



**Didáctica rural, identidad cultural y territorio: relaciones y significados desde
los actores escolares en lorica, Córdoba**

Rural didactics, cultural identity, and territory: relationships and meanings from school
actors in lorica, Córdoba

Tania Angélica Murillo Garcia

University of Technology and Education, USA

<https://orcid.org/0000-0001-8915-3377>

tamugar@hotmail.com

Recibido: 2 abril 2026

Aceptado: 29 junio 2026

DOI: <https://doi.org/10.66707/qasm9n52>

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la relación entre la didáctica rural, la identidad cultural y el territorio a partir de los saberes los actores escolares en el municipio de Lorica, Córdoba, con el fin de comprender cómo estos elementos contribuyen al fortalecimiento de una educación inclusiva en contextos rurales. Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo o hermenéutico, orientado a comprender las percepciones y experiencias de docentes, estudiantes y padres de familia frente a la relación entre educación, cultura y territorio. Para la recolección de la información se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales y revisión documental de instrumentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional y planes pedagógicos, el análisis de los datos se realizó mediante un proceso de categorización temática que permitió identificar las principales dimensiones relacionadas con identidad cultural, territorio y prácticas educativas. Los resultados evidencian que los actores educativos reconocen diversas manifestaciones culturales presentes en su entorno, como tradiciones musicales, festividades comunitarias, prácticas agrícolas y saberes transmitidos a través de la tradición oral, cada uno de estos elementos influyen en la construcción de la identidad cultural y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia el



territorio, asimismo, se identificaron algunas estrategias pedagógicas que vinculan el entorno local con los procesos educativos; sin embargo, su incorporación en el currículo institucional aún se presenta de manera limitada. Se concluye que la articulación entre didáctica rural, identidad cultural y territorio representa una oportunidad para fortalecer la pertinencia de la educación en contextos rurales, promoviendo procesos educativos más inclusivos, contextualizados y vinculados con las realidades socioculturales de las comunidades.

Palabras clave: didáctica rural, identidad cultural, territorio, educación rural, educación inclusiva.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationship between rural pedagogy, cultural identity, and territory based on the experiences of school stakeholders in the municipality of Loricá, Córdoba, in order to understand how these elements contribute to strengthening inclusive education in rural contexts. This study was developed using a qualitative approach with an interpretive or hermeneutic paradigm, focused on understanding the perceptions and experiences of teachers, students, and parents regarding the relationship between education, culture, and territory. Data collection involved semi-structured interviews, focus groups, and a review of institutional documents such as the Institutional Educational Project and pedagogical plans. Data analysis was conducted through a thematic categorization process that allowed for the identification of the main dimensions related to cultural identity, territory, and educational practices. The results show that educational stakeholders recognize diverse cultural expressions present in their environment, such as musical traditions, community festivals, agricultural practices, and knowledge transmitted through oral tradition. Each of these elements influences the construction of cultural identity and strengthens the sense of belonging to the territory. Furthermore, some pedagogical strategies that link the local environment with educational processes were identified; however, their incorporation into the institutional curriculum remains limited. It is concluded that the connection between rural pedagogy, cultural identity, and territory



represents an opportunity to strengthen the relevance of education in rural contexts, promoting more inclusive, contextualized educational processes linked to the sociocultural realities of the communities.

Keywords: rural pedagogy, cultural identity, territory, rural education, inclusive education.

INTRODUCCIÓN

En América Latina la educación rural históricamente ha sido un escenario marcado por la desigualdad social, cultural y económica, las cuales han incidido directamente en la calidad de la educación y en los procesos formativos de esos territorios. Ahora bien, en muchos contextos rurales, las escuelas han reproducido diversos modelos pedagógicos que han sido diseñados e implementados en las zonas urbanas, lo que ha causado una desconexión entre los contenidos escolares y las realidades socioculturales que se viven en estos territorios.

Ahora, Restrepo et al. (2023), señalan que esta situación ha provocado que prácticas culturales, experiencias territoriales y saberes locales que tenían los estudiantes, no sean visibles dentro del currículo escolar, generando una limitación en la construcción de procesos educativos contextualizados y culturalmente significativos. Resulta, entonces, necesario replantear el papel que juega la escuela rural como espacio de encuentro entre conocimientos académicos y saberes comunitarios, permitiendo de esta manera que la educación contribuya al fortalecimiento de la identidad cultural y al reconocimiento del territorio como un escenario de aprendizaje.

Por tal motivo, diversas investigaciones han destacado la relevancia de integrar la identidad cultural y el territorio en los procesos educativos, reconociéndolos como elementos fundamentales para una educación pertinente e inclusiva. En el ámbito internacional, estudios realizados como el de Campañá et al. (2024), evidencian que la incorporación del patrimonio cultural local en la formación de los docentes ayuda a la construcción de procesos pedagógicos más creativos y contextualizados, fortaleciendo de



esta manera el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su entorno sociocultural.

