

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIAS: UNA
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA VINCULANTE CON LA COMUNIDAD

YUDY CATALINA RIVAS ECHAVARRÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA
ESCUELA DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
MEDELLÍN

2020

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIAS: UNA
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA VINCULANTE CON LA COMUNIDAD.

YUDY CATALINA RIVAS ECHAVARRÍA

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos Humanos

Director

Ariel Humberto Gómez Gómez

Magíster en Educación y Derechos humanos

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA
ESCUELA DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
MEDELLÍN

2020

Dedicatoria

A mi hijo Matías por la esencia que emana su sonrisa, la cual tiene la capacidad de iluminar mi camino y fortalecer mis pensamientos. Gracias por la larga espera.

Agradecimientos

Agradezco a mi madre por ser un apoyo incondicional en cada momento de mi vida; por ser ejemplo de lucha, amor y persistencia.

De manera especial, a mis estudiantes por permitir emprender este viaje de conocimiento, alegrías y recogimiento; por su esfuerzo, dedicación e imaginación en cada paso que dábamos.

Gracias a todas las personas que, de un modo u otro, aportaron en este proceso, por sus palabras de aliento y apoyo en cada uno de los pasos que se daban y por no dejarme desfallecer en este arduo camino, el cual culmina hoy con éxito y grandes aprendizajes para mi profesión y mi vida.

Contenido

Introducción	10
1. Problema de investigación	12
2. Objetivos	16
2.1. Objetivo general	16
2.2. Objetivos específicos	16
3. Referentes teóricos: la memoria como trabajo y la construcción de identidad personal y colectiva	17
3.1. La dialéctica memoria/olvido y el conflicto de las interpretaciones	19
3.2. La memoria como trabajo y su carácter colectivo.	23
3.2.1. Trabajo alienado y trabajo vivo. Una apreciación marxiana sobre los trabajos de la memoria.	27
3.2.2. La memoria como trabajo alienado y como <i>praxis</i> de dominación.	28
3.2.3. La memoria como trabajo vivo y <i>praxis</i> de liberación; sus marcos sociales y dimensión colectiva.	34
3.3. La educación como espacio para el trabajo de la memoria y la formación de la identidad	40
4. Metodología: investigación-acción con enfoque sociocrítico en una propuesta educativa	43
4.1. Generalidades	43
4.2. Descripción de la metodología	48
4.2.1. Etapa I. Sensibilización.	49
4.2.1.1. Actividades desarrolladas en la etapa de sensibilización.	50

4.2.2. Etapa II. Indagando memorias.	60
4.2.3. Etapa III. Entrelazando narraciones.	61
5. Análisis de la información	69
6. Resultados	74
6.1. Lo que recordamos	75
6.2. Lo que olvidamos	80
6.3. Memoria como trabajo	85
7. Conclusiones	90
8. Aportes del trabajo a la educación y los derechos humanos	93
Referencias	95

Lista de tablas

Tabla 1. Ficha técnica película “No hubo tiempo para la tristeza”.	51
Tabla 2. Ficha técnica película “El baile rojo: memoria de los silenciados”.	52
Tabla 3. Ficha técnica película “Impunity”.	52
Tabla 4. Matriz N.º 1.	70
Tabla 5. Matriz N.º 2.	70
Tabla 6. Matriz N.º 3.	71
Tabla 7. Tabla de códigos.	73

Lista de figuras

- Figura 1. Compartiendo conocimiento. Exposición de los estudiantes grado 11° C sobre sucesos políticos, económicos, sociales y culturales de Colombia siglo XX y XXI. 54
- Figura 2. Dialogo entre diversos. Debate y construcción de líneas del tiempo en el espacio académico. 55
- Figura 3. Descifrando los laberintos de la memoria. Muestra del trabajo realizado en clase a los miembros del Colegio Empresarial. 55
- Figura 4. Descifrando los laberintos de la memoria N.º 2. Descansos en el Colegio Empresarial con los laberintos de la memoria observados por estudiantes de diferentes edades. 56
- Figura 5. Salida pedagógica al Museo Casa de la Memoria. Recorrido por los diferentes espacios del Museo Casa de la Memoria donde se contemplan otras narrativas frente al conflicto armado colombiano. 57
- Figura 6. Reconociendo otras voces. Reflexionado sobre el papel de las víctimas del conflicto armado colombiano. 57
- Figura 7. Museo Casa de la Memoria “explorando otras memorias”. Diálogo con las personas encargadas del recorrido por el museo. 58
- Figura 8. Reconstruyendo nuestras memorias. Elaboración de afiches con relatos familiares. 59
- Figura 9. Encuentros con mi pasado. Socialización de relatos investigados por los estudiantes. 59
- Figura 10. Centros de interés Colegio Empresarial “Exposición de Mitos y leyendas San Antonio de Prado”. Socialización de los proyectos investigados por los estudiantes. 62

