TERRITORIO SUBALTERNO Y ESCUELA: DISCURSOS FENOMÉNICOS EN ARAUCA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 25, Nº 1
Julio 2025
pp 806 - 815
Recibido: Abril 2025
Aprobado: Junio 2025

Sergio Augusto Anaya
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ing.saanaya@gmail.com

RESUMEN

Desentrañar el valioso aporte de interés investigativo, surge la presente investigación con el propósito de generar una visión fenoménica sobre la conceptualización territorial subalterna del departamento llanero y fronterizo de Arauca- Colombia período 2015 – 2022 a partir de los discursos de los textos escolares. El soporte de apoyo es Teoría del Aprendizaje Situado de Lave y Wenger (1991), la Teoría del Análisis Crítico del Discurso de Fairclough (1992) y la Teoría de la Pedagogía Crítica Freire (1970). La metódica asumida fue la investigación cualitativa a través del método fenomenológico que contempla las fases de Husserl (1995). La línea de investigación se enmarca en: Ética, Educación, Cultura y Sociedad. Los informantes clave, están constituidos por (2) directivos y (3) docentes. El contexto fue la Institución Educativa Liceo del Llano, municipio de Arauquita-Colombia. La recolección de información se desgloso a través de la entrevista en profundidad, con el soporte de instrumentos como el guión de entrevistas. El análisis e interpretación de estos datos se contó con el apoyo que generó la categorización, la triangulación y la teorización. Como sustento de validez y credibilidad se garantizó mediante rigor metodológico, triangulación, saturación de datos, descripciones detalladas y validación por participantes, asegurando la autenticidad y confiabilidad de los hallazgos. En estos, los textos escolares reproducen una representación funcional y excluyente del territorio, invisibilizando su vivencia fronteriza y subalterna, resultando en que la territorialidad escolar exige ser comprendida como fenómeno vivido, no como dato curricular, habilitando una educación más consciente, justa y profundamente arraigada.

Palabras clave:
conceptualización, territorio subalterno, departamento llanero y fronterizo discursos, textos escolares.

SUBALTERN TERRITORY AND SCHOOL: PHENOMENOLOGICAL DISCOURSES IN ARAUCA.

ABSTRACT

Unveiling the valuable contribution of this investigative interest, the present study emerges with the purpose of generating a phenomenological vision of the subaltern territorial conceptualization of the Llanero and border department of Arauca, Colombia, during the period 2015–2022, based on the discourses found in school textbooks. The theoretical framework is supported by Situated Learning Theory (Lave & Wenger, 1991), Critical Discourse Analysis Theory (Fairclough, 1992), and Critical Pedagogy Theory (Freire, 1970). The methodological approach adopted was qualitative research through the phenomenological method, following the phases proposed by Husserl (1995).The research line is framed within Ethics, Education, Culture, and Society. Key informants included (2) school administrators and (3) teachers. The study was conducted at the Liceo del Llano Educational Institution, located in the municipality of Arauquita, Colombia. Data collection was carried out through in-depth interviews, suppor-

Key words:
conceptualization, subaltern territory, plains and border department, discourses, school texts.

ted by instruments such as structured interview guides. The analysis and interpretation of the data were guided by processes of categorization, triangulation, and theorization.To ensure validity and credibility, methodological rigor was maintained through triangulation, data saturation, detailed descriptions, and participant validation, guaranteeing the authenticity and reliability of the findings. In these materials, school textbooks reproduce a functional and exclusionary representation of the territory, rendering invisible its borderland and subaltern lived experience. As a result, school territoriality must be understood as a lived phenomenon rather than a mere curricular datum, enabling a more conscious, just, and deeply rooted form of education.

TERRITOIRE SUBALTERNE ET ÉCOLE : DISCOURS PHÉNOMÉNAUX EN ARAUCA.

RÉSUMÉ

Afin de mettre en lumière la précieuse contribution de l'intérêt de recherche, la présente recherche vise à générer une vision phénoménologique de la conceptualisation territoriale subalterne des plaines et du département frontalier d'Arauca-Colombie pour la période 2015-2022, à partir des discours des manuels scolaires. Elle s'appuie sur la théorie de l'apprentissage situé de Lave et Wenger (1991), la théorie de l'analyse critique du discours de Fairclough (1992) et la théorie de la pédagogie critique de Freire (1970). La méthodologie adoptée est une recherche qualitative par la méthode phénoménologique qui envisage les phases de Husserl (1995). L'axe de recherche s'articule autour des axes suivants : éthique, éducation, culture et société. Les informateurs clés sont (2) directeurs et (3) enseignants. Le contexte était l'établissement d'enseignement Liceo del Llano, dans la municipalité d'Arauquita, en Colombie. La collecte de données a été réalisée au moyen d'entretiens approfondis, appuyés par des instruments tels que des scripts d'entretien. L'analyse et l'interprétation de ces données ont été étayées par la catégorisation, la triangulation et la théorisation. La rigueur méthodologique, la triangulation, la saturation des données, les descriptions détaillées et la validation des participants ont assuré la validité et la crédibilité des résultats, garantissant ainsi leur authenticité et leur fiabilité. Dans ces textes, les manuels scolaires reproduisent une représentation fonctionnelle et exclusive du territoire, rendant invisibles ses frontières et son expérience subalterne. Par conséquent, la territorialité scolaire doit être comprise comme un phénomène vécu, et non comme une donnée curriculaire, permettant une éducation plus consciente, plus juste et plus profondément ancrée.