En complemento, Ramos y Herrera (2023), en un estudio realizado en la Ciudad de México, plantearon que la educación rural debe construirse a partir del reconocimiento de los saberes comunitarios y las prácticas productivas del territorio, promoviendo modelos pedagógicos participativos que respondan a las necesidades reales de las comunidades campesinas.

En el contexto colombiano, la relación entre identidad cultural, territorio y educación también ha sido objeto de múltiples reflexiones académicas, en este panorama, investigaciones como la de Jiménez et al. (2024), señalaron que la escuela desempeña un papel transcendental en la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos, especialmente en contextos rurales donde convergen diversas tradiciones, prácticas culturales y memorias colectivas. Sin embargo, de igual forma estos autores advierten que las prácticas pedagógicas suelen estar atravesadas por visiones homogéneas del conocimiento que invisibilizan las particularidades culturales de los estudiantes. Por otra parte, Restrepo et al. (2023), sostienen que para la efectiva construcción de un currículo contextualizado en la educación rural es importante tener un pleno conocimiento de la historia, las tradiciones y los saberes propios del territorio, integrándolos de manera activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, Freire (1970), con su pedagogía del oprimido, ha sido un referente para comprender cómo las prácticas educativas pueden convertirse en procesos de liberación, diálogo y reconstrucción de la dignidad de los pueblos rurales. Esta idea exige que el docente transforme su rol a un individuo mediador entre los saberes escolares y los conocimientos locales, promoviendo una educación contextualizada, transformadora y comprometida con la justicia social. Por su parte, Álvarez et al. (2021) sostienen que las prácticas educativas rurales deben vincular el currículo formal con los proyectos de vida, la economía familiar, las prácticas agrícolas, los relatos orales y la identidad cultural de los estudiantes. También, autores como Fontalvo (2021) coinciden en que una educación rural pertinente es aquella que articula los



contenidos escolares con las realidades del territorio y de la comunidad, evitando imponer modelos pedagógicos descontextualizados. Por eso, las prácticas deben ser interculturales, inclusivas y participativas, permitiendo la co-construcción del conocimiento en diálogo con las comunidades. De esta manera, es importante que deje de verse la educación rural como una versión deficiente de la educación urbana y comience a considerarse como una apuesta pedagógica con sentido propio, que debe valorar la diversidad cultural, promover la equidad y contribuir a la soberanía educativa de los territorios. Sin embargo, persiste una tendencia a imponer currículos homogéneos, descontextualizados, que reproducen lógicas urbano-céntricas y desconocen las prácticas culturales de las comunidades rurales (Ramos y Herrera, 2023).

Ahora bien, en el departamento de Córdoba, particularmente en el municipio de Lorica, estas tensiones adquieren especial relevancia por la riqueza cultural y la diversidad étnica que caracterizan el territorio. Lorica ha sido históricamente un punto de encuentro entre distintas tradiciones culturales, resultado de procesos de mestizaje que involucran herencias indígenas, afrodescendientes, campesinas y migraciones extranjeras que han influido en la configuración social y cultural de la región.

Esta diversidad cultural se expresa en prácticas cotidianas como la música, la gastronomía, las festividades religiosas, los saberes agrícolas y las formas de organización comunitaria que hacen parte del patrimonio cultural del territorio, no obstante, muchas de estas manifestaciones culturales no son plenamente reconocidas dentro de los procesos educativos formales, tal y como lo señala Fontalvo (2021), al indicar que esta situación ha generando una brecha entre el conocimiento escolar y las experiencias culturales de los estudiantes.

Esta situación plantea un desafío central para la educación rural: la escuela debería constituirse en un espacio de diálogo intercultural donde los saberes académicos se articulen con los conocimientos locales y las prácticas comunitarias. Desde esta perspectiva, como lo plantea Espinel y Feo (2022), la educación no solo debe transmitir



contenidos curriculares, sino también contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural y al reconocimiento del territorio como un escenario fundamental para la construcción de conocimiento. En este orden de ideas, el territorio deja de verse únicamente como un espacio geográfico para concebirse como un lugar cargado de significados históricos, sociales y simbólicos que influyen en la forma en que los sujetos comprenden su realidad y construyen su identidad.

A pesar de los avances en las políticas públicas educativas, que se encuentran orientadas a fortalecer la educación rural en Colombia, persisten múltiples desafíos relacionados con la pertinencia cultural del currículo y la participación de las comunidades en los procesos educativos, la implementación de modelos pedagógicos estandarizados continúa limitando la incorporación de los saberes locales dentro del aula, lo que puede afectar el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su territorio y su cultura.

En consecuencia, surge la necesidad de desarrollar investigaciones que permitan comprender cómo los actores educativos perciben la relación entre identidad cultural, territorio y prácticas pedagógicas en contextos rurales específicos, con el fin de generar propuestas educativas más inclusivas y contextualizadas.

La presente investigación se justifica en la necesidad de analizar las dinámicas educativas que se desarrollan en el contexto rural de Lórica, Córdoba, desde la perspectiva de los propios actores escolares, Comprender las percepciones de docentes, estudiantes, directivos y familias sobre la relación entre identidad cultural, territorio y educación permite visibilizar las tensiones entre el currículo formal y las realidades socioculturales del entorno.