Figura 11. Centros de interés Colegio Empresarial “Exposición investigación sobre Surgimiento histórico del barrio El Limonar San Antonio de Prado”. Socialización de los proyectos investigados por los estudiantes en las aulas del colegio empresarial.	62
Figura 12. II Foro Corregimental Memorias para la Paz “entrelazando narraciones”. Exposición de los proyectos de los estudiantes a la comunidad de San Antonio de Prado.	63
Figura 13. II Foro Corregimental Memorias para la Paz “diálogos intergeneracionales”. Conversatorio sobre los aportes de la memoria a la construcción de paz.	64
Figura 14. II Foro Corregimental Memorias para la Paz “narrando experiencias educativas”. Ponencia sobre el proyecto investigativo realizado con los estudiantes del colegio Empresarial y la comunidad.	64
Figura 15. II Foro Corregimental Memorias para la Paz “exposición de nuestras memorias”. Exposición de narraciones.	65
Figura 16. II Foro Corregimental Memorias para la Paz “ Y tú, ¿cómo construyes memoria para la paz?”. Tablero de evaluación de la actividad.	65

Introducción

Las dinámicas escolares del sistema educativo colombiano son para algunos docentes motivo de reflexión constante sobre las vivencias que hay día a día en estos espacios. A propósito de esto, la presente investigación es una reflexión de estas dinámicas, las cuales son abordadas desde las ciencias sociales y profundizan en el concepto de *memoria* y su articulación con los procesos comunitarios.

Dicho lo anterior, esta investigación busca reflexionar en torno al papel de la educación en la construcción de memorias a través de una estrategia vinculante, denominada “escuela-comunidad”, con el fin de integrar aspectos teóricos y prácticos relacionados con las dinámicas escolares, las cuales evidencian resultados significativos a la hora enlazar las vivencias de los miembros pertenecientes al contexto educativo y comunitario.

De igual modo, se evalúan y examinan críticamente los posibles alcances emancipatorios de la memoria a través de experiencias educativas que permiten analizar las posturas pedagógicas y didácticas utilizadas en el aula, las cuales pueden alcanzar significados diversos para las personas vinculadas con esta experiencia.

Este estudio podría estimular el debate sobre el uso de la memoria en los establecimientos educativos del país y la forma como las ciencias sociales pueden contribuir al fortalecimiento de las identidades y aportar al análisis del carácter activo y participativo de la memoria.

En el ámbito metodológico, el presente trabajo empleó la investigación-acción con algunos elementos participativos y un enfoque sociocrítico para un análisis más amplio de los aspectos sociales y educativos relacionados con este proceso.

Por último, este trabajo se divide en varias fases con los aspectos más relevantes del proceso llevado a cabo. En primer lugar, se encuentran los apartados relacionados con la estructura de la investigación, entre los que está el problema y los objetivos. En segundo lugar, se exponen los referentes teóricos sobre la memoria como trabajo y la construcción de identidad personal y colectiva, donde se abordan autores como Elizabeth Jelin, Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur, Manuel Cruz, entre otros. En tercer lugar, se presenta la metodología empleada mediante el diseño de investigación-acción con enfoque sociocrítico, aplicada en la propuesta educativa. Finalmente, se expone el análisis de la información, los resultados, las conclusiones y se cierra el contenido de este trabajo con los aportes del trabajo a la educación y los derechos humanos.

1. Problema de investigación

En el ámbito educativo se considera como un factor clave la reflexión constante de las prácticas que se llevan a cabo dentro de ese contexto. En esta medida, la investigación analiza los abordajes que el sistema nacional educativo hace a la construcción de las memorias y el tipo de memorias que surgen con los temas planteados en el currículo y su incidencia en los espacios escolares y comunitarios. De igual modo, indaga si hay o no herramientas pedagógicas para la implementación de políticas de construcción de paz enfocadas en la pedagogía de la memoria, con el fin de reflexionar sobre las formas en que los estudiantes elaboran lo vivido mediante el uso de esta: qué recuerdan, cómo lo hacen, por qué recuerdan ciertos acontecimientos vividos y cómo esto puede o no influir en la formación de sus identidades. Por tal motivo, este trabajo partió de indagaciones propias del quehacer docente y del trabajo pedagógico que emerge en el aula y sus alrededores. Asimismo, tuvo como prioridad la relación entre educación y memoria.

Con base en lo anterior, la indagación refleja un problema dentro y fuera de la escuela, considerado este como la falta de identidad en un país marcado por un conflicto interno que no ha sido reconocido por algunos sectores que pretenden invisibilizar los hechos de un pasado reciente para replicar las mismas acciones devastadoras que han desfigurado el tejido social del país.

