Interculturalidad y emprendimiento turístico en el currículo de educación media

Interculturality and tourism entrepreneurship in the secondary education curriculum

Hamlet Harrinson Palomino García[1]
Correo:

ORCID:0009-0008-6026-4311

Resumen

La investigación abordó la ausencia de prácticas interculturales permanentes en la Institución Educativa José María Cabal de Buenaventura, ubicada en un contexto de alta diversidad étnica. Esta situación evidenciaba una desconexión curricular en la que las manifestaciones culturales se reducían a actividades simbólicas, limitando la construcción de identidad y la pertinencia educativa del alumnado. El objetivo del estudio fue diseñar y validar una propuesta pedagógica que integrara saberes ancestrales afro e indígenas con el énfasis institucional en turismo y emprendimiento. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante Investigación-Acción Participativa, utilizando entrevistas, grupos focales y análisis de redes semánticas. Los resultados evidenciaron que la implementación de la estrategia didáctica favoreció la articulación entre currículo, cultura y desarrollo local, superando la folklorización de la diversidad cultural. Asimismo, se identificó el emprendimiento cultural sostenible como categoría central del proceso formativo, fortaleciendo el liderazgo estudiantil y la valoración de los saberes comunitarios. Se concluye que la incorporación de prácticas interculturales en el currículo contribuye a la consolidación de la etnoeducación y al fortalecimiento de la identidad cultural en contextos educativos diversos.

Palabras clave: interculturalidad, etnoeducación, emprendimiento cultural, currículo contextualizado, turismo educativo.

Abstract

This research addressed the lack of consistent intercultural practices at the José María Cabal Educational Institution in Buenaventura, located in a context of high ethnic diversity. This situation revealed a curricular disconnect in which cultural expressions were reduced to symbolic activities, limiting students' identity development and educational relevance. The study aimed to design and validate a pedagogical proposal that integrated Afro-Colombian and Indigenous ancestral knowledge with the institution's emphasis on tourism and entrepreneurship. The research was conducted using a qualitative approach through Participatory Action Research, employing interviews, focus groups, and semantic network analysis. The results showed that the implementation of the didactic strategy fostered the integration of curriculum, culture, and local development, moving beyond the folklorization of cultural diversity. Furthermore, sustainable cultural entrepreneurship was identified as a central category of the educational process, strengthening student leadership and the appreciation of

community knowledge. It is concluded that the incorporation of intercultural practices into the curriculum contributes to the consolidation of ethno-education and the strengthening of cultural identity in diverse educational contexts.

Keywords: interculturality, ethno-education, cultural entrepreneurship, contextualized curriculum, educational tourism.

Introducción

La educación en contextos culturalmente diversos constituye uno de los principales desafíos para los sistemas educativos contemporáneos. En territorios con alta diversidad étnica, la escuela no solo cumple la función de transmitir conocimientos académicos, sino también de fortalecer la identidad cultural, promover el reconocimiento de los saberes locales y contribuir al desarrollo social de las comunidades (Walsh, 2009). En Colombia, esta necesidad adquiere especial relevancia en regiones como el Distrito Especial de Buenaventura, caracterizado por la amplia presencia de población afrodescendiente y comunidades indígenas, cuya diversidad cultural configura un escenario propicio para el desarrollo de procesos educativos interculturales (DANE, 2023).

No obstante, pese a este contexto sociocultural diverso, muchas instituciones educativas continúan desarrollando prácticas pedagógicas que reducen la interculturalidad a eventos simbólicos o conmemorativos, limitando su incorporación estructural dentro del currículo escolar. Esta situación genera una brecha entre los contenidos educativos formales y las realidades socioculturales del estudiantado, afectando la pertinencia educativa y debilitando la construcción de identidad cultural en los jóvenes (Henao y Muñoz, 2016). Diversos estudios en América Latina han señalado que la integración de saberes ancestrales y prácticas culturales dentro de los procesos formativos fortalece la participación comunitaria, favorece la permanencia escolar y contribuye al reconocimiento de los pueblos afrodescendientes e indígenas.

A pesar de los avances normativos en materia de etnoeducación en Colombia, la implementación de prácticas pedagógicas interculturales continúa siendo limitada. Esto se relaciona con la ausencia de

estrategias didácticas concretas para integrar los saberes comunitarios dentro del currículo y con la permanencia de modelos educativos homogéneos centrados en formas tradicionales de conocimiento. Esta problemática se evidencia en la Institución Educativa José María Cabal de Buenaventura, donde, a pesar de la diversidad cultural de su población estudiantil, el currículo de educación media con énfasis en turismo y emprendimiento presenta limitaciones para incorporar los saberes ancestrales y las dinámicas culturales del territorio.

Esta desconexión curricular resulta especialmente significativa si se considera que el marco normativo colombiano reconoce el derecho de los pueblos étnicos a una educación pertinente y culturalmente contextualizada. Normativas como la Ley 70 de 1993 y el Decreto 804 de 1995 destacan la necesidad de incorporar la etnoeducación, los saberes ancestrales y la participación comunitaria dentro de los procesos formativos (MEN, 1995).

Desde una perspectiva teórica, la interculturalidad crítica plantea la necesidad de superar visiones superficiales de la diversidad cultural. Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad debe entenderse como un proceso de transformación social y educativa orientado al reconocimiento de los saberes históricamente excluidos y a la construcción de relaciones más equitativas entre distintas formas de conocimiento. En esta línea, el currículo puede comprenderse como una construcción cultural y social que legitima determinados saberes dentro de la escuela (Gimeno Sacristán, 1991). Por ello, en contextos interculturales resulta fundamental incorporar los conocimientos ancestrales, las prácticas comunitarias y las dinámicas territoriales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este escenario, la articulación entre interculturalidad, turismo y emprendimiento adquiere un potencial significativo para el desarrollo educativo y territorial. El turismo comunitario y los emprendimientos culturales pueden convertirse en estrategias pedagógicas orientadas a valorar el patrimonio cultural, fortalecer la identidad local y generar oportunidades de desarrollo socioeconómico para las comunidades (Boisier, 2001; UNESCO, 2013). Sin embargo, en Buenaventura aún son escasas las experiencias pedagógicas que integren de manera sistemática la interculturalidad con áreas de formación orientadas al desarrollo productivo.