Asimismo, este tipo de análisis contribuye a identificar oportunidades para fortalecer prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural como un recurso educativo fundamental, desde una perspectiva pedagógica crítica, por tal motivo, de acuerdo a Freire (1970), la educación debe promover procesos de diálogo entre saberes, en los cuales el conocimiento académico se articule con las experiencias y prácticas culturales



de las comunidades.

En términos sociales y educativos, esta investigación adquiere relevancia porque busca aportar a la construcción de propuestas pedagógicas interculturales que permitan fortalecer la relación entre escuela, comunidad y territorio, reconocer la identidad cultural de los estudiantes dentro del proceso educativo contribuye no solo a mejorar la pertinencia del aprendizaje, sino también a fortalecer la autoestima cultural, el sentido de pertenencia y la participación comunitaria en los procesos educativos, de esta manera, la escuela puede convertirse en un espacio de afirmación cultural y de construcción colectiva del conocimiento, donde se valoren las experiencias y saberes de las comunidades rurales.

Frente a este escenario, la investigadora asume una postura crítica: la riqueza cultural y los saberes ancestrales de las comunidades rurales no pueden continuar siendo ignorados por los proyectos educativos, pues ello contradice lo que la ciencia del aprendizaje ya ha demostrado. Vygotski (1978) estableció que el aprendizaje es fundamentalmente una construcción social, mediada por el lenguaje, la cultura y la interacción con otros, lo que implica que separar la escuela del contexto cultural del estudiante no es una decisión neutral, sino una que empobrece el proceso formativo. En la misma línea, Bandura (1977) demostró que el aprendizaje ocurre en la interacción con el entorno y con los otros, reconociendo que los modelos, referentes y prácticas del contexto inmediato del sujeto son determinantes en la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, un currículo que reproduce lógicas urbanas y estandarizadas en contextos rurales como Loricaria no solo desconoce la diversidad cultural del territorio, sino que contradice los fundamentos del aprendizaje significativo. Si el conocimiento se construye socialmente y desde el contexto (Vygotski, 1978; Bandura, 1977), entonces los saberes comunitarios, las tradiciones culturales y el territorio no son complementos opcionales del currículo: son condiciones epistemológicas del aprendizaje. Esta tensión entre lo que la teoría establece y lo que la práctica escolar rural reproduce constituye el núcleo del problema que esta investigación busca comprender y visibilizar.



Para comprender el alcance de esta investigación, es necesario delimitar conceptualmente las categorías que la articulan:

Didáctica rural: se concibe como el conjunto de estrategias, principios y prácticas pedagógicas orientadas a responder a las particularidades del contexto rural, reconociendo los saberes locales, las dinámicas territoriales y la diversidad cultural como ejes articuladores del aprendizaje (Fontalvo, 2021). A diferencia de los modelos didácticos convencionales, la didáctica rural propone una enseñanza contextualizada en la que el territorio y la comunidad se constituyen en recursos pedagógicos fundamentales (Ramos y Herrera, 2023).

Identidad cultural: se reconoce como una construcción social e histórica, influenciada por la memoria colectiva, la experiencia cotidiana y los procesos de significación. Campaña et al. (2024) afirman que la identidad no es un atributo fijo, sino una configuración flexible que se construye en diálogo con el territorio, el lenguaje, la historia y las relaciones de poder. Por su parte, Jiménez et al. (2024) la comprenden como una herramienta pedagógica y política desde la cual es posible resignificar el papel de la escuela en contextos de diversidad cultural.

Territorio: trasciende la delimitación física para concebirse como un espacio simbólico, político y cultural construido por las comunidades a través de sus prácticas históricas y sociales (Espinel y Feo, 2022).

Prácticas educativas rurales: reconocen al sujeto rural como portador de saberes y experiencias que el modelo escolar urbano ha invisibilizado históricamente. Desde Restrepo et al. (2023), la producción del conocimiento en estos contextos no se limita al aula, sino que se extiende al territorio y a los espacios cotidianos. Álvarez et al. (2021) agregan que estas prácticas deben vincular el currículo formal con los proyectos de vida, la economía familiar y la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo una co-construcción del conocimiento con las comunidades (Fontalvo, 2021).

Educación inclusiva: en contextos rurales, implica el reconocimiento de la



diversidad cultural y territorial como valor formativo. Desde esta perspectiva, una educación inclusiva no se limita a garantizar el acceso escolar, sino que promueve la participación equitativa de todos los actores, valorando sus saberes, prácticas culturales y vínculos con el territorio como parte legítima del proceso de enseñanza y aprendizaje (Jiménez et al., 2024; UNESCO, 2001).