En el marco de estas discusiones, se puede iniciar con el análisis del papel de la escuela en la construcción de memorias, partiendo de las políticas educativas enviadas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las cuales son cuestionables, ya que la aplicabilidad de dichos parámetros en todos los contextos desvirtúa las realidades de un país donde la diversidad cultural, social y económica se ve reflejada en la complejidad de sus conflictos.

Los parámetros institucionalizados de lo impartido en el currículo están en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en los estándares de competencias y lineamientos curriculares de las ciencias sociales y, de igual modo, en la cátedra de estudios afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998), en la “Cátedra de Paz” (Decreto 1038 de 2015) y en la Ley 1874 de 2017 que plantea de nuevo la enseñanza de la historia en las instituciones educativas del país. Al mismo tiempo, se deben implementar otras cátedras y proyectos educativos que, en ocasiones, transversalizan el área de ciencias sociales. Cabe aclarar que lo mencionado ha sido enfocado en el área de ciencias sociales y que, de igual forma, hay otros lineamientos y estándares para las demás áreas del currículo.

Al observar esto, los planteamientos propuestos por la rama ejecutiva y legislativa puede que tengan intenciones válidas, pero el desconocimiento de las realidades escolares, tiempos de los docentes y exigencias administrativas no permiten que se lleven a cabalidad estas políticas públicas, lo que hace que queden en el papel y se desconozcan los alcances de estas mismas normas en los entornos educativos.

Al llegar a este punto, cabe reflexionar sobre los contenidos que también cumplen un papel en la estructura de los estándares, lineamientos y derechos básicos de aprendizaje, ya que por medio de esto se puede reflexionar acerca del tipo de memoria que se está construyendo en la escuela, puesto que los entornos educativos se han convertido en reproductores de la memoria oficial, llevándola simplemente a las conmemoraciones y rememoraciones de hechos que no permiten dar sentido ni reflexión de los mismos. De igual modo, se invisibilizan otras memorias que la sociedad necesita para reconstruir la identidad colectiva perdida por años de conflicto; esto apoyado en González y Pagés (2014), quienes afirman que:

La memoria también es definida subrayando su papel clave en la producción social de identidades. En estos casos, la memoria otorga sentido de pertenencia: la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración, así como sostener una coherencia y continuidad necesaria para el mantenimiento de una identidad (p. 10).

Tomando como referentes las ciencias sociales, es importante mirar la educación colombiana como un conjunto de intenciones inacabadas, desde las cuales los maestros desean construir un lugar mejor, apostar por una enseñanza con sentido y que los entornos escolares se conviertan en lugares de reflexión constante. Esto exige por parte de la escuela ir más allá de los contenidos impartidos en un currículo y convertirse en un espacio público donde sea posible entablar los diálogos intergeneracionales que vinculen las prácticas escolares con las comunidades y donde los actores del contexto educativo se reconozcan en un espacio social, cuyas prácticas influyan en la transformación de los territorios.

Se trata, pues, de repensar el espacio educativo como un lugar público donde se dialogue con las memorias, se establezcan diálogos intergeneracionales que pueden fortalecer los procesos sociales, donde los sujetos que convergen en ella sean prioridades y no instrumentos para institucionalizar memorias conducentes a la duplicación de discursos con polarización y odios mezquinos. Una escuela donde los que han sido silenciados sean escuchados sin ser juzgados ni revictimizados. En conclusión, un lugar para todos.

Por este motivo, esta investigación propicia una reflexión no solo dentro de las actividades pedagógicas del aula, sino de las relaciones entre comunidad y escuela para hacer una mirada a

los vínculos y significados que puedan tener los jóvenes del grado once pertenecientes al Colegio Empresarial del corregimiento de San Antonio de Prado del municipio de Medellín.

2.Objetivos

2.1.Objetivo general

Reflexionar en torno al papel de la educación en la construcción de memorias a través de una estrategia pedagógica vinculante: “escuela-comunidad”.

2.2.Objetivos específicos

- Analizar los recuerdos y los olvidos evidenciados por los estudiantes en la experiencia educativa propuesta.
- Analizar los posibles alcances emancipatorios de la memoria a través de experiencias educativas concretas.

3.Referentes teóricos: la memoria como trabajo y la construcción de identidad personal y colectiva

En su libro *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas*, Cruz (2007) argumenta en contra de aquellas concepciones de la memoria que la asumen como una suerte de “espejo fiel o receptáculo neutro” (p. 19). El título de su trabajo llama la atención sobre el carácter activo y práctico de la memoria, pues, en efecto, esta tiene una clara función constituyente y relativa a la identidad tanto personal como colectiva. Al respecto, el autor resalta que “la identidad no es un don de nadie, sino un producto, elaborado en buena medida por nosotros mismos a partir de los materiales preexistentes y de acuerdo con unas determinadas reglas” (Cruz, 2007, p. 18).