A partir de estas consideraciones, la presente investigación tuvo como objetivo diseñar y validar una propuesta pedagógica orientada a la inclusión de prácticas interculturales en el currículo de educación media con énfasis en turismo y emprendimiento en la Institución Educativa José María Cabal de

Buenaventura. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo basado en la Investigación-Acción Participativa, permitiendo la participación de estudiantes, docentes y miembros de la comunidad en la construcción colectiva de estrategias educativas contextualizadas (Freire, 1997).

Metodología

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo, a través de un diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP), con el objetivo de comprender y transformar las prácticas educativas relacionadas con la interculturalidad en el contexto escolar. Este enfoque se basa en la participación activa de los actores sociales en la identificación, análisis y solución de problemáticas colectivas, integrando procesos de reflexión crítica y acción transformadora (Hernández y Mendoza, 2018). Desde este Punto de vista, el conocimiento se construye de forma colaborativa entre investigadores y participantes, reconociendo a estudiantes, docentes y miembros de la comunidad como sujetos activos en la producción de saber.

La Investigación Acción Participativa resulta muy importante en entornos de aprendizaje multiculturales, ya que ayuda a conectar el estudio de cómo se enseña y aprende con la creación de soluciones prácticas ajustadas al lugar. Este método, tal como lo señaló Fals Borda (2008), impulsa investigaciones ligadas a la modificación social donde los grupos locales intervienen para entender su propia situación y crear maneras distintas de mejorar. En el caso de la Escuela José María Cabal en Buenaventura, la IAP sirvió para examinar cómo se vinculan el plan de estudios, la diversidad cultural y el conocimiento tradicional, promoviendo conversaciones entre alumnos, profesores, administradores y guías locales.

El diseño metodológico se basó en el esquema recurrente característico de la investigación-acción participativa, la cual enlaza fases de diagnóstico, planificación, acción y reflexión (Thiollent, 1985). En la fase inicial, se llevó a cabo un estudio diagnóstico colaborativo con el fin de determinar las ideas, costumbres y conflictos ligados a la interculturalidad dentro del plan de estudios del centro. Posteriormente, se efectuó un espacio de planeación compartida en el que profesores, alumnos y miembros de la colectividad meditaron sobre cómo incorporar los conocimientos locales en el enfoque particular del instituto sobre turismo y negocios. En la tercera fase se realizaron actividades pedagógicas orientadas al reconocimiento de las prácticas culturales afro e indígenas como potenciales recursos para la formulación de proyectos de turismo comunitario. Por último, se desarrolló una etapa

de evaluación reflexiva, donde los participantes analizaron colectivamente los aprendizajes, las transformaciones observadas y las posibilidades de consolidar una propuesta curricular intercultural.

La investigación se realizó en la Institución Educativa José María Cabal del Distrito de Buenaventura, institución que se caracteriza por ser una población estudiantil diversa culturalmente, donde el mayor grupo está conformado por jóvenes afrocolombianos y en menor medida se encuentran los jóvenes indígenas y mestizos. Al estudio se sumaron estudiantes de los grados décimo y undécimo pertenecientes al énfasis institucional en turismo y emprendimiento, docentes responsables de estas áreas, directivos docentes y líderes comunitarios afro e indígenas, quienes aportaron diversas perspectivas sobre la integración de saberes culturales en el proceso educativo. La selección de los participantes se realizó mediante una muestra intencional, ya que se buscó la inclusión de actores directamente vinculados con el desarrollo de prácticas interculturales dentro del contexto escolar.

Se recogió información mediante técnicas cualitativas acordes con el enfoque interpretativo de la investigación. Se realizó una primera fase de entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y líderes comunitarios con el objetivo de indagar sus percepciones sobre la interculturalidad, la etnoeducación y la inclusión de los saberes ancestrales en el currículo escolar. técnica permitió ahondar en las experiencias y significados que los actores le atribuyen a las prácticas educativas desarrolladas en la institución.

También se realizaron grupos focales con estudiantes de décimo y undécimo grado, orientados a generar espacios de diálogo colectivo sobre identidad cultural, prácticas tradicionales del territorio y posibilidades de articulación con proyectos de turismo comunitario. Este tipo de técnica facilita la interacción entre los participantes y permite comprender cómo se construyen socialmente los significados en torno a la cultura y el desarrollo local (Morgan, 1997).

Se complementó con observación participante en académicos y espacios actividades institucionales relacionadas con el proyecto de turismo y emprendimiento. Con esta técnica se lograron registrar las prácticas pedagógicas, las dinámicas de interacción entre los actores educativos y la presencia de elementos culturales en el proceso educativo. Para registrar la información se emplearon diarios de campo y listas de chequeo.

Como parte del proceso de intervención pedagógica se desarrolló un taller participativo orientado al reconocimiento de saberes culturales afro e indígenas y su relación con el emprendimiento turístico

comunitario. Mediante esta táctica, se buscó fortalecer el pensar de los alumnos sobre qué es su identidad cultural y cómo esta puede ayudar a impulsar proyectos de turismo local y ecológico. Se llevaron a cabo debates entre culturas a través de juegos, dibujo de mapas culturales de la región para ilustración y desarrollo de ideas de artículos turísticos basados en costumbres antiguas como comida, sonidos (hierbas curativas) e historias sobre el lugar. Al utilizar esta estrategia, se animó a los estudiantes a reflexionar sobre su patrimonio cultural y promover el turismo comunitario, que es ambientalmente sostenible.

La información se examinó usando métodos basados en la teoría fundamentada, principalmente a través de las fases de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Durante la fase de codificación abierta, se detectaron partes con sentido en lo que dijeron los involucrados, creando clasificaciones iniciales relacionadas con la diversidad cultural, el conocimiento tradicional, las maneras de enseñar y la iniciativa cultural. Posteriormente, la codificación axial permitió establecer relaciones entre categorías y subcategorías, articulando aspectos como la participación comunitaria, la contextualización curricular y el reconocimiento cultural dentro del proceso educativo. Finalmente, mediante la codificación selectiva se identificó la categoría central que articula los principales hallazgos de la investigación.