Mot clefes:
fconceptualisation, territoire subalterne, département des plaines et des frontières, discours, manuels scolaires.

I. INTRODUCCIÓN

Los textos escolares han sido un instrumento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los sistemas educativos modernos de Occidente, al menos desde el siglo XIX, aunque sus raíces se remontan al siglo XVI. De acuerdo a Torres y Moreno, (2008), "su uso ha evidenciado la preeminencia de lo escrito sobre lo oral, consolidando la escuela como institución en gran parte del mundo" (p.77). Esta preferencia por la escritura ha supuesto la noción de que la verdad debe ser registrada en texto, reflejando el poder del documento escrito en Europa y América, en detrimento de las tradiciones orales. Se ha asociado con la objetividad y la estabilidad, mientras que la oralidad ha sido

percibida como subjetiva, inestable y permeada por narrativas mágico-religiosas. De este modo, los textos escolares no solo han operado como transmisores de información, sino como legitimadores de verdades aparentemente irrefutables según Cardozo, (2018).

Esta naturaleza de los textos escolares les ha conferido un carácter político evidente, especialmente en América Latina, donde han sido herramientas esenciales para la configuración de identidades ciudadanas en los proyectos republicanos emergentes del siglo XIX. Con la independencia y el establecimiento de los estados nacionales, la educación y los textos escolares se convirtieron en vehículos para la construcción de un ciudadano homogéneo, acorde con los intereses políticos y económicos de la élite gobernante. La ciudadanía no se limitaba al derecho de nacimiento en un territorio, sino que implicaba compartir experiencias, narrativas históricas, creencias y valores con quienes eran considerados iguales, a la vez que establecía distinciones respecto a los "otros", generando jerarquías sociales legitimadas por el discurso educativo (Perilla, 2017).

En este contexto, la escuela y los textos escolares jugaron un papel clave en la formulación de modelos de ciudadanía en Colombia, en tensión constante entre la influencia de distintos paradigmas occidentales. Mientras los liberales impulsaban principios derivados de la Revolución Francesa y la industrialización inglesa, los sectores conservadores enfatizaban la herencia hispánica como eje central de la identidad nacional. Como resultado, el ideal de ciudadano en la Colombia republicana se configuró en torno a la figura del hombre blanco, propietario, católico, hispanohablante y patriarcal, excluyendo a amplios sectores de la población según Perilla, (2017).

Este modelo de ciudadanía excluyente, reproducido a través de la educación formal y los textos escolares, estableció categorías diferenciadas de acceso a derechos y oportunidades. Mientras que los hombres letrados y con capital en los centros urbanos tenían garantizada su participación en la esfera política y social, los sectores rurales, indígenas, afrodescendientes y mestizos fueron relegados a una posición de marginalidad. Así, la ciudadanía se transformó en un mecanismo de distinción que, desde una perspectiva estructural, dividía a la población entre sujetos con pleno reconocimiento estatal y aquellos cuya existencia permanecía al margen del proyecto nacional de acuerdo a Castillo, (2011).

La Constitución de 1886, producto de la Regeneración conservadora, consolidó estos esquemas de exclusión al institucionalizar un modelo de Estado centralista y homogéneo, que se mantuvo vigente hasta la promulgación de la Constitución de 1991. Durante este periodo, los discursos escolares reforzaron una concepción unitaria de la nación, basada en una única raza, lengua, religión e historia oficial, ignorando la diversidad cultural y territorial del país. En este marco, la escuela operó como un dispositivo de reproducción ideológica que legitimó la concentración del poder en el centro capitalino y profundizó las diferencias entre las regiones periféricas y el núcleo hegemónico de la nación (Viveros y Lesmes, 2014).

Este proceso de centralización influyó en la percepción de las regiones periféricas como obstáculos para el desarrollo y la modernización del país. A lo largo del siglo XX, las élites económicas, políticas e intelectuales debatieron las causas del "atraso" territorial, recurriendo a explicaciones basadas en diferencias raciales y anatómicas, que atribuían la pobreza y la desigualdad a la supuesta inferioridad biológica de ciertos grupos poblacionales. Otras interpretaciones, en cambio, promovieron políticas de higienización social orientadas a disciplinar y homogeneizar las prácticas culturales de la población con el fin de integrarla al proyecto nacional (Villegas, 2005).