Por otra parte, dichos materiales son accesibles gracias a la actividad de la memoria; es decir, es ella la que permite recuperar aquellos materiales preexistentes que mediante formas diversas de relación e interacción permiten tejer la identidad de manera colectiva. Esto último implica que los otros juegan un papel importante en dichos procesos constitutivos, no solo porque aportan nuevos materiales a medida que se interactúa con ellos, sino también porque desafían los significados que se van construyendo.

En estos términos, es posible afirmar que la memoria y la identidad mantienen una relación que expresa actividades intersubjetivas de constitución de sentido, las cuales advierten y manifiestan intereses y relaciones de poder capaces de impugnar formas de ser, construidas a partir de maneras diversas de recordar y recuperar aquellos contenidos materiales, pero que también pueden fortalecer prácticas, valores e interpretaciones de acontecimientos pasados mediante los cuales se pretende validar y justificar la identidad de un individuo o una

colectividad. Al respecto, Cruz (2007) sostiene que “por supuesto la memoria no es espejo fiel, ni receptáculo neutro. Por el contrario, es activa, parcial, deformante e interesada. Precisamente por eso interviene en la constitución del sujeto” (p. 19).

En suma, la utilidad de la memoria radica en que, mediante ella, es posible apropiarse de la materialidad de los acontecimientos pasados, actuar sobre esta para desplegar prácticas identitarias y no dejarse imponer pasivamente concepciones diversas de la realidad social. Así, por ejemplo, en la medida en que los seres humanos son capaces de recordar acontecimientos pasados, juzgados como importantes para su comunidad, pueden incidir en el presente y futuro de sus proyectos personales y colectivos. Esto último es fundamental, en tanto se reconoce que el pasado, como objeto de la memoria, es susceptible de ser interpretado de diversas maneras y que en dicha actividad de significación y resignificación se puede comprender mejor la situación presente y apostarles a proyectos futuros.

La presente investigación parte de la recuperación del carácter activo de la memoria y de su estrecha relación con la construcción de identidad. El trabajo interpretativo sobre las diversas narraciones¹ que se han recogido de algunos estudiantes de secundaria y que expresan modos diversos en que se recuperan distintos acontecimientos pasados mediante recuerdos y olvidos que tejen identidad se basa en algunas teorías sobre la memoria, concentradas en el carácter activo de la misma.

Por lo tanto, interesa, especialmente, la concepción sociológica de la memoria en dos sentidos complementarios: (i) la memoria colectiva expuesta por el sociólogo francés Maurice Halbwachs y (ii) la memoria como trabajo propuesta por la socióloga argentina Elizabeth Jelin. El presente

¹ Los diversos trabajos realizados con los estudiantes no se limitaron a la escritura. Ante esto, se considera que la práctica misma de la narración puede implicar la imagen, la danza, la pintura y la fotografía. En tal sentido, los ejercicios de los estudiantes cubrieron varios de estos tipos de narración, pues algunos lograron expresar mejor sus recuerdos mediante el uso de estas prácticas.

marco teórico se articula con conceptos tales como trabajo, *marcos sociales*, *acontecimiento*, *sentido*, *experiencia* e *identidad*. Estos conceptos se abordan desde la dialéctica memoria/olvido y mediante un análisis de obras como *Los trabajos de la memoria* (2002) de Elizabeth Jelin, *La memoria colectiva* (2004) de Maurice Halbwachs, *La memoria, la historia, el olvido* (2004) de Paul Ricoeur, *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas* (2007) de Manuel Cruz, y con apoyo en algunos planteamientos filosóficos sobre los sentidos del trabajo mismo.

Se espera que, desde la información hallada en estos trabajos, sea posible construir un marco teórico que proporcione el aparato conceptual necesario para interpretar de la mejor manera las diversas experiencias recogidas a partir de algunas narrativas realizadas por estudiantes del Colegio Empresarial de San Antonio de Prado en torno a los acontecimientos que han incidido en la formación de su identidad.

3.1.La dialéctica memoria/olvido y el conflicto de las interpretaciones

En su obra *Los trabajos de la memoria*, Jelin (2002) se propone “(...) encontrar algunas herramientas para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado” (p. 2). Dicha tarea se funda en tres premisas centrales que implican, en primer lugar, asumir las memorias en términos de procesos subjetivos anclados a materialidades concretas. Sobre dichos procesos, agrega Jelin más adelante un elemento que problematiza el estudio de la memoria, a saber, que los acontecimientos pasados siempre son recuperados como recuerdos desde experiencias subjetivas e interpretaciones siempre diversas, las cuales se definen por la situación social concreta de cada sujeto.