Para fortalecer la credibilidad del estudio se aplicó triangulación entre fuentes de información, actores participantes y técnicas de recolección de datos, permitiendo contrastar los hallazgos obtenidos a partir de entrevistas, grupos focales y observación participante. Este procedimiento contribuyó a garantizar la consistencia interpretativa y la profundidad analítica del estudio, favoreciendo una comprensión contextualizada de las prácticas interculturales dentro de la Institución Educativa José María Cabal.

Análisis de datos y resultados de la investigación

El análisis de los datos obtenidos durante la fase diagnóstica permitió identificar las percepciones, prácticas y tensiones existentes en torno a la incorporación de la interculturalidad en el currículo de la Institución Educativa José María Cabal. La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales desarrollados con estudiantes, docentes, líderes comunitarios y directivos, lo que permitió triangular perspectivas institucionales y comunitarias. Los datos fueron analizados a través de procesos de codificación abierta, axial y selectiva, siguiendo los principios de la teoría fundamentada.

Codificación abierta

En la primera etapa del análisis se identificaron diez núcleos temáticos relacionados con la educación intercultural, los saberes ancestrales y su relación con el desarrollo territorial. Estas categorías permitieron organizar las principales percepciones de la comunidad educativa frente al currículo institucional y establecer las tensiones iniciales del estudio.

Tabla 1.

Códigos Abiertos y Fuentes de Datos

Núcleo Temático (Categoría Abierta)	Códigos Abiertos (Palabras o Frases Clave)	Fuentes de Datos
1. Concepción y Valoración de la Interculturalidad	Capacidad de convivir y respetar, Diálogo entre culturas, Reconocimiento mutuo, Vital en Buenaventura, Aprender que nadie es superior, Enriquecimiento cultural.	Estudiantes / Docentes / Líderes
2. Brecha Curricular y de Pertinencia	Falta de reflejo en currículo, Contenidos muy generales, Irrelevancia, Ejemplos de otras regiones, No adaptación al contexto, Rigidez curricular, Falta de continuidad.	Estudiantes / Docentes / Directivos
3. Saberes Ancestrales Relevantes	Cantos y arrullos, Gastronomía típica (recetas), Medicina tradicional/natural, Pesca y agricultura, Tejidos y artesanías, Espiritualidad/Cosmovisión, Historias del territorio.	Estudiantes / Líderes
4. Rol Docente y Formación Especializada	No fue preparado (empírico), Falta de formación específica, Necesidad de capacitación continua, Déficit de conocimiento docente, Resistencia al cambio curricular, Formación en educación inclusiva (general).	Estudiantes / Docentes / Directivos

5. Viabilidad y Mecanismos de Integración	Proyectos de emprendimiento, Eje transversal, Cátedra de saberes del Pacífico, Módulo permanente de turismo, Proyectos pedagógicos productivos.	Docentes / Directivos
6. Vínculo Escuela-Comunidad	Falta de articulación, Participación puntual/intermitente, Invitados permanentes, Necesidad de alianzas con organizaciones locales, Sabedores deben tener voz en proyectos.	Docentes / Líderes / Directivos
7. Impacto en Identidad y Pertenencia	Orgullo de ser afro, Sentirse incluido/valorado, Fortalecimiento de identidad/raíces, Sentido de pertenencia comunitaria, Mejora del comportamiento/convivencia.	Estudiantes / Docentes / Directivos
8. Desarrollo Socioeconómico y Emprendimiento	Turismo comunitario/cultural/sostenible, Generar empleo/oportunidades laborales, Proyectos sostenibles, Fortalecer la economía local, Emprender sin perder raíces.	Estudiantes / Líderes / Docentes
9. Desafíos y Riesgos	Folklorización de saberes, Pérdida de sentido profundo, Falta de recursos/tiempo, Burocracia institucional, Prejuicios culturales, Poca presencia indígena.	Estudiantes / Líderes / Docentes / Directivos
10. Compromiso y Voluntad Institucional/Personal	Totalmente comprometido, Compromiso alto, Disposición a participar, Buena disposición institucional, Apoyo a proyectos cultura/desarrollo.	Docentes / Directivos / Líderes

Fuente: elaboración propia (2025)

Los resultados muestran que la interculturalidad es valorada positivamente por estudiantes, docentes y líderes comunitarios. Los participantes la asociaron con el respeto, la convivencia y el reconocimiento mutuo entre culturas. Sin embargo, también señalaron que esta valoración no se refleja de manera suficiente en el currículo escolar.

Los estudiantes indicaron que muchos contenidos continúan alejados de la realidad territorial y cultural de Buenaventura, debido a la utilización de ejemplos externos y a la limitada incorporación de saberes locales. De igual manera, docentes y directivos reconocieron que el currículo presenta rigidez y dificultades para integrar contenidos interculturales de forma permanente.

Otro aspecto relevante fue la identificación de saberes ancestrales considerados importantes para los procesos educativos y comunitarios. Entre ellos se mencionaron la gastronomía tradicional, la medicina ancestral, la pesca artesanal, los tejidos, la oralidad y las narrativas históricas del territorio.

Asimismo, los docentes manifestaron limitaciones en su formación para trabajar desde enfoques interculturales. Varios participantes señalaron que el abordaje de estas temáticas ha dependido principalmente de experiencias personales y no de procesos formativos especializados.

También se evidenció una articulación limitada entre la escuela y la comunidad. Los líderes culturales y sabedores tradicionales participan ocasionalmente en actividades institucionales, pero no hacen parte permanente de los procesos curriculares.

Por otra parte, los participantes destacaron el potencial del turismo y el emprendimiento como espacios pertinentes para integrar la identidad cultural con iniciativas de desarrollo local. Los estudiantes manifestaron interés en construir propuestas relacionadas con turismo comunitario, rutas culturales y proyectos productivos vinculados con el patrimonio del territorio.

Codificación axial

En la segunda etapa del análisis se establecieron relaciones entre las categorías identificadas durante el diagnóstico y los cambios observados tras la implementación del Taller Intercultural Participativo. Este proceso permitió identificar subcategorías emergentes relacionadas con las transformaciones observadas en las prácticas educativas y en las percepciones de los participantes.