A partir de la década de 1950, el discurso educativo se reconfiguró en función de las necesidades del desarrollo y la industrialización. La escolarización masiva se convirtió en un imperativo para la formación de ciudadanos productivos dentro del sistema capitalista emergente. En este contexto, la educación reforzó la división de roles de género, preparando a los niños para el trabajo asalariado y a las niñas para el ámbito doméstico y la maternidad. La industrialización demandaba individuos sanos, disciplinados y moralmente rectos, por lo que la escuela continuó operando como un mecanismo de normalización que excluía a quienes no se ajustaban a estos parámetros de opinión España y Sánchez, (2010).

No fue sino hasta finales del siglo XX que estas estructuras de exclusión comenzaron a ser desafiadas por nuevas concepciones de ciudadanía, impulsadas por movimientos sociales y cambios en la legislación. La Constitución de 1991 marcó un punto de inflexión al reconocer la diversidad cultural, étnica y social del país, otorgando visibilidad a sectores históricamente marginados, como comunidades indígenas,

afrodescendientes, mujeres y grupos de disidencia sexual. Este cambio normativo abrió el camino para una redefinición del concepto de ciudadanía, ampliando su alcance y permitiendo la emergencia de nuevas narrativas identitarias en el ámbito educativo.

En este marco, el estudio fenomenológico de la construcción discursiva de la ciudadanía en los textos escolares adquiere una relevancia sustantiva. Comprender cómo estos discursos han moldeado la identidad nacional y territorial, y de qué manera han impactado en la configuración del imaginario colectivo, permite cuestionar las estructuras de exclusión que aún persisten en el sistema educativo. Así, repensar la educación desde una perspectiva crítica y pluralista no solo contribuye a la justicia epistemológica, sino que también posibilita la construcción de una ciudadanía más incluyente, equitativa y representativa de la diversidad social y cultural del país. Como plantea Giraldo (2015), sobre las nuevas perspectivas de la(s) ciudadanía(s) en Colombia:

> Significan una nueva forma de vivir y sentir la ciudad, y se relacionan con distintas prácticas que generan esa relación con el espacio: la música, los deportes, la cultura, las artes, el medio ambiente, la alimentación, la movilidad, la objeción de conciencia, la vestimenta, el consumo de sustancias psicoactivas, entre otras, han sido expresiones de subjetividad política que evidencian que la ciudadanía no se ejerce solo desde los escenarios formales y reconocidos institucionalmente, sino que esta se da desde la intención de participar, de denunciar, de reivindicar, de construir individual y colectivamente las relaciones sociales, poniendo de manifiesto que la ciudadanía no se otorga, se adquiere. (p. 69)

La cita planteada resalta un enfoque contemporáneo y profundamente transformador sobre la ciudadanía, que trasciende las nociones tradicionales de participación en los espacios formales e institucionales. En ella se abordan prácticas cotidianas y expresiones culturales como elementos clave que moldean y redefinen la forma en que las personas se relacionan con el entorno urbano y sus dinámicas. Este análisis de la ciudadanía enfatiza su naturaleza construida a través de actos individuales y colectivos que, aunque puedan parecer cotidianos o informales, poseen un trasfondo político y social significativo. Así, prácticas como la música, los deportes, el arte y la objeción de conciencia son entendidas no solo como actividades aisladas, sino como vehículos de subjetividad política que reflejan demandas, resistencias y aspiraciones en torno al espacio y las relaciones de poder.

Uno de los puntos cruciales de esta visión es la crítica implícita a la idea de que la ciudadanía es otorgada como un derecho pasivo por el Estado o las instituciones dominantes. En cambio, la cita propone que la ciudadanía es un ejercicio activo que emerge desde la acción participativa y la construcción de redes sociales. Esto cuestiona las estructuras tradicionales que asocian la ciudadanía exclusivamente con el voto, la representación política o la afiliación formal. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se enriquece al incluir prácticas no convencionales, que articulan nuevas formas de interacción y reivindicación en contextos urbanos. En este marco, los ciudadanos se convierten en agentes de transformación al reconfigurar los espacios y sus significados a través de actos cotidianos y comunitarios.

La dimensión teleológica de este estudio se centra en el propósito último y la razón fundamental que orientan la investigación: generar una visión fenomenológica sobre la conceptualización territorial subalterna del departamento llanero y fronterizo de Arauca-Colombia en el período 2015-2022, a partir de los discursos presentes en los textos escolares. En este contexto, la teleología aborda la finalidad trascendental del estudio, la cual va más allá de un análisis descriptivo, buscando contribuir de manera significativa al entendimiento de las relaciones entre educación, territorialidad y subalternidad. Este enfoque otorga especial relevancia a la interpretación de los sentidos y significados que emergen de las representaciones escolares sobre el territorio araucano, con el objetivo de promover una resignificación crítica y emancipadora de estos imaginarios.