En este sentido, la segunda premisa desde la cual parte su estudio sobre las memorias implica reconocerlas “(...) como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en dichas luchas” (Jelin, 2002, p. 2). Tal premisa concuerda con lo dicho por Cruz (2007) en su libro *Como hacer cosas con recuerdos*, presentado brevemente en la introducción del presente trabajo. En efecto, para ambos autores, la memoria expresa una actividad sobre el pasado a la cual subyacen relaciones de poder dentro de las cuales se busca afirmar un sentido para recuperar un acontecimiento que puede fortalecer o debilitar la pertenencia de un sujeto a un grupo, o que puede cuestionar e invalidar la verdad que mantiene la unidad del mismo grupo.

Tanto Cruz (2007) como Jelin (2002) destacan el carácter activo de la memoria y la conciben más allá de su definición clásica de ‘facultad psíquica con la que se recuerda’, esto es, con la que se retienen cosas en la mente, o como la primera organización de lo sensible. Si la memoria tiene como objeto el pasado, no se limita a recuperarlo como mero acontecimiento, sino que se encarga, además, de construir o deconstruir sentidos que se le han dado al acontecimiento mismo en su asimilación desde distintas experiencias.

La memoria permite validar o invalidar un pasado siempre interpretado que, además, está constantemente sometido a los efectos del olvido. Y es precisamente la relación entre memoria y olvido lo que permite retomar la tercera premisa del trabajo de Jelin, en la que se expresa su propósito de “(...) «historizar» las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas” (Jelin, 2002, p. 2).

Este proceso de “historización” de las memorias implica, muchas veces, la manipulación de los recuerdos: ¿qué se puede recordar y cómo se llega a hacerlo? Esta pregunta va

inevitablemente de la mano con la pregunta por el olvido: ¿qué se termina olvidando y por qué se olvida? En otras palabras, resulta evidente que el sentido que se les da a los acontecimientos pasados y mediante el cual se construye identidad tanto personal como colectiva no solo implica lo que se puede recordar, sino también lo que se termina olvidando. El olvido resulta ser, en muchos casos, el resultado de una actividad de la memoria, actividad interesada y parcial (Cruz, 2007), o de una disputa y una lucha en que termina imponiéndose un sentido sobre otro (Jelin, 2002).

En suma, se puede decir desde los trabajos de estos autores que la transformación del pasado como acontecimiento revestido de sentido y significación es inevitable. En palabras de Jelin (2002), “en cualquier momento y lugar, es imposible encontrar *una* memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad” (p. 5).

De lo anterior, se extrae una idea importante para esta investigación y es que abordar las narraciones que los estudiantes han realizado sobre acontecimientos pasados, los cuales han contribuido a la formación de su identidad, exige rastrear e identificar los sentidos diversos contruidos por ellos desde su experiencia con el recuerdo y el olvido. ¿Qué es lo que recuerdan de los acontecimientos pasados y cómo lo hacen, es decir, qué sentido le dan a lo vivido como cara complementaria de lo recordado? Además, ¿qué es lo que no logran recordar desde sus experiencias y qué pudo motivar o conducir al olvido?

En definitiva, se reconoce que el sentido de lo vivido es el resultado de lo que aquí se ha denominado como la dialéctica memoria/olvido. Sin embargo, y como advierte Jelin (2002), el recuerdo y la identidad que emergen del sentido dado a lo vivido no surgen solo de la tensión entre la memoria y el olvido; además, se construyen como una lucha entre memorias distintas y en ocasiones antitéticas o excluyentes. Así, para este trabajo no es posible limitarse a la lectura

de las narraciones sobre el pasado desde la dialéctica memoria/olvido; también es pertinente tener en cuenta la lucha y el conflicto entre memorias distintas sobre el mismo acontecimiento pasado. Así:

el espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha «contra el olvido»: *recordar para no repetir*. Las consignas pueden en este punto ser algo tramposas. La «memoria contra el olvido» o «contra el silencio» esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos). Es en verdad «memoria contra memoria» (Jelin, 2002, p. 6).