A partir de estas consideraciones surge el problema de investigación que orienta este estudio, el cual se centra en comprender las tensiones existentes entre las prácticas educativas desarrolladas en las instituciones escolares rurales y las dinámicas culturales propias del territorio, en particular, se busca analizar cómo los actores educativos del contexto rural de Lorica perciben la relación entre identidad cultural, territorio y prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta que estas dimensiones influyen directamente en la construcción de procesos educativos inclusivos y culturalmente pertinentes.

En consecuencia, la pregunta que orienta este artículo es *¿Cómo perciben los actores educativos la relación entre identidad cultural, territorio y prácticas educativas en el contexto rural de Lorica, Córdoba?* Esta pregunta permite explorar las experiencias, percepciones y significados que los distintos actores escolares atribuyen a su entorno cultural y territorial dentro del ámbito educativo.

En correspondencia con este problema de investigación, el objetivo general del estudio consiste en analizar la relación entre identidad cultural, territorio y prácticas educativas a partir de las percepciones de los actores educativos del contexto rural de Lorica, Córdoba – Colombia. Para alcanzar este propósito, se plantean como objetivos específicos: En primer lugar, identificar los elementos culturales reconocidos y valorados por los actores educativos en su vida escolar y comunitaria; en segundo lugar, describir las experiencias de los actores en torno a la construcción de su identidad cultural; y en tercer lugar, examinar la integración de las representaciones y usos del territorio en las prácticas educativas rurales; y proponer lineamientos interculturales orientados al fortalecimiento de la identidad cultural y el contexto educativo rural.



Con ello, la investigación pretende contribuir al debate académico sobre educación rural, interculturalidad e inclusión educativa, aportando elementos que permitan repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva territorial y culturalmente situada. Asimismo, se espera que los resultados del estudio sirvan como insumo para la formulación de propuestas educativas que fortalezcan la relación entre escuela y comunidad, promoviendo procesos educativos más pertinentes, participativos y acordes con las realidades socioculturales del contexto rural.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se sustenta en el paradigma interpretativo-crítico, el cual permite comprender los fenómenos educativos desde las voces y significados construidos por los actores sociales en su contexto, a la vez que promueve una postura transformadora frente a las realidades vividas. De acuerdo con Martínez (2013), este paradigma reconoce la subjetividad como fuente válida de conocimiento, resaltando la comprensión de los procesos culturales, simbólicos y sociales que atraviesan la experiencia educativa.

En coherencia con el paradigma, se adopta un enfoque cualitativo, orientado a la interpretación de las prácticas, creencias, narrativas y significados construidos por los actores educativos (Hernández y Mendoza, 2018, p. 45). Este enfoque privilegia la cercanía con el campo, la interacción con los participantes y la valoración de los contextos históricos y socioculturales, lo cual resulta importante para abordar los procesos de identidad cultural, apropiación del territorio y construcción intercultural.

El diseño metodológico se fundamenta en el método etnográfico, el cual según Goetz y Lecompte (1988), permite aproximarse de manera profunda a los contextos socioculturales donde se desarrollan los procesos educativos, el cual permite una inmersión en el entorno escolar y comunitario con el fin de interpretar las dinámicas culturales, las prácticas educativas y los saberes locales desde la perspectiva de sus protagonistas, es así, como la etnografía proporciona herramientas para el registro de las experiencias, facilitando el análisis de los procesos identitarios, las prácticas pedagógicas y las relaciones



con el territorio.

Población y muestra

La población está conformada por el total de los actores educativos incluyendo docentes, directivos, padres de familia y estudiantes, quienes desde sus diversas posiciones contribuirán a una comprensión integral del fenómeno. El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional, conformando una muestra de 10 estudiantes, 10 docentes y 10 padres de familia —30 participantes en total—, seleccionados con base en criterios de vinculación directa con las dinámicas educativas y culturales del contexto rural, buscando la representación de las distintas perspectivas de los actores escolares. Asimismo, los documentos institucionales permitirán contrastar los resultados con las prácticas educativas cotidianas, aportando una visión completa de la realidad investigada.

Normas/estándares aplicados

Dentro de los elementos éticos para la investigación, se tomó como referencia la Resolución 8430 de 1993, la cual determina lineamientos en investigaciones en las que intervienen seres humanos, por lo cual, este tipo de investigaciones no determinaron ningún tipo de riesgos para las personas que participaron de la investigación, debido a que no se realizaron intervenciones, sino que únicamente facilitaron la información a partir del desarrollo de entrevistas semiestructuradas.

El artículo 5 de la Resolución 8430 de 1993 estableció que toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio se conservó el respeto a la dignidad y protección de los derechos y bienestar de los participantes, relacionándolo directamente con la confidencialidad en los resultados que se presentaron, ya que no se divulgaron nombres en particular, generando una visión de conjunto, sin discriminar a ninguna persona, protegiéndolos de los derechos que poseen (Ministerio de Salud y Protección social, Resolución 8430, 1993).