Tabla 2.

Categorías Axiales, Subcategorías y Triangulación de Evidencia

Categoría Axial (Eje de Conflicto)	Subcategoría Emergente	Fase de Emergencia (Hallazgo)	Voz de los Participantes / Observación

I. Brecha entre la Intención y la Práctica	Folklorización de Contenidos	Diagnóstico	"El riesgo es que se folkloricen los saberes, tratándolos sólo como 'actividades culturales' sin profundidad." (L1)
	Transición a Modelo Experiencial	Impacto	"Haciendo rutas donde los turistas aprendan a cocinar, bailar y conocer historias..." (GF1). Observación: La cultura se trata como patrimonio activo.
II. Fragilidad en la Transferencia de Saberes	Déficit de Formación Especializada	Diagnóstico	"Mi formación profesional no incluyó el enfoque intercultural; ha sido una experiencia empírica." (D2)
	Validación del Sabedor como Recurso Curricular	Impacto	Observación: Se proyectaron videos de líderes comunitarios (GF2). "Mi abuela me enseñó a usar plantas medicinales..." (GF1).
III. Eje de la Viabilidad	Convergencia Desarrollo-Identidad	Diagnóstico	"Las áreas de turismo y emprendimiento son clave porque permiten vincular los saberes tradicionales con oportunidades económicas." (DD1)
	Reafirmación de la Viabilidad Productiva	Impacto	Los estudiantes propusieron rutas concretas y cambiaron su foco a retos de "organización y recursos" (GF1, GF2).

Fuente: elaboración propia (2025)

El análisis evidenció inicialmente una brecha entre la valoración discursiva de la interculturalidad y su incorporación efectiva dentro del currículo escolar. Durante el diagnóstico, varios participantes expresaron preocupación frente al riesgo de reducir los saberes culturales a actividades aisladas o conmemorativas.

Posteriormente, durante la intervención, los estudiantes comenzaron a proponer actividades relacionadas con rutas culturales, experiencias gastronómicas y prácticas tradicionales vinculadas con el turismo comunitario. Estas propuestas permitieron observar una mayor articulación entre identidad cultural y procesos de aprendizaje.

En relación con la transferencia de saberes, el diagnóstico mostró limitaciones asociadas a la formación docente y a la participación esporádica de líderes comunitarios dentro de la escuela. Después de la intervención se evidenció una mayor incorporación de relatos familiares, experiencias comunitarias y materiales audiovisuales elaborados por líderes locales.

De igual forma, el eje relacionado con turismo y emprendimiento mostró un fortalecimiento significativo. Los estudiantes plantearon propuestas orientadas al aprovechamiento cultural del territorio y comenzaron a identificar aspectos organizativos y recursos necesarios para desarrollar iniciativas comunitarias.

Codificación selectiva

La fase final del análisis permitió integrar las categorías emergentes en una categoría central denominada activación del emprendimiento cultural sostenible. Esta categoría sintetiza el proceso de transformación observado durante la investigación y articula interculturalidad, identidad cultural, participación comunitaria y desarrollo territorial.

Los resultados evidencian que los participantes comenzaron a reconocer los saberes ancestrales no solo como expresiones culturales, sino también como recursos vinculados con procesos educativos y oportunidades de desarrollo local. La relación entre identidad cultural y emprendimiento fue especialmente visible en las propuestas estudiantiles relacionadas con turismo comunitario y valorización del patrimonio cultural.

Asimismo, la intervención permitió fortalecer la presencia del conocimiento comunitario dentro de las actividades pedagógicas mediante el uso de relatos, experiencias familiares y contenidos producidos por líderes del territorio.

Otro hallazgo relevante fue el cambio en las percepciones estudiantiles frente al turismo y el emprendimiento. Después de la intervención, los participantes identificaron retos asociados con organización comunitaria, acceso a recursos y apoyo institucional para el desarrollo de sus propuestas.

Evaluación de la intervención pedagógica

La intervención pedagógica se desarrolló mediante un Taller Intercultural Participativo aplicado a tres grupos focales de estudiantes. Las actividades incluyeron construcción de mapas culturales, diseño de propuestas turísticas, socialización de saberes ancestrales y elaboración de iniciativas de emprendimiento comunitario.

Durante el desarrollo del taller se observó una participación activa de los estudiantes en actividades relacionadas con gastronomía tradicional, música del Pacífico, narrativas territoriales y prácticas ancestrales. Las propuestas elaboradas incluyeron rutas gastronómicas, recorridos culturales y experiencias asociadas con plantas medicinales y manifestaciones artísticas locales.

La incorporación de relatos comunitarios y materiales audiovisuales permitió fortalecer la interacción entre escuela y territorio, favoreciendo espacios de diálogo entre generaciones y reconocimiento de los saberes culturales.

Finalmente, los resultados muestran que la estrategia pedagógica favoreció la apropiación de contenidos interculturales y estimuló el interés de los estudiantes por desarrollar iniciativas vinculadas con turismo comunitario, identidad cultural y desarrollo territorial sostenible.

Discusión

El objetivo de esta sección es interpretar los resultados obtenidos durante la implementación del estudio de caso, contrastándolos con el marco teórico de la investigación. El diálogo se estructura basándose en las estructuras de significado recopiladas a lo largo de la investigación. Estas estructuras posibilitan vincular las clasificaciones prácticas que surgieron con las perspectivas teóricas de la interculturalidad crítica, la enseñanza adaptada al entorno y el progreso regional. Gracias a estas estructuras de significado, fue posible ver cómo se conectaban los códigos que aparecieron de las sesiones grupales, las conversaciones individuales y las anotaciones de campo. A través de estas representaciones gráficas

fue posible identificar los núcleos de significado que explican la transformación curricular generada por la intervención pedagógica.