De esta manera, la dimensión teleológica enfatiza la importancia de generar conocimiento que no solo sea académico, sino que también tenga implicaciones prácticas y sociales, permitiendo la valorización de las narrativas locales y el reconocimiento de las comunidades subalternas en los procesos educativos y territoriales. Este propósito final está alineado con la necesidad de construir espacios más inclusivos y equitativos, tanto en el ámbito educativo como en el territorial, a través de un enfoque que priori-

ce las voces y experiencias de quienes han sido históricamente marginados. Así, la teleología de este estudio ofrece un marco ético y científico que guía cada una de las etapas de la investigación.

II. ENTRAMADO TEÓRICO REFERENCIAL

La conceptualización es un proceso fundamental en la producción y estructuración del conocimiento, ya que permite dotar de significado a los fenómenos que configuran la realidad. Desde una perspectiva epistemológica, la conceptualización no es un acto aislado, sino una construcción social que emerge de las interacciones lingüísticas y culturales. Vygotsky (1986) sostiene que los conceptos son dinámicos y están sujetos a transformaciones a medida que se desarrollan las capacidades cognitivas de los sujetos dentro de un entorno determinado. En este sentido, la conceptualización no solo responde a una necesidad de comprensión individual, sino que también se encuentra condicionada por las estructuras de poder y las narrativas hegemónicas que regulan el acceso al conocimiento. Es por ello que el análisis crítico de la conceptualización en distintos contextos permite evidenciar las formas en que el discurso moldea la percepción de la realidad y establece jerarquías de saber.

El estudio de la conceptualización en el ámbito territorial cobra especial relevancia al abordar espacios que han sido históricamente marginados o subordinados dentro del orden político y económico global. Haesbaert (2011) plantea que el territorio no es un ente fijo, sino un constructo que emerge de relaciones sociales, económicas y políticas. En este marco, la conceptualización del territorio subalterno no solo implica una delimitación geográfica, sino que también está atravesada por discursos que reproducen o desafían estructuras de dominación. En el caso de regiones como Arauca, la conceptualización territorial ha sido configurada a partir de narrativas que oscilan entre la centralización estatal y la invisibilización de su especificidad sociocultural. La conceptualización de un territorio subalterno, por lo tanto, debe considerar los elementos históricos y simbólicos que definen su condición de marginalidad dentro de la nación.

La noción de territorio subalterno se vincula estrechamente con las dinámicas del poder y la resistencia. Spivak (1988) señala que la subalternidad no solo se refiere a una posición de inferioridad económica o política, sino también a una exclusión epistemológica que impide que ciertos grupos tengan voz en los discursos dominantes. En el caso de los territorios periféricos, la subalternidad se manifiesta en la manera en que son representados dentro de los discursos oficiales, los cuales tienden a simplificar o estereotipar su realidad. En este sentido, la conceptualización de Arauca como un departamento llanero y fronterizo no solo responde a su ubicación geográfica, sino que también ha sido determinada por discursos que lo asocian con el conflicto armado, la migración y la economía extractiva. Estas representaciones han limitado la posibilidad de construir una narrativa alternativa que refleje la complejidad y riqueza de la región.

El departamento de Arauca es un espacio con una identidad territorial marcada por su doble condición de llanero y fronterizo. Como parte de los Llanos Orientales de Colombia, comparte características ecológicas y socioculturales con otras regiones de la Orinoquía, lo que ha influido en la construcción de su imaginario colectivo. González (2017) explica que la identidad llanera ha sido forjada a partir de tradiciones ganaderas, manifestaciones culturales y una relación particular con el entorno natural. No obstante, la representación de los llanos en los discursos oficiales ha tendido a exotizar su identidad, reduciéndola a un conjunto de prácticas folclóricas que no reflejan las complejidades sociales y políticas de la región. En el caso de Arauca, esta representación se entrecruza con su carácter fronterizo, lo que añade nuevas capas de significación a su conceptualización territorial.

El carácter fronterizo de Arauca implica una serie de dinámicas económicas, políticas y culturales que lo diferencian de otras regiones del país. Ramírez (2019) sostiene que las fronteras no deben ser entendidas únicamente como límites geográficos, sino como espacios de interacción y negociación entre múltiples actores. En este sentido, la conceptualización de Arauca como un territorio de frontera ha estado marcada por la interdependencia con Venezuela, así como por las tensiones derivadas del control estatal y la presencia de actores armados. Estas dinámicas han generado discursos que oscilan entre la percepción de la frontera como un espacio de oportunidad y su caracterización como una zona de riesgo. La construcción de estos discursos tiene implicaciones directas en la manera en que se configura la identidad territorial y en cómo los habitantes del departamento se perciben a sí mismos en relación con el resto del país.