El artículo 6 de la misma resolución establece criterios para la solicitud del consentimiento informado a los participantes para la consecución de la información y para el desarrollo del trabajo investigativo, el cual fue por escrito y se inició con la autorización



respectiva. El artículo 8 se refiere a los criterios de privacidad, garantizando que los datos recolectados se utilizaron exclusivamente para los fines del estudio. Por último, a partir del artículo 10, se determinó los tipos de riesgos a los que se encuentran expuestos los investigados, admitiendo que no hubo ningún tipo de riesgo que altere la salud o la integridad física o mental de los participantes (Ministerio de Salud, 1993).

El artículo 34 determinó que la participación en una investigación debe ser autorizada por las personas con las que se va a realizar, en este caso, se ejecutó la autorización a través del consentimiento informado, por lo cual, se leyó y se informó a los participantes (integrantes de las organizaciones públicas y privadas citadas para entrevista). El artículo 37 subraya la importancia de respetar la dignidad humana, las creencias, la intimidad y el pudor de los participantes.

Por último, en los artículos 40, 43 y 46 de la Resolución 8430 de 1993, se dio a conocer a cerca de la confidencialidad de los datos obtenidos dentro del estudio, aplicando un proceso adecuado por parte de la investigadora para solicitar información, así como también, se informó a los participantes sobre los contenidos y las finalidades de la investigación.

El tema de investigación fue abordado teniendo en cuenta los derechos de los participantes a la hora de decidir sobre su participación, respetando el principio de autonomía, estipulado en la carta política, la cual determinó que ``toda persona tiene derecho a negarse o cumplir cierto proceso investigativo``. Es por ello, que, a través de esta investigación, se buscó consultar de manera respetuosa y respetando el principio de autonomía para establecer limitaciones en torno a los procesos de investigación, decisión que fue realizada de forma libre y espontánea para establecer una conexión con las personas objeto de estudio.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de información se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos:



- Entrevista semiestructurada, aplicada a docentes, directivos y padres de familia, con el fin de recoger percepciones, experiencias y valoraciones sobre los elementos culturales presentes en la vida escolar y comunitaria. El instrumento utilizado fue un guion de entrevista, que orientó el diálogo manteniendo la flexibilidad necesaria para profundizar en los temas (Hernández y Mendoza, 2018).
- Grupo focal, dirigido a estudiantes de básica primaria, con el propósito de explorar sus vivencias, sentidos de pertenencia e imaginarios en torno a su identidad cultural y territorial. Para esta técnica se diseñó un protocolo o guion de grupo focal, adaptado al lenguaje y las capacidades de los niños y niñas participantes.
- Revisión documental, que se enfocó en el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI), los proyectos pedagógicos de aula y los planes de área, con el fin de identificar en qué medida se incorporan referencias a lo cultural, lo territorial y lo intercultural en el quehacer educativo. La herramienta empleada fue una matriz de análisis documental que sistematizó los resultados en relación con las categorías de análisis.

Técnicas de análisis de datos

El análisis de la información se desarrolló mediante un proceso de análisis cualitativo de contenido, orientado a identificar categorías, patrones de significado y relaciones entre las percepciones de los actores educativos y las dimensiones conceptuales del estudio, este proceso implicó la organización, clasificación e interpretación de los datos obtenidos a través de las entrevistas, los grupos focales y la revisión documental.

Inicialmente, se realizó una fase de codificación abierta, en la cual se identificaron unidades de significado relevantes en los discursos de los participantes, posteriormente, se desarrolló una codificación axial, que permitió establecer relaciones entre las categorías emergentes y las categorías teóricas definidas en la investigación, tales como identidad



cultural, territorio y prácticas educativas rurales.

Finalmente, se efectuó un proceso de triangulación de la información, comparando los datos obtenidos de las diferentes técnicas de recolección y de los distintos actores participantes, esta estrategia metodológica permitió fortalecer la validez interpretativa del estudio y construir una comprensión integral de la relación entre la identidad cultural, el territorio y las prácticas educativas en el contexto rural de Lorica.

RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizaron en función de las categorías analíticas definidas en la investigación, como lo son; los elementos culturales reconocidos por los actores educativos, experiencias de construcción de identidad cultural, integración del territorio en las prácticas educativas y presencia de la identidad cultural en los documentos institucionales.

Elementos culturales reconocidos por los actores educativos

A partir de las entrevistas y grupos focales se identificaron diversos elementos culturales que los participantes reconocen como parte de su entorno comunitario y territorial.

Table 1.

Elementos culturales reconocidos en el entorno comunitario.

Elementos culturales identificados	Estudiantes	Docentes	Padres de familia	Relevancia general
Música tradicional (porro, acordeón)	Alta	Alta	Media	Alta
Festividades religiosas y comunitarias	Alta	Media	Media	Alta
Prácticas agrícolas y saberes campesinos	Media	Media	Media	Media
Gastronomía tradicional	Media	Media	Media	Media
Tradición oral y relatos comunitarios	Baja	Media	Baja	Media
Artesanías y oficios tradicionales	Baja	Baja	Baja	Baja

Nota. Elaboración propia (2026).