De esta manera, el trabajo de Jelin (2002) aclara varios aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, y siguiendo también el trabajo de Cruz (2007), se advierte que la memoria implica una actividad parcial y deformante relativa a los acontecimientos pasados. Esto hace que, en segundo lugar, se reconozca que las identidades construidas mediante la recuperación del pasado impliquen operaciones de constitución de sentido que también involucran el olvido. Así, no solo se construye sentido e identidad con lo que se recuerda, sino también con lo que se olvida. En tercer lugar, la identidad personal y colectiva no es algo estático ni definitivo, puesto que los elementos que las componen siempre están sujetos a interpretaciones diversas, lo que permite afirmar que la identidad también es la expresión de una lucha permanente por la imposición de un sentido, por su validación o por la transgresión del mismo.

La identidad expresa relaciones de poder en las que la memoria y el olvido juegan entonces un papel fundamental, y es por eso que resulta importante crear estrategias pedagógicas que favorezcan el interés por el recuerdo de lo vivido y por el reconocimiento del olvido.

De tal manera, el conflicto de las interpretaciones que se generan en el ámbito social y personal debe ser, en primer lugar, reconocido. Luego de percatarse de la naturaleza conflictiva de los sentidos que generan identidad, es necesario arriesgarse a compartir las visiones de mundo, ordenar y presentar mediante narraciones diversas los sentidos que subyacen a las mismas, esto con la intención de recuperar aspectos olvidados y de discutir la interpretación que se ha dado de lo que las personas recuerdan.

La concepción de la memoria en los trabajos de Cruz (2007) y Jelin (2002), además de generar consciencia de las problemáticas que a esta subyacen, también invita a una mejor comprensión de la dimensión activa y compartida de la memoria. Para ello, se aborda la misma definición de Jelin (2002) de la memoria como trabajo, y pensar luego en el carácter socialmente situado del mismo. Para hacer esto, el presente trabajo se apoya no solo en la obra de esta autora, sino también de complementarla con algunas ideas desarrolladas por Karl Marx en sus *Manuscritos de economía y filosofía* de 1844 (Marx, ed. 2013), así como de ideas del sociólogo francés Maurice Halbwachs, desarrolladas en su libro *La memoria colectiva* (Halbwachs, 2004). Se tiene en cuenta, además, algunas reflexiones sobre el trabajo en Erich Fromm y Enrique Dussel.

3.2.La memoria como trabajo y su carácter colectivo.

Sobre el título de su libro, Jelin (2002) escribe lo siguiente:

¿Por qué hablar de *trabajos de la memoria*? El trabajo como rasgo distintivo de la condición humana pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. Uno es agente de transformación, y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo. La actividad agrega valor. Referirse entonces a que la memoria implica «trabajo» es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social (Jelin, 2002, p. 14).

Con esta definición de la memoria como trabajo, la autora se aleja del sentido pasivo de dicha facultad, aunque no por ello deja de reconocerla. En efecto, es innegable que los acontecimientos pasados y las experiencias que el sujeto ha tenido de ellos pueden hacerse presentes, al margen de su voluntad y su agencia. A esto lo denomina Jelin (2002) la ‘presencia sin agencia’ de una memoria que invade el presente, pero que no es objeto de trabajo.

Sin embargo, dicha presencia sin agencia trata de empoderar al sujeto de su memoria, de invitarlo a que participe activamente en la producción de significados culturales a través de los cuales puede construir o deconstruir identidades. Se trata, pues, de trabajar con la memoria en la construcción de comunidad, de dar sentido a aquellos acontecimientos pasados que juegan un papel importante dentro de la comunidad a la que pertenece el sujeto.

Ser actores sociales a través del trabajo de la memoria sobre el pasado es afirmarse como agentes de transformación; es negar el carácter dado del valor y del sentido, esto es, reconocer que ambos fenómenos se dan como resultado de operaciones de constitución intersubjetiva. A propósito, “la contracara de esta presencia sin agencia es la de los seres humanos activos en los procesos de transformación simbólica y de elaboración de sentidos del pasado” (Jelin, 2002, p. 14).

Una vez se reconoce la compleja dimensión temporal del sujeto y el importante papel del pasado en la formación del mismo, la pregunta por la manera en que el pasado, el presente y el futuro se relacionan invita a pensar en el trabajo como posibilidad activa de relación mediante la cual la dinámica entre estas dimensiones temporales de la subjetividad da como resultado una identidad construida colectivamente y no una identidad recibida pasivamente.

Según Jelin (2002), asumir la memoria como trabajo lleva consigo la invitación a que el sujeto supere la pasividad y asuma críticamente los sentidos que la sociedad a través de sus instituciones va ofreciéndole como principios y fundamentos de la vida en comunidad, como posibilidad de vínculo con el otro. Al mismo tiempo, el trabajo de elaboración que se puede realizar sobre el pasado también advierte sobre las diversas intencionalidades subyacentes a los olvidos, las cuales van de la mano con las valoraciones institucionales que imponen sentidos a los acontecimientos pasados y que pretenden dirigir, significar y desplazar la atención de los sujetos hacia aquello oficialmente afirmado como verdadero. Así pues, los trabajos de la memoria redefinen no solo la relación del sujeto con el pasado recordado, sino también con el pasado olvidado. Siguiendo a Jelin (2002), se puede afirmar que “(...) en el plano colectivo (...) el desafío es superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente/futuro (p. 16).