1. Brecha, intención e identidad

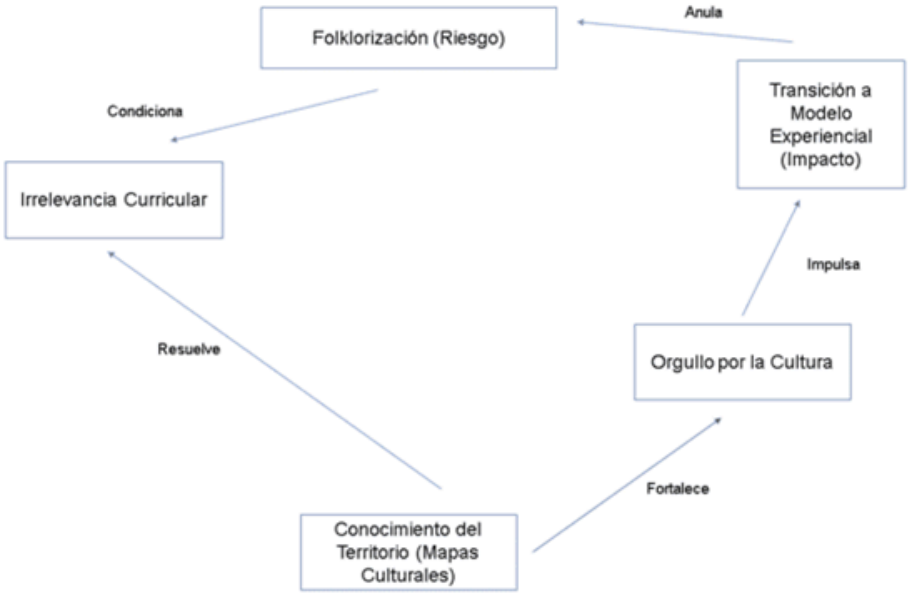
El análisis de la primera red semántica permitió identificar la tensión existente entre la valoración discursiva de la interculturalidad y su débil incorporación en el currículo institucional. Inicialmente, las categorías asociadas al eje estaban relacionadas con conceptos como respeto cultural, convivencia y valoración de la diversidad. No obstante, el examen subsiguiente demostró que el descubrimiento principal no reside solo en el aspecto ético de la interculturalidad, sino en cómo se pone en práctica en la enseñanza.

El núcleo de la red mostró una transición desde la folklorización cultural hacia un modelo de aprendizaje experiencial, evidenciado en la propuesta de actividades tales como rutas culturales, talleres gastronómicos y espacios de transmisión oral del conocimiento. Estos hechos demuestran que la identidad cultural empezó a tomarse como un recurso pedagógico activo, y no sólo como un elemento simbólico. El resultado encontrado confirma la pertinencia de la pedagogía situada, en la medida en que el aprendizaje se construye a partir de la realidad territorial de los estudiantes. En este sentido, la brecha curricular se supera cuando la identidad cultural deja de ser un tema abstracto y pasa a ser un activo educativo y económico para el territorio.



Figura 1.

Red semántica: Brecha, Intención e Identidad



Fuente: elaboración propia (2025)

2. Fragilidad y transferencia de saberes

La segunda red semántica permitió analizar las limitaciones institucionales para la transmisión pedagógica de los saberes ancestrales. El diagnóstico inicial evidenció un déficit de formación docente en educación intercultural, así como una participación comunitaria limitada y ocasional.

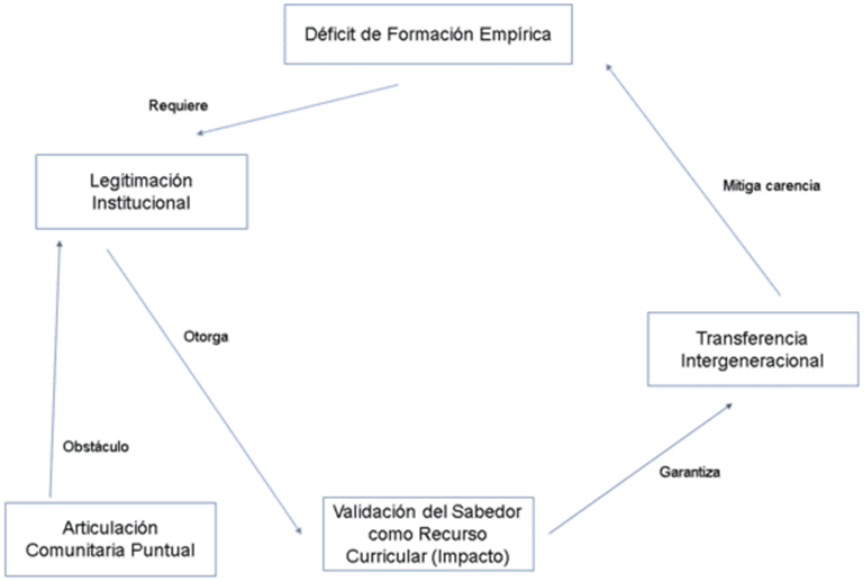
No obstante, el análisis de los datos posteriores a la intervención mostró que el problema central no es la ausencia de conocimiento en la comunidad, sino la falta de legitimación institucional de las fuentes tradicionales de saber. Dentro de este marco, surge como punto clave la credibilidad de conocimiento del que sabe, interpretada como la aceptación educativa del conocimiento comunitario. Este descubrimiento se nota al recuperar saberes dados por parientes y guías de la zona, además de meter elementos de video y relatos locales en la enseñanza.

Desde una perspectiva teórica, este hallazgo se conecta con la idea de justicia epistémica, propuesta por Walsh (2009) y de Sousa Santos (2014), quienes afirman que las estructuras educativas deben cuestionar las escalas de conocimiento que en el pasado han favorecido las formas de saber occidentales por encima de los conocimientos propios de cada lugar. En consecuencia, la formalización

del sabedor como recurso curricular representa un avance hacia un modelo de equidad epistémica, en el cual el conocimiento comunitario adquiere legitimidad dentro del currículo escolar.

Figura 2.

Fragilidad y Transferencia de Saberes



Fuente: elaboración propia (2025)

3. Viabilidad y desarrollo socioeconómico

La tercera red semántica permitió identificar el papel del emprendimiento cultural como elemento articulador entre identidad y desarrollo territorial. A diferencia de los dos ejes anteriores, este eje no se centra en un conflicto institucional, sino en una condición de posibilidad para la transformación curricular.