Los relatos de los participantes revelan una identidad cultural viva, anclada en prácticas concretas del territorio. En los tres contextos rurales visitados, los actores educativos coincidieron en señalar el fandango de diciembre, las casetas con pico y banda, y las fiestas patronales en honor a la Virgen de la Concepción, la Virgen del Carmen y a San Juan como expresiones culturales que se mantienen activas en sus comunidades. En materia de alimentación, destacaron la comida de mar y platos elaborados con fauna silvestre —conejo, ñeque, palomas— que, aunque algunos han desaparecido, siguen formando parte de la memoria gastronómica del territorio. Asimismo, mencionaron el uso de plantas medicinales como la hierba capitana para tratar el hongo, las ávilas para enfermedades de la piel y la sábila para el cuidado del cabello, así como la preparación de licores artesanales para las festividades. Los participantes también compartieron relatos de tradición oral, como la historia del duende en la loma, que circulan entre generaciones y refuerzan el sentido de pertenencia comunitaria. Estos testimonios evidencian que los saberes culturales no son elementos del pasado: son prácticas vivas que los actores educativos reconocen como parte constitutiva de su identidad, pero que la escuela aún no ha integrado plenamente en sus procesos pedagógicos.

Espacios de construcción de identidad cultural

Los participantes mencionaron distintos espacios en los cuales se desarrollan experiencias relacionadas con la identidad cultural.

Tabla 2.

Espacios de construcción de identidad cultural.

Espacios identificados	Estudiantes	Docentes	Padres de familia	Relevancia general
Actividades familiares y comunitarias	Alta	Media	Alta	Alta
Festividades locales	Media	Media	Media	Media
Actividades culturales escolares	Media	Media	Baja	Media
Experiencias relacionadas con el territorio	Baja	Baja	Baja	Baja



Espacios religiosos	Baja	Baja	Baja	Baja
----------------------------	------	------	------	------

Nota. Elaboración propia (2026).

Estos espacios no son neutros: son escenarios donde se negocia y reproduce la identidad cultural. Los participantes reconocen que la familia y las festividades comunitarias son los principales contextos donde aprenden quiénes son, mientras que la escuela ocupa un lugar secundario en esa construcción. Esta brecha entre el espacio comunitario y el espacio escolar como lugares de formación identitaria constituye una tensión central que el currículo institucional debe atender.

Integración del territorio en las prácticas educativas

Los datos obtenidos muestran diversas estrategias pedagógicas que vinculan el territorio con los procesos educativos.

Tabla 3.

Estrategias de integración del territorio en las prácticas educativas.

Estrategias identificadas	Docentes	Estudiantes	Padres de familia	Relevancia general
Salidas pedagógicas al entorno local	Alta	Media	Baja	Media
Actividades ambientales o agrícolas	Media	Media	Baja	Media
Narración de historias o saberes locales	Media	Baja	Baja	Baja
Proyectos pedagógicos con la comunidad	Media	Baja	Baja	Baja
Uso de saberes tradicionales en clase	Baja	Baja	Baja	Baja

Nota. Elaboración propia (2026).

Presencia de identidad cultural y territorio en documentos institucionales

El análisis documental permitió identificar la presencia de referencias culturales y territoriales en los principales documentos pedagógicos institucionales.

Tabla 4. 0

Presencia de categorías culturales en documentos institucionales.

Categoría analizada	PEI	Planes de área	Proyectos pedagógicos
----------------------------	------------	-----------------------	------------------------------



Referencias a identidad cultural	Sí	Parcial	Parcial
Referencias al territorio local	Sí	Parcial	Parcial
Estrategias pedagógicas interculturales	Parcial	No	Parcial
Participación comunitaria	Parcial	No	Parcial
Integración de saberes locales	Parcial	Parcial	Parcial

Nota. Elaboración propia (2026).

Participación de los actores educativos en actividades culturales escolares

Los actores educativos reportaron distintos niveles de participación en actividades culturales dentro del contexto escolar.

Tabla 5.

Participación en actividades culturales escolares.

Actor educativo	Nivel de participación reportado	Actividades mencionadas
Estudiantes	Alta	actos culturales, celebraciones tradicionales, ferias escolares
Docentes	Media	organización de actividades culturales y proyectos pedagógicos
Padres de familia	Media	apoyo en eventos escolares y festividades
Comunidad local	Baja	participación ocasional en eventos escolares

Nota. Elaboración propia (2026).

DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio evidencian que las manifestaciones culturales locales, las experiencias comunitarias y las dinámicas territoriales son referentes significativos en la construcción de identidad de los actores educativos de Lorica, Córdoba. No obstante, su integración sistemática en las prácticas pedagógicas y en los documentos institucionales aún presenta limitaciones importantes que merecen ser problematizadas.

En primer lugar, los resultados evidencian que los actores educativos reconocen diversos elementos culturales propios del territorio, entre los que se destacan las expresiones musicales tradicionales, las festividades comunitarias, las prácticas agrícolas y la gastronomía local. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Campaña et al. (2024), quienes señalan que las expresiones culturales locales constituyen componentes



fundamentales en la construcción de la identidad cultural y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia de las comunidades.