En pocas palabras, se trata de aprender a recordar, asumiendo que en dicha operación de la memoria se encuentra tanto la posibilidad de construir sentidos como el riesgo de verse sometido por significados impuestos. De esta manera, el ejercicio de narrar el pasado personal y colectivo conlleva buscar aquellos sentidos desplegados pasivamente en la propia subjetividad, asumirlos

críticamente y apropiárselos para resignificarlos, invalidarlos, superarlos o hacerlos algo propio, afirmándolos mediante la confirmación de su valor para la identidad.

Por otra parte, narrar el pasado tiene como objetivo identificar en las experiencias personales lo que ha resultado significativo para estas, pero también busca entender por qué lo significativo es importante para el sujeto. Al mismo tiempo, realizar este ejercicio con los otros permite recuperar acontecimientos olvidados y entender el motivo de dichos olvidos, al igual que recuperar las experiencias que se pudo tener de tales acontecimientos. Narrar el pasado es entonces hacer presente aquellos acontecimientos que han contribuido a formar tanto la identidad personal como la identidad colectiva; puede significar igualmente un trabajo activo que devuelve al sujeto la posibilidad de construir nuevos sentidos, examinando sentidos viejos.

Se considera que la definición de la memoria como trabajo, tal y como se encuentra en la obra de Jelin (2002), proporciona herramientas conceptuales mediante las cuales es posible asumir los trabajos investigativos de los estudiantes, quienes, en tanto sujetos situados en la escuela y que dentro de esta se definen por los actos educativos que realizan, pueden construir identidades de forma colectiva, pero también caer en la mera reproducción de sentidos dados. En este último caso, si la actividad que el estudiante realiza en la escuela se califica en términos de trabajo, parece que él mismo se limita a un trabajo alienado y reproductivo.

Sobre esto último es necesario retomar la distinción que realizó Marx (ed. 2013) entre el trabajo vivo y el trabajo alienado en sus *Manuscritos de economía y filosofía* de 1844. Con ello, se busca indagar por el tipo de trabajo que se puede realizar con la memoria y llevar más allá el planteamiento de Jelin (2002) sobre dicho tema. Por tanto, surge las siguientes cuestiones: si todo trabajo de la memoria, en la medida en que sea trabajo, resulta ser productivo, transformativo o, para decirlo con Marx, si todo trabajo de la memoria es trabajo vivo, ¿qué pasa

con el trabajo alienado del que habló Marx? y ¿es posible que el trabajo de la memoria dentro de la escuela termine siendo mero trabajo alienado? Para responder estas preguntas y, con ello, complementar la propuesta de Jelin y el presente marco teórico, es pertinente detenerse en el concepto de *alienación* y en la distinción de Marx entre trabajo vivo y trabajo alienado.

3.2.1. Trabajo alienado y trabajo vivo. Una apreciación marxiana sobre los trabajos de la memoria.

La definición que ofrece Jelin (2002) de la memoria como trabajo tiene la intención de resaltar su carácter activo y productivo. En este sentido, “referirse entonces a que la memoria implica «trabajo» es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social” (Jelin, 2002, p. 14). Ahora bien, si los trabajos de la memoria se relacionan con la construcción o deconstrucción de los sentidos que configuran identidad tanto a nivel personal como colectivo, es necesario preguntarse por el significado preciso del concepto *trabajo*.

Para el filósofo Adolfo Sánchez (1980), por ejemplo, al momento de pensar dicho concepto, es importante la distinción entre *praxis* y *poiésis*, la cual se instala en el contexto de aparición de la reflexión teórico-filosófica sobre el trabajo. El trabajo como *poiésis* significa la actividad que crea o produce un objeto ajeno al agente o a su actividad. Por el contrario, *praxis* “(...) en griego antiguo, significa acción de llevar a cabo algo, pero una acción que tiene su fin en sí misma (...)” (Sánchez, 1980, p. 20).

En este caso, es acertado pensar la actividad de la memoria en términos de *praxis*, porque, si bien lo que la memoria crea no es un objeto independiente del sujeto que actúa, sí se trata de un contenido material que puede asumirse en términos de sentido y desde el cual se configura

identidad. La memoria como trabajo resulta ser una praxis o actividad que construye sentidos o que, en ocasiones, trasciende sentidos ya contruidos, y como tal implica o reclama reflexión de parte de quien trabaja con y desde la memoria.