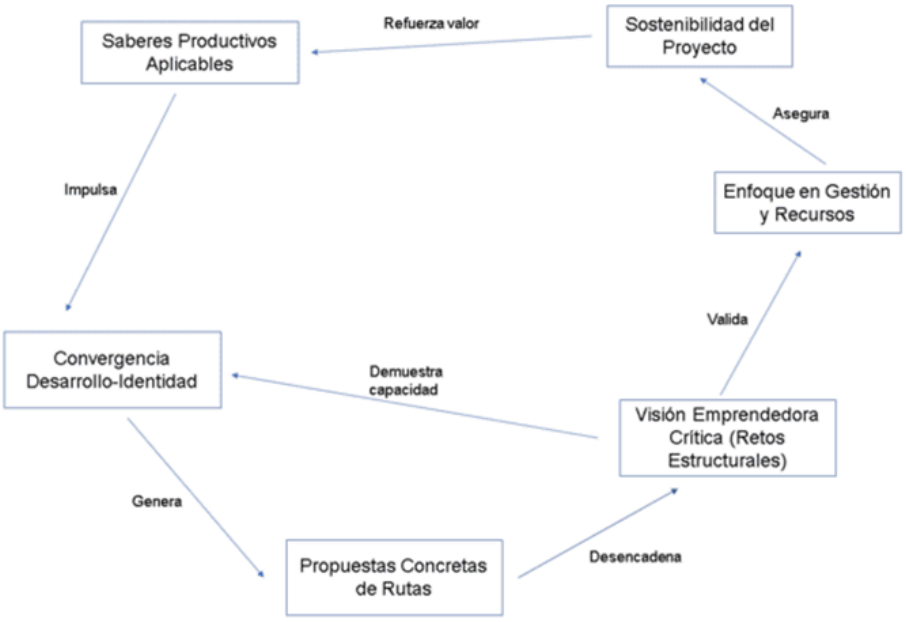
El análisis mostró que los estudiantes no solo valoran la cultura local, sino que también reconocen su potencial para generar oportunidades económicas a través de iniciativas como rutas gastronómicas, recorridos de plantas medicinales o experiencias turísticas comunitarias.

Uno de los hallazgos clave fue el desarrollo y la conciencia de un enfoque empresarial reflexivo, que permite a los estudiantes reconocer tanto las oportunidades culturales como los desafíos estructurales relacionados con el desarrollo del área, como la gobernanza vecinal inadecuada, la gestión responsable de las posesiones o la búsqueda de asistencia de las instituciones. Este hallazgo se alinea con lo que

Boisier (2001) piensa sobre el progreso local, al afirmar que las iniciativas territoriales mejoran si los grupos logran unir sus bienes culturales, sociales y económicos.

Figura 3.

Red semántica: Viabilidad y desarrollo socioeconómico



Fuente: elaboración propia (2025)

4. Triangulación de resultados

El análisis de las redes semánticas culminó en un proceso de triangulación entre la evidencia empírica, el marco teórico y la interpretación investigativa.

Tabla 3.

Matriz de Triangulación con el Soporte Teórico

Categoría Transversal	Evidencia /Hallazgo Clave (Cualitativo)	Soporte Teórico (Autores /Conceptos)	Síntesis de la Triangulación

A: Justicia Epistémica Aplicada	El saber ancestral (plantas, tejidos) se ve como "recurso curricular validado". Estudiante rescata el saber de la "abuela" (GF1).	Interculturalidad Crítica (Walsh, 2009; de Sousa Santos, 2014). Etnoeducación (Decreto 804 de 1995).	La intervención supera la visión superficial al legitimar el conocimiento empírico ancestral como contenido curricular formal, cumpliendo con la justicia epistémica y el mandato etnoeducativo.
B: Gobernanza Curricular Comunitaria	Se anula la Articulación Comunitaria Puntual [DD2]. La Observación valida la inclusión de videos y relatos de líderes [GF2] en el aula.	Currículo como Proyecto Cultural (Gimeno Sacristán, 1991). Participación Comunitaria (Ley 115, art. 56). Contribución comunitaria (Freire, 1997).	Se valida que el currículo debe ser co-creado (Gimeno Sacristán, 1991). La formalización del Sabedor demuestra la transición hacia una Gobernanza Curricular que honra la participación comunitaria (Ley 115, art. 56).
C: Liderazgo Estratégico y Autonomía	El foco se mueve a "organización y recursos" (GF1, GF2). Los estudiantes identifican los Retos	Desarrollo Local (Boisier, 2001). Turismo Comunitario (Zorn & Farthing, 2007). Liderazgo	El estudiante se establece como agente planificador. La adquisición de una Visión Emprendedora Crítica valida que el proceso educativo

	Estructurales del desarrollo local.	Comunitario (Grueso, 2012).	genera autonomía para gestionar el desarrollo territorial (Boisier, 2001).
D: Eficacia del Modelo Pedagógico Experiencial	Los estudiantes proponen activamente la "Transición a Modelo Experiencial" (rutas, talleres de cocina). Se evidencia la Motivación creciente.	Pertinencia del Currículo (Díaz Barriga, 2003). Inclusión en Actividades Educativas (Walsh, 2009). Oralidad y memoria histórica (Rojas, 2014).	La estrategia del Taller Participativo Intercultural se valida por su capacidad de generar un Aprendizaje Situado que integra la acción con la reflexión, asegurando la pertinencia y la unidad en la diversidad.

Fuente: elaboración propia (2025)

La triangulación permitió identificar cuatro categorías transversales que sintetizan el proceso de transformación observado durante la investigación:

- Justicia epistémica aplicada
- Gobernanza curricular comunitaria
- Liderazgo estratégico y autonomía estudiantil
- Eficacia del modelo pedagógico experiencial

Justicia epistémica aplicada. Los resultados evidencian que la intervención pedagógica permitió una resignificación del conocimiento ancestral dentro del proceso educativo. La medicina tradicional, la producción de tejidos y los conocimientos relacionados con la alimentación ya no se consideran aspectos culturales menores que puedan utilizarse para la enseñanza.

La interculturalidad crítica sugiere que se deben cuestionar las posiciones jerárquicas en las escuelas que determinan qué conocimiento se considera legítimo. Además, al adoptar estos conocimientos se puede cumplir con las normas de etnoeducación establecidas por el Decreto 804 de 1995, que fomenta la inclusión de las identidades culturales locales en el desarrollo de las comunidades afrocolombianas e indígenas.