Asimismo, Ramos y Herrera (2023), sostienen que la educación rural debe reconocer y valorar los saberes locales como parte del proceso formativo, ya que estos representan una fuente importante de conocimiento y contribuyen a fortalecer los vínculos entre escuela y comunidad.

Los participantes reconocen los espacios familiares y comunitarios como escenarios privilegiados de construcción identitaria: las festividades, las prácticas cotidianas y los saberes vinculados al territorio fueron señalados como experiencias fundamentales en la transmisión de valores culturales. Este hallazgo coincide con Espinel y Feo (2022), quienes afirman que la identidad cultural se construye a partir de la interacción entre los sujetos y su entorno social y territorial, configurándose como un proceso dinámico influenciado por las experiencias colectivas y las memorias comunitarias. De igual manera, Jiménez et al. (2024), destacan que la escuela puede desempeñar un papel relevante en la reafirmación de la identidad cultural cuando reconoce e incorpora en sus procesos pedagógicos las expresiones culturales propias de las comunidades.

En cuanto a la integración del territorio, se identificaron estrategias pedagógicas como salidas de campo, actividades agrícolas y la narración de historias locales. Si bien estas prácticas reflejan esfuerzos por vincular el aprendizaje con las realidades rurales, su alcance sigue siendo limitado e intermitente.

Sin embargo, la frecuencia con la que estas estrategias son mencionadas indica que su implementación aún es limitada y depende en gran medida de iniciativas individuales de los docentes, esta situación coincide con lo señalado por Restrepo et al. (2023), quienes advierten que, en muchos contextos rurales, las prácticas educativas continúan desarrollándose bajo modelos curriculares estandarizados que no siempre consideran las particularidades culturales y territoriales de las comunidades.



El análisis documental revela que el Proyecto Educativo Institucional incorpora referencias a la identidad cultural y al territorio, pero la presencia de estrategias pedagógicas interculturales sigue siendo marginal. Esto expone una brecha entre el discurso institucional y la práctica pedagógica cotidiana.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Álvarez et al. (2021), quienes señalan que en muchos contextos educativos rurales existe una brecha entre los discursos institucionales sobre inclusión cultural y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, en este sentido, la incorporación de enfoques interculturales en los procesos educativos requiere no solo de lineamientos institucionales, sino también de estrategias pedagógicas concretas que permitan articular el currículo con las dinámicas socioculturales del territorio.

La participación de los estudiantes en actividades culturales escolares es alta, mientras que la comunidad local participa de manera ocasional. Esta asimetría sugiere que la escuela aún funciona de forma relativamente cerrada respecto a su entorno comunitario, limitando el potencial transformador de la educación intercultural. Sin embargo, todavía existen oportunidades para fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la comunidad.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, Freire (1970), plantea que la educación debe construirse mediante procesos de diálogo entre la escuela y la comunidad, reconociendo los saberes populares como parte fundamental del conocimiento educativo. En este sentido, fortalecer la participación comunitaria en las prácticas educativas puede contribuir a consolidar una educación rural más inclusiva y contextualizada.

En síntesis, el estudio revela una tensión estructural entre los saberes locales y los modelos pedagógicos estandarizados que aún predominan en el sistema educativo rural. Esta tensión no es meramente metodológica; es epistemológica: refleja qué conocimientos se legitiman en la escuela y cuáles quedan excluidos. Avanzar hacia propuestas pedagógicas interculturales requiere reconocer la diversidad cultural no como un



complemento curricular, sino como un fundamento del proceso formativo.

A partir de estos hallazgos, se puede señalar que la educación rural tiene el potencial de convertirse en un espacio de fortalecimiento cultural y territorial cuando logra articular los saberes comunitarios con los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como lo plantea Fontalvo (2021), la educación en contextos rurales debe orientarse hacia la construcción de nuevas formas de conocimiento que integren las experiencias culturales de las comunidades y promuevan una relación más equilibrada entre escuela, cultura y territorio.

No obstante, es importante reconocer algunas limitaciones del estudio, en primer lugar, la investigación se desarrolló con una muestra limitada de actores educativos pertenecientes a un contexto específico del municipio de Loricá, lo que puede restringir la generalización de los resultados a otras realidades educativas rurales. En segundo lugar, el enfoque cualitativo empleado se centra en la interpretación de las percepciones y experiencias de los participantes, por lo que los resultados reflejan principalmente las perspectivas de los actores involucrados en el estudio. Finalmente, el tiempo disponible para la recolección de información pudo limitar la profundidad de algunas observaciones en el contexto escolar.

A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta elementos relevantes para comprender la relación entre identidad cultural, territorio y prácticas educativas en contextos rurales. Asimismo, ofrece insumos para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la pertinencia cultural de la educación rural y promover procesos educativos más inclusivos, participativos y contextualizados en las realidades socioculturales del territorio.