El análisis de los discursos resulta clave para comprender la manera en que se conceptualiza un territorio y sus habitantes. Foucault (2006) argumenta que el discurso no solo describe la realidad, sino que también la produce al definir los límites de lo que puede ser dicho y pensado dentro de un determinado contexto. En el ámbito educativo, los discursos presentes en los textos escolares desempeñan un papel central en la formación de las representaciones territoriales. Apple (2004) señala que los textos educativos no son neutrales, sino que están imbuidos de ideologías que influyen en la construcción del conocimiento legítimo. En el caso de Arauca, los discursos presentes en los materiales educativos pueden reforzar o cuestionar su condición de territorio subalterno, dependiendo de cómo se narren sus características geográficas, económicas y sociales.

Los textos escolares son una herramienta fundamental en la transmisión del conocimiento y la configuración de las representaciones que los estudiantes construyen sobre su entorno. Bernstein (1990) plantea que los textos educativos funcionan como mecanismos de reproducción cultural que determinan qué saberes son considerados válidos dentro de un sistema educativo. En este sentido, la manera en que los textos escolares conceptualizan a Arauca influye en la percepción que los estudiantes tienen de su territorio y en su sentido de pertenencia. Si los textos presentan una visión centralista de la geografía colombiana, es posible que las regiones periféricas sean representadas de manera marginal o estereotipada. Por ello, resulta fundamental analizar estos discursos para identificar las narrativas que predominan en la educación formal y sus implicaciones en la construcción de la identidad territorial.

La conceptualización del territorio subalterno dentro del ámbito educativo no solo se manifiesta en los contenidos explícitos de los textos escolares, sino también en sus omisiones. Luke (1988) explica que el silencio sobre ciertos temas dentro de los materiales educativos es una forma de discurso en sí misma, ya que aquello que no se menciona queda relegado a los márgenes del conocimiento oficial. En el caso de Arauca, la ausencia de una representación compleja y matizada en los textos escolares contribuye a su subalternización dentro del imaginario nacional. Esto refuerza la idea de que el territorio es un espacio periférico y secundario, lo que tiene implicaciones en la manera en que los jóvenes araucanos construyen su identidad y su relación con el país.

En el marco del estudio doctoral sobre la visión fenomenológica de la conceptualización territorial subalterna de Arauca en los textos escolares, resulta esencial examinar cómo estos discursos configuran la comprensión del territorio entre los estudiantes. La fenomenología, al centrarse en la experiencia subjetiva, permite analizar cómo los alumnos internalizan las representaciones territoriales que les son presentadas en el aula. La manera en que los textos escolares describen a Arauca no solo influye en su percepción de la región, sino también en su sentido de pertenencia y en la manera en que entienden su papel dentro del contexto nacional. Por lo tanto, este estudio busca develar las estructuras discursivas que perpetúan la subalternidad territorial y proponer estrategias que permitan resignificar la identidad de Arauca dentro del sistema educativo colombiano.

La teoría del aprendizaje situado, propuesta por Lave y Wenger (1991), sostiene que el aprendizaje es un proceso social que ocurre en contextos específicos y está mediado por la interacción con la comunidad. Esta perspectiva enfatiza que el conocimiento no puede ser entendido de manera aislada, sino que debe analizarse en relación con la práctica y la cultura en la que se desarrolla. En este sentido, los aprendizajes más significativos ocurren cuando los sujetos participan activamente en comunidades de práctica, apropiándose del conocimiento a través de la experiencia directa y la interacción con su entorno.

En el contexto del estudio sobre la conceptualización territorial de Arauca, la teoría del aprendizaje situado permite analizar cómo los estudiantes construyen su comprensión del territorio a partir de sus experiencias cotidianas y la relación con su comunidad. Si los textos escolares presentan una visión homogénea y descontextualizada del país, los estudiantes pueden percibir un desfase entre el conocimiento formal y su realidad concreta. En este sentido, el aprendizaje situado ofrece una perspectiva que permite integrar las vivencias de los estudiantes dentro del proceso educativo, generando un conocimiento más significativo y conectado con sus contextos locales.

Wenger (1998) amplía esta teoría al introducir el concepto de comunidades de práctica, que describe los espacios en los que los sujetos comparten conocimientos y construyen identidades colectivas a través de la participación social. En el caso de Arauca, el aprendizaje sobre el territorio no debe limitarse a los textos escolares, sino que debe incluir las prácticas y

saberes propios de la comunidad llanera y fronteriza. Esto implica repensar el currículo desde una perspectiva situada, en la que los estudiantes puedan aprender sobre su historia, geografía y cultura a través de experiencias directas y relatos locales, fortaleciendo así su identidad territorial.

Dentro del estudio doctoral, la teoría del aprendizaje situado se vincula con el análisis fenomenológico al permitir explorar cómo los estudiantes viven y experimentan su territorio en relación con los discursos presentes en los textos escolares. Al considerar el aprendizaje como un proceso social y contextualizado, esta teoría proporciona una base teórica para proponer estrategias educativas más integradoras, que permitan a los estudiantes desarrollar una comprensión crítica y situada de su entorno, promoviendo una educación más equitativa y pertinente para los territorios subalternos.