Gobernanza curricular comunitaria. Vale la pena mencionar que el plan de estudios se ha vuelto más manejable y los individuos participan en la creación de lo que se enseña en las escuelas. La inclusión de cuentos, historias e información del área significa un cambio en cómo la educación se interconecta con la comunidad circundante. Este hallazgo concuerda con lo que Gimeno Sacristán (1991) dice: el currículo debe verse como una empresa cultural creada entre todos. Así, la escuela deja de ser un lugar cerrado y se vuelve un punto de encuentro entre lo que se aprende formalmente y el conocimiento que tiene la gente.

Liderazgo estratégico y autonomía. Los alumnos evidenciaron una mejora gradual en su autoconfianza al tomar la iniciativa para señalar vías de crecimiento regional. Dicho avance se reflejó al crear planes turísticos enfocados en los valores culturales de la zona. Viéndolo desde el ángulo del progreso comunitario, este descubrimiento demuestra cómo la enseñanza puede crear personas aptas para entender su entorno, señalar activos y sugerir maneras de cambiar la sociedad.

Eficacia del modelo pedagógico experiencial. Finalmente, los resultados demuestran que el modelo pedagógico experiencial implementado mediante el taller intercultural participativo favorece la apropiación significativa del conocimiento. Las actividades desarrolladas permitieron integrar reflexión crítica, práctica cultural y planificación territorial, generando altos niveles de motivación estudiantil.

Este tipo de estrategias responde a los principios de un currículo pertinente y contextualizado, en el cual el aprendizaje se construye a partir de la experiencia directa y la interacción con el entorno sociocultural.

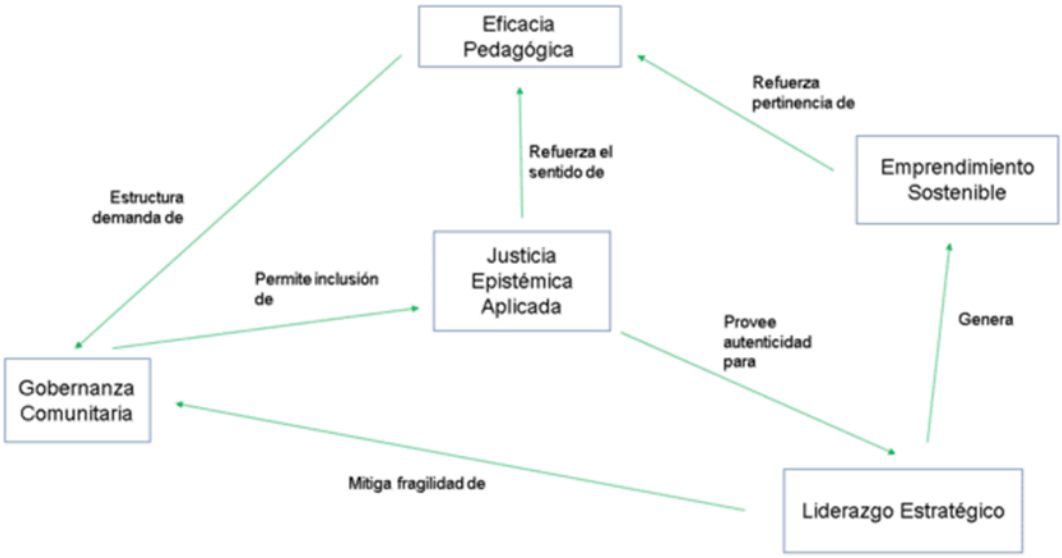
5. Modelo de transformación

La integración de estas cuatro categorías permitió construir un modelo causal de transformación curricular, en el cual la eficacia del modelo pedagógico experiencial impulsa la gobernanza curricular comunitaria. Esta legitimación institucional del conocimiento local posibilita la justicia epistémica

aplicada, lo que finalmente conduce al desarrollo de liderazgo estratégico y emprendimiento cultural sostenible.

Figura 4.

Modelo de Transformación Selectiva



Fuente: elaboración propia (2025)

Este modelo evidencia que la educación intercultural solo puede consolidarse cuando la identidad cultural se articula con procesos reales de desarrollo territorial. En este sentido, la investigación demuestra que la escuela puede convertirse en un agente de transformación social, capaz de integrar conocimiento ancestral, participación comunitaria y formación para el emprendimiento.

6. Propuesta pedagógica derivada de la intervención

A partir de los hallazgos obtenidos durante el proceso de diagnóstico, intervención y análisis cualitativo, se consolidó una propuesta pedagógica intercultural orientada al fortalecimiento del currículo de educación media con énfasis en turismo y emprendimiento en la Institución Educativa José María Cabal. La propuesta surge como respuesta a la necesidad de superar la fragmentación entre el currículo escolar y los saberes culturales del territorio, promoviendo procesos de etnoeducación, participación comunitaria y desarrollo local sostenible.

La propuesta pedagógica se fundamenta en los principios de la interculturalidad crítica planteados por Walsh (2009), la concepción del currículo como proyecto cultural desarrollada por Gimeno Sacristán (1991) y los enfoques participativos de Freire (1997), integrando la experiencia comunitaria y los saberes ancestrales afro e indígenas como recursos legítimos de enseñanza y aprendizaje.

El modelo propuesto se estructura en cuatro componentes articulados. El primero corresponde al reconocimiento de los saberes ancestrales y las prácticas culturales del territorio, incorporando contenidos relacionados con gastronomía tradicional, oralidad, medicina ancestral, música, tejido, pesca artesanal y memoria comunitaria. El segundo componente se orienta a la participación activa de sabedores comunitarios y líderes locales dentro de los procesos formativos, fortaleciendo la gobernanza curricular comunitaria y la legitimación del conocimiento local.

El tercer componente se centra en el aprendizaje experiencial mediante estrategias pedagógicas contextualizadas, tales como talleres participativos, rutas culturales, aprendizaje basado en proyectos y diseño de propuestas de turismo comunitario. Estas actividades permitieron transformar la cultura en una experiencia pedagógica activa, favoreciendo el fortalecimiento de la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la participación estudiantil.

