefonso Flórez Llorente. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba AÑO 1996, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás AÑO 2000, Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y del Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE) año 2008 en Colombia y PhD en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario en la República de Argentina, docente en la Categoría Titular de la Universidad de Córdoba del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, miembro del grupo de investigación titulado Ciencias sociales y

Filosofía de la educación, docente que ha publicado varios artículos en revistas internacionales y capítulos de libros, ponente en eventos nacionales e internacionales. Las asignaturas a orientar incluyen la filosofía, epistemología, pedagogía e investigación, con experiencia laboral de dos años como docente catedrático, veinte años como docente ocasional y ocho años como docente de planta en la Universidad de Córdoba, Montería, Colombia.



La responsabilidad de la información contenida en esta publicación corresponde a los autores, quienes mantienen la propiedad patrimonial de su trabajo. Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción y divulgación de esta obra para propósitos académicos o no comerciales, citando apropiadamente la fuente. La reproducción con fines comerciales sin previo permiso escrito por parte de los poseedores de los derechos de autor es prohibida.

ISBN 978-628-97582-7-6