CONCLUSIÓN

El presente artículo analizó la relación entre didáctica rural, identidad cultural y territorio en el municipio de Loricá, Córdoba. A través de un enfoque cualitativo etnográfico —con entrevistas, grupos focales y revisión documental— fue posible identificar cómo el contexto sociocultural incide en los procesos educativos y qué brechas



persisten entre el currículo formal y las realidades culturales de las comunidades rurales.

Entre los principales hallazgos del estudio se identificó que los actores educativos reconocen la existencia de múltiples manifestaciones culturales presentes en su entorno comunitario, tales como las tradiciones musicales, las festividades locales, las prácticas agrícolas y la transmisión de saberes a través de la tradición oral, estos elementos constituyen referentes importantes en la construcción de la identidad cultural de los estudiantes y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia hacia el territorio. Asimismo, se evidenció que la familia y la comunidad continúan siendo espacios fundamentales en la transmisión de valores, costumbres y conocimientos culturales que forman parte de la vida cotidiana de las comunidades rurales.

De igual manera, los resultados permitieron identificar que el territorio representa un componente significativo dentro de las experiencias educativas de los participantes. Algunas prácticas pedagógicas incorporan elementos del entorno local, como salidas pedagógicas, actividades relacionadas con el medio ambiente o el reconocimiento de saberes tradicionales.

Sin embargo, esta integración sigue siendo parcial e irregular. La escuela reconoce la cultura y el territorio en el discurso institucional, pero no siempre los incorpora de manera sistemática en las prácticas pedagógicas. Esta brecha entre discurso y práctica representa el principal desafío para la construcción de una educación rural verdaderamente inclusiva.

En este sentido, otro de los hallazgos relevantes se relaciona con la participación de los actores educativos en actividades culturales escolares, los estudiantes presentan una participación activa en estas iniciativas, mientras que la vinculación de la comunidad local se desarrolla de manera más ocasional. Esta situación pone de manifiesto la importancia de promover espacios de interacción más amplios entre la escuela y la comunidad, con el propósito de fortalecer los procesos de aprendizaje a partir de la integración de saberes locales y experiencias territoriales.



Se concluye que la didáctica rural, articulada con la identidad cultural y el territorio, constituye un enfoque pedagógico con potencial transformador. Cuando la escuela integra los saberes comunitarios como fuente legítima de conocimiento, no solo fortalece la pertinencia del aprendizaje, sino que contribuye a la construcción de subjetividades más arraigadas y críticas. El aporte de este estudio radica en evidenciar, desde las voces de los propios actores educativos, cómo se configura esta relación en un contexto rural específico, ofreciendo insumos para el diseño de lineamientos pedagógicos interculturales.

En cuanto a las recomendaciones, se considera necesario promover procesos de formación docente orientados al desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales que integren el territorio y la cultura local dentro del currículo escolar. Asimismo, se recomienda fortalecer la participación de la comunidad en las actividades educativas, mediante la implementación de proyectos pedagógicos que involucren a líderes comunitarios, familias y actores locales en los procesos formativos. Finalmente, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de estrategias didácticas rurales que favorezcan la integración de la identidad cultural y el territorio en los procesos educativos, contribuyendo así al fortalecimiento de modelos educativos más inclusivos y pertinentes para las comunidades rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Henao, F., García, J., Dávila, A., Giraldo, Y., y Juspian, J. (2021). *Prácticas pedagógicas interculturales y formación de competencias ciudadanas en la educación rural*. Redipe, 10(11): <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1519>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Campaña, L., Verdecia, D., y Rivas, J. (2024). *Desarrollo de la Identidad Cultural Local en la Formación de Educadores Primarios*. Revista científica Hallazgos21, 9(3), 235-244: <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i3.667>



- Espinel, G., y Feo, D. (2022). *Territorio e identidad de resistencia en jóvenes del Catatumbo (Colombia), constructores de paces imperfectas*. Investigación y Desarrollo, 30(1): <https://doi.org/10.14482/indes.30.1.303.661>
- Fontalvo, R. (2021). *El pensamiento educativo del sur y las nuevas humanidades en un planeta cambiante*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/84023768-2be9-4d42-9d8d-fb957eb299e5/content#page=298>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.
- Goetz, J., y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Jiménez, A., Benjumeca, M., y Gonzáles, V. (2024). *Escuela, educación física y etnoeducación: una mirada a la construcción de identidad cultural*. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación(60), 1327-1340. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9721977>
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación*. Universidad de Sonora. https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430 de 1993*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Ramos, E., y Herrera, L. (2023). *La educación rural: Hacia una caracterización Epistémica y Curricular*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, 7(2), 8798-8821. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5988



ISSN-L 3072-9823

Núm. 2 Vol. 1

Abril 2026 - Marzo 2027

1 – 24

El desarrollo de competencias fundamentales en los estudiantes de secundaria en República Dominicana: retos y perspectivas

Restrepo, N., Correa, J., Loredana, J., y Taborda, Y. (2023). *Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la Educación Infantil en Contextos Rurales*.

REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(3), 119-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9004093>

UNESCO. (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.