Finalmente, el cuarto componente se relaciona con el emprendimiento cultural sostenible, promoviendo la formulación de iniciativas productivas vinculadas al turismo comunitario y al aprovechamiento responsable del patrimonio cultural del territorio. Este componente busca fortalecer el liderazgo juvenil y generar oportunidades de desarrollo local articuladas con la preservación cultural y ambiental.

La propuesta pedagógica resultante demuestra que la integración de prácticas interculturales dentro del currículo no solo fortalece la pertinencia educativa, sino que también contribuye a la formación de estudiantes con mayor autonomía, conciencia territorial y capacidad para proyectar iniciativas de transformación social y económica desde sus propias realidades culturales.

Conclusiones

Los resultados de la investigación permiten afirmar que la propuesta curricular basada en turismo y emprendimiento, fundamentada en los principios de la interculturalidad crítica y la etnoeducación, logró validar su hipótesis central: la posibilidad de activar procesos de emprendimiento cultural sostenible a partir de la incorporación sistemática de los saberes ancestrales en el currículo escolar. El

análisis de la categoría selectiva mostró que la intervención pedagógica, no sólo hizo posible la superación de la desarticulación curricular que se había identificado en el diagnóstico inicial, sino que produjo una transformación más profunda en la manera en que la comunidad educativa entiende la relación entre cultura, educación y desarrollo territorial.

Una revelación realmente grande fue lograr incorporar el conocimiento tradicional de una manera fresca dentro del entorno escolar. Los hallazgos mostraron que aquellos saberes atados a prácticas transmitidas, como remedios naturales, platos típicos o historias de la gente, dejaron de ser vistos como solo tradiciones menores y pasaron a ser útiles instrumentos para educar durante el proceso formativo. Esta modificación sugiere el surgimiento de una práctica de justicia en el conocimiento aplicado, ya que el saber propio de la comunidad es reconocido en el currículo y se añade a la instrucción con un nivel de respeto y certeza.

Según los estudios, había una tendencia positiva hacia métodos de enseñanza curriculares basados en la comunidad. La participación de individuos con saberes propios del lugar, relatos de figuras importantes de la zona y experiencias culturales del entorno permitió que el plan de estudios dejara de ser exclusividad del centro y se vuelva un espacio de construcción mutua. Por lo tanto, la escuela comienza a funcionar como un lugar de cruce de culturas donde se amalgaman las enseñanzas formales y las del vecindario, lo que fortalece el vínculo entre el centro educativo y su medio social.

Una conclusión importante también está en relación con fomentar en los alumnos habilidades de liderazgo y la independencia para actuar. Mediante tareas como idear recorridos para turistas, crear representaciones geográficas culturales y estudiar las posibilidades económicas de la zona, quienes participaron consiguieron reconocer el valor económico y cultural de su región. Semejante práctica, les permitió dejar de ser estudiantes espectadores en el sistema educativo, para pasar a ser sujetos más dinámicos en la organización del territorio y el desarrollo comunitario.

También, los hallazgos señalaron que la estrategia de enseñanza con enfoque vivencial, utilizada en el Taller Intercultural Colaborativo, fue provechosa. Por medio de involucrarse en actividades, trabajar juntos y pensar sobre lo aprendido, los alumnos lograron asimilar las enseñanzas al vincular lo aprendido en clase con su medio cultural. Esta manera de educarse en relación al entorno estimuló el gusto de los jóvenes y ayudó a enlazar su identidad cultural, sus estudios y su contribución posible a su gente.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos, resulta conveniente hacer oficial que se incorpore a individuos con saberes propios de la región al currículo escolar. Esto se hace con el fin de garantizar que la transmisión cultural continúe y para afianzar la paridad de conocimientos conseguida durante el desarrollo del proyecto. Asimismo, es clave potenciar la formación de los educadores en lo referente a enfoques interculturales críticos, con la intención de aumentar el uso de estrategias pedagógicas que integren el conocimiento local dentro de las labores educativas.

En última instancia, la investigación concluye que cuando la educación se centra en valores y representa la cultura local, puede ser fundamental para el crecimiento de la comunidad. Así, enlazar la identidad cultural, los negocios y la preparación académica crea oportunidades distintas para crear métodos de enseñanza que realmente importan y que ayudan a enriquecer la cultura y a mejorar la situación social y económica de las comunidades.

Referencias

Alcaldía Distrital de Buenaventura. (2024). *Plan de desarrollo Buenaventura 2024–2027: Educación, cultura y territorio*. https://www.buenaventura.gov.co/images/multimedia/20250416_anexo_3__diagnostico_de_buenaventura2.pdf

Álvarez, M. T., & Mestre, G. (2023). Historia de la etnoeducación en el departamento de Bolívar: Un tránsito inconcluso de casa adentro a casa afuera. *RECIE: Revista Caribeña de Investigación Educativa, 7*(2), 129–149. https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp129-149

Barriga, Á. D. (2003). *Didáctica y currículo*. Paidós.

Castillo, E., & Caicedo, L. (2015). *Saberes ancestrales y educación intercultural*. Universidad del Valle.

Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993: Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia*. Diario Oficial No. 41.013. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=297

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2023). *Censo nacional de población y vivienda 2023: Caracterización étnica*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion?view=article&id=103:grupos-etnicos&catid=138

Elliott, J. (1993). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Giménez, G. (2005). La identidad social y cultural. *Revista Mexicana de Sociología, 67*(1), 47–66.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 195–220). Sage.

Henao, J. C., & Muñoz, D. (2016). Inclusión y equidad en la educación: retos y desafíos. *Revista Educación y Pedagogía, 28*(71), 33–50.

Henao, J., & Muñoz, S. (2016). Educación intercultural: retos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(2), 13–28.

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage.

Quintero, A. (2017). La transmisión de saberes en comunidades afrodescendientes. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 101–123.

Rojas, A. (2014). Oralidad, memoria y resistencia cultural. *Historia y Sociedad*, (27), 149–171.

Tubino, F. (2016). Ciudadanía intercultural y educación: desafíos de la diversidad cultural en América Latina. *Revista de Educación Superior en América Latina (ESAL), 6*(2), 25–42.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Universidad Andina Simón Bolívar.