El análisis crítico del discurso (ACD), desarrollado por autores como Norman Fairclough (1992) y Teun van Dijk (1997), se centra en la manera en que el lenguaje no solo refleja la realidad, sino que la construye activamente. Esta teoría sostiene que los discursos no son neutrales, sino que responden a estructuras de poder que determinan qué conocimientos y narrativas son privilegiadas en la sociedad. El ACD examina cómo los textos, en sus múltiples formas, contribuyen a la reproducción de desigualdades y a la construcción de identidades sociales, estableciendo mecanismos de exclusión o inclusión.

En el contexto de la conceptualización territorial de Arauca, el análisis crítico del discurso es una herramienta fundamental para examinar los textos escolares y la manera en que estos configuran la imagen del departamento. Si estos materiales presentan una visión reduccionista del territorio, vinculándolo exclusivamente con la violencia o la informalidad económica, se está reproduciendo una narrativa que refuerza la subalternización del espacio y de sus habitantes. Desde el ACD, esta representación puede analizarse no solo desde el contenido explícito de los textos, sino también desde sus estructuras discursivas, sus metáforas y sus silencios, identificando qué elementos se enfatizan y cuáles se omiten.

Van Dijk (2003) plantea que el discurso es una forma de control social que moldea la percepción de la realidad en los sujetos. En este sentido, los textos escolares pueden actuar como dispositivos ideológicos que configuran la manera en que los estudiantes entienden su territorio y su identidad. Si se les presenta una visión homogénea del país que minimiza la diversidad regional, los estudiantes pueden internalizar la idea de que su territorio es periférico y subordinado frente a un centro hegemónico. Por ello, el ACD permite cuestionar estos discursos y proponer alternativas que visibilicen la riqueza cultural y las dinámicas propias de Arauca.

En el marco del estudio doctoral, el análisis crítico del discurso se vincula directamente con el análisis fenomenológico de los textos escolares, ya que permite explorar cómo los estudiantes experimentan e interpretan las narrativas sobre su territorio. Al evidenciar los mecanismos discursivos que perpetúan la subalternización de Arauca, el estudio puede aportar herramientas para la resignificación del territorio desde una perspectiva más equitativa e incluyente, promoviendo una educación que valore las identidades locales y su papel en la construcción de la nación.

La pedagogía crítica, desarrollada principalmente por Paulo Freire (1970), se basa en la idea de que la educación no es un proceso neutral, sino que está impregnada de relaciones de poder y estructuras ideológicas que determinan qué conocimientos son considerados legítimos. Desde esta perspectiva, la educación debe ser un acto liberador que empodere a los estudiantes para cuestionar y transformar su realidad. Freire introduce el concepto de educación problematizadora, en oposición a la educación bancaria, señalando que el aprendizaje debe ser un diálogo en el que los sujetos desarrollen una conciencia crítica sobre su contexto. De esta manera, la pedagogía crítica enfatiza la importancia de analizar los discursos presentes en los textos escolares, entendiendo que estos pueden reproducir o desafiar estructuras de dominación.

En el contexto de la conceptualización territorial subalterna del departamento de Arauca, la pedagogía crítica ofrece una herramienta fundamental para examinar cómo los discursos en los textos escolares configuran la representación del territorio. Si los materiales educativos presentan una visión hegemónica que minimiza o estigmatiza la realidad de Arauca, la pedagogía crítica permite deconstruir estos discursos, promoviendo una educación que valore el conocimiento local y fomente la participación activa de los estudiantes en la reconfiguración de su identidad territorial. En este sentido, Freire (1970) señala que la educación debe permitir a los sujetos reinterpretar su historia y su lugar en el mundo, lo cual es clave en el estudio de territorios subalternos.

Conjuntamente, la pedagogía crítica re-

salta el papel de los docentes como agentes de cambio. Apple (2004) sostiene que los maestros no son simples transmisores de conocimiento, sino que desempeñan un rol central en la manera en que los estudiantes internalizan y resignifican los discursos educativos. Esto implica que, en el contexto de Arauca, los docentes deben ser conscientes de cómo los textos escolares pueden estar reproduciendo narrativas excluyentes y, en consecuencia, desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan una visión más justa y equitativa del territorio. Por tanto, la pedagogía crítica se vincula directamente con el estudio fenomenológico de los discursos en los textos escolares de Arauca, ya que permite analizar no solo los contenidos explícitos, sino también las estructuras ideológicas que subyacen en ellos. A través de un enfoque crítico, se puede evidenciar cómo se configura la conceptualización territorial de la región y, a su vez, generar alternativas pedagógicas que permitan a los estudiantes cuestionar, resignificar y apropiarse de su identidad territorial desde una perspectiva emancipadora.

III. ENTRAMADO EPISTEMOLÒGICO-METÓDOLÓGICO

Desde una perspectiva de entramado epistemológico y metodológico, el análisis de la naturaleza epistémica del estudio implica un proceso detallado de reconocimiento y análisis profundo sobre cómo se construye, representa y legitima el conocimiento científico. Este enfoque permite identificar criterios que orientan la adopción de modelos de comprensión y actuación fundamentados en principios sólidos y coherentes. Dentro de este marco, el estudio de las orientaciones investigativas en las ciencias sociales, específicamente en el ámbito educativo, busca reflexionar sobre las distintas formas de interpretar y analizar las realidades humanas. Además, se enfoca en desentrañar la lógica y los fundamentos teóricos de los enfoques fenomenológicos cualitativos, que han sido diseñados para construir conocimiento basado en la experiencia y las realidades observadas. Al respecto, Pérez Serrano (2007), expresa:

> El camino epistemológico es todo proceso de producción de conocimiento, es la manifestación de una estructura de pensamiento: cualquiera que sea el grado de estructuración y coherencia interna, que incluya contenidos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos que implican siempre modos de obrar y omitir "(p.56).

Lo previamente citado nos lleva a reflexionar sobre cómo el camino epistemológico, entendido como un proceso integral de construcción del conocimiento, constituye la expresión más profunda de una estructura de pensamiento articulada. Este proceso, independientemente de su nivel de complejidad o grado de coherencia interna, integra de manera dinámica elementos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos que no solo orientan la producción de conocimiento, sino que también guían las formas de actuar y las decisiones de omitir. En este sentido, se reconoce que la epistemología no es un ejercicio abstracto, sino una práctica estructural que da forma a las maneras en que se interpreta y transforma la realidad.

Este enfoque demuestra que todo esfuerzo por generar conocimiento está impregnado de un posicionamiento cognitivo que define las categorías y enfoques utilizados, así como los límites y alcances de los hallazgos, subrayando la importancia de la coherencia y la interdisciplinariedad en el proceso investigativo. De esta manera, al descomponer el concepto de "modos de obrar y omitir", se hace evidente que el camino epistemológico no solo incluye las acciones directas de investigación, sino también las decisiones estratégicas sobre qué no investigar, qué teorías dejar fuera y qué enfoques priorizar. Esto resalta la dimensión ética y política de la producción de conocimiento, ya que estas decisiones reflejan un marco valórico que orienta el proceso y sus resultados.

Desde una perspectiva fenomenológica, este análisis resulta especialmente relevante, ya que enfatiza la necesidad de una autoevaluación constante del investigador para identificar y minimizar posibles sesgos, permitiendo que el conocimiento producido sea lo más auténtico y representativo posible de la realidad estudiada. Así, el camino epistemológico emerge no solo como un método estructurado, sino como un proceso reflexivo y dinámico que se adapta a las complejidades inherentes al fenómeno de estudio. En esta línea argumentativa, la indagación se circunscribe en el enfoque epistemológico postpositivista.

La exploración investigativa permite comprender que el método fenomenológico, el cual

es el seleccionado, busca una aproximación profunda a los fenómenos sociales, partiendo de un marco epistemológico que se ajusta a la realidad estudiada. Estas relaciones conceptuales se examinan a través del análisis de la interacción entre diversos indicadores, los cuales funcionan como referentes empíricos de las nociones teóricas. En este contexto, todo método se compone de una secuencia de pasos estructurados que organizan de manera metódica tanto las acciones como las reflexiones que fundamentan la comprensión del objeto de estudio. Este proceso genera una construcción dinámica de acontecimientos, realidades y significados, conformando redes interactivas entre las personas y su entorno. Dicha aproximación se asemeja a la epojé planteada por Husserl (1962), en la que la realidad es presentada tal como se percibe, sin intervenir en ella para modificarla.

IV. FINIQUITO DE LA REFLEXIVIDAD

La generación de una visión fenomenológica sobre la conceptualización territorial subalterna del departamento de Arauca ha permitido acceder a una comprensión situada del fenómeno educativo en contextos fronterizos. Esta visión no se construye desde categorías previas ni desde marcos explicativos externos, sino desde la apertura a lo que se manifiesta en la experiencia escolar: el territorio como presencia silenciada, como vivencia omitida y como espacio afectado por discursos que lo reducen a función. Lo que se revela es una forma de exclusión que no opera únicamente en el plano del contenido, sino en la estructura misma de la conciencia educativa, donde el lugar habitado pierde densidad simbólica y se convierte en superficie curricular. Esta revelación exige repensar la relación entre escuela y territorio desde la vivencia, desde la afectación y desde la posibilidad de transformación.

La indagación de los discursos presentes en los textos escolares utilizados en Arauca entre 2015 y 2022 ha permitido identificar con precisión las narrativas que configuran la territorialidad desde una lógica centralista, funcional y descontextualizada, siendo este el primer propósito específico. Estas narrativas no solo distorsionan la experiencia local, sino que consolidan una pedagogía del desplazamiento simbólico, en la que el entorno inmediato es representado como periférico, residual o irrelevante. La fenomenología aplicada al análisis textual ha evidenciado que el territorio no es simplemente omitido, sino activamente desactivado como fuente de sentido. Esta constatación permite afirmar que los materiales escolares no solo informan, sino que afectan la forma en que los estudiantes se vinculan con su entorno, con su historia y con su identidad territorial.

La descripción de la percepción territorial en la Institución Educativa Liceo del Llano ha ofrecido una entrada privilegiada para comprender cómo los actores escolares construyen sentidos propios del territorio en contraste con las representaciones contenidas en los textos oficiales, siendo importante como segundo propósito del estudio. Lo que se ha evidenciado es una tensión entre la vivencia situada y la narrativa curricular, en la que los docentes y estudiantes activan memorias, prácticas y afectaciones que no encuentran eco en el discurso escolar. Esta brecha revela que el territorio no es una categoría homogénea, sino una experiencia plural, conflictiva y profundamente significativa. La escuela, en este marco, se manifiesta como espacio de posibilidad, donde el saber puede ser reconfigurado desde la vivencia y no desde la imposición discursiva.

En cuanto al tercer propósito, que circunscribe la comprensión del estado del arte sobre la conceptualización territorial subalterna ha permitido ubicar este estudio en un campo de vacancia teórica, en el que la fenomenología educativa aún no ha sido plenamente explorada como vía para abordar la territorialidad en contextos escolares. La revisión crítica ha evidenciado que los enfoques predominantes tienden a privilegiar la planificación técnica, la descripción geográfica o la gestión institucional, sin atender la experiencia vivida ni la afectación simbólica que produce la exclusión territorial. En este sentido, el estudio aporta una mirada novedosa que no busca representar el territorio desde fuera, sino atenderlo como fenómeno que se manifiesta en la conciencia de los sujetos escolares, habilitando una comprensión más profunda de la relación entre educación, lugar y subjetividad.

REFERENCIAS

Apple, M. W. (2004). Ideology and Curriculum (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
Bernstein, B. (1990). Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse (Vol. 4). Routledge.
Cardozo, Ó. (2018). Manuales escolares y libros de texto de filosofía escolar. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
Castillo, E. (2011). La letra con raza, entra" Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. Pedagogía y Saberes, 34, 61-73.
España, I. y Sánchez, F. (2010). Industrialización Regional, Café y Capital Humano en Colombia en la primera mitad del siglo XX. Bogotá: Universidad de Los Andes.
Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
Foucualt, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
Giraldo, A. (2015). El concepto de ciudadanía en Colombia: evolución histórica y aportes socioculturales. Revista de Estudiantes de Ciencia Política, 6, 58-71.
González, L. (2017). Los Llanos Orientales de Colombia: una mirada histórica y cultural. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
Haesbaert, R. (2011). El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad. Siglo XXI Editores.
Husserl, H. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. FCE, México. (1970). Madrid: Tecnos. El artículo "Fenomenología" de la Enciclopedia Británica. Invitación a La Fenomenología, 2, pp. 35–73. (1995). Investigaciones Lógicas. Madrid:Altaya, (1997). Psychological and Transcendental Phenomenology and the confrontation with Heidegger (1927-1931). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. (2009). La filosofía, ciencia rigurosa. Madrid: Encuentro.
Lave, J., y Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
Luke, A. (1988). Literacy, textbooks and ideology: Postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane. Falmer Press.
Pérez Serrano, G. (2007). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Editorial La Muralla.
Perilla, L. (2017). La Ciudadanía y los otros, en la primera mitad del siglo xix en Colombia. Trabajo Social, 19, 45-63.
Ramírez, C. (2019). Fronteras en movimiento: dinámicas territoriales en la frontera colombo-venezolana. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
Spivak, G. (1988). ¿Pueden hablar los subalternos? En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), Marxism and the Interpretation of Culture (pp. 271-313). Macmillan. Macba+2NAU-Jan+2Revistas UNAM+2
Torres, Y. y Moreno, R. (2008). El texto escolar. Evoluciones e influencias. Laurus, 14(27), 53-75.
Van Dijk, T. (1997). Discourse as Structure and Process. SAGE Publications.
Van Dijk, T. (2003). Ideología y discurso. Ariel.
Villegas, A. (2005). Cuando el pueblo se vuelve raza. racialismo, elite, territorio y nación (Colombia, 1904-1940). Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
Viveros, M. y Lesmes, S. (2014). Cuestiones raciales y construcción de Nación en tiempos de multiculturalismo. Universitas humanística, 77, 13-31.
Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.