Asumir la memoria como praxis relativa a los sentidos con los que se revisten aquellos acontecimientos pasados que logran recordarse exige, no obstante, reconocer dos sentidos o variantes de dicho trabajo. En efecto, cuando se habla de trabajo es posible distinguir, como bien se ha señalado desde la obra de Marx (ed. 2013), entre un trabajo alienado y un trabajo vivo. Dicho en términos de Dussel (2011), se diferencia una praxis de dominación de una praxis de liberación. Visto así, surge la cuestión de en qué ocasiones o circunstancias la memoria, en tanto se la asume como trabajo, se despliega como trabajo alienado y praxis de dominación, y cuándo logra realizarse como trabajo vivo y praxis de liberación. Antes de precisar en qué consisten estas variantes evidenciadas en el concepto de *trabajo*, cabe señalar que no basta con definir la memoria como trabajo si no se presta atención a las diversas maneras en que se despliega.

3.2.2. La memoria como trabajo alienado y como *praxis* de dominación.

Marx (ed. 2013) distingue y define el trabajo enajenado o alienado de la siguiente manera:

(...) el objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un *ser extraño*, como un *poder independiente* del productor. El producto del trabajo es el trabajo que se ha fijado en un objeto que se ha hecho cosa; el producto es la objetivación del trabajo. La realización del trabajo es su objetivación. Esta realización del trabajo aparece en el estadio de la Economía Política como

desrealización del trabajador, la objetivación como *pérdida del objeto* y servidumbre a él, la apropiación como *extrañamiento*, como enajenación (Marx, ed. 2013, p. 135).

Se parte de la definición que Jelin (2002) propone de la memoria como trabajo, y a riesgo de una interpretación de la misma desde el texto de Marx recién citado. Cuando aquellos recuerdos a través de los cuales se recuperan acontecimientos pasados y se revisten de sentido, se revelan como un poder independiente y un ser extraño; entonces cabe hablar del trabajo de la memoria como trabajo alienado. Por otro lado, los sentidos y significados evocados se imponen como estrategias de reproducción de sentidos pre-dados que son juzgados como los únicos posibles.

El trabajo de la memoria se convierte entonces en la simple reproducción de los sentidos que otros obligan a repetir. Asimismo, dichos sentidos se cosifican al imponerse como lo único válido con respecto al acontecimiento recordado, y tal cosificación u objetivación representan la pérdida del objeto propio de la memoria, esto es, del sentido recordado. Aparece aquí la desrealización del trabajador y, con ella, la enajenación del trabajo de la memoria, pues, cuando el recuerdo se limita y se reduce a la simple repetición de los significados y sentidos impuestos, se pierde la posibilidad de que los sujetos se realicen mediante el uso de la memoria.

El trabajo de la memoria, según lo encontrado con la interpretación marxista de la tesis de Jelin (2002) puede ayudar a formar una identidad personal y colectiva extraña para los mismos individuos que trabajan. La alienación o enajenación del trabajo de la memoria da como resultado la formación de una identidad igualmente enajenada, impuesta como mecanismo o forma de colonización intelectual. Se pide que se den sentidos a los acontecimientos pasados que terminan favoreciendo relaciones de poder e intereses de unos grupos dominantes. En definitiva,

los sujetos trabajan con la memoria para favorecer realidades que se imponen mediante el recuerdo y el olvido.

Pensar la lectura de Jelin (2002) sobre la memoria desde la teoría de Marx relativa al trabajo alienado proporciona una herramienta conceptual valiosa para esta investigación, puesto que advierte sobre el riesgo de reproducir sentidos mediante la dominación de los recuerdos e invita a reflexionar sobre las razones que conducen a olvidar acontecimientos importantes para la identidad. Al parecer, no siempre el trabajo —y en este caso particular el trabajo de la memoria— representa una actividad a través de la cual los individuos se realizan libremente y contribuyen activamente a la formación de su identidad, más bien parece que en muchos casos el trabajo de la memoria reproduce sentidos ajenos o extraños a las experiencias que los sujetos tienen de los acontecimientos pasados. En este sentido, se agrega a la presente reflexión sobre la memoria como trabajo un comentario del psicólogo alemán Erich Fromm, el cual aparece en su ensayo *Marx y su concepto del hombre* de 1962, según el cual:

la enajenación (o “extrañamiento”) significa, para Marx, que el hombre *no* se experimenta a sí mismo como el factor activo en su captación del mundo, sino que el mundo (la naturaleza, los demás y él mismo) permanece ajeno a él. Están por encima y en contra suya como objetos, aunque puedan ser objetos de su propia creación (Fromm, 1962, p. 55).

Desde Marx y Fromm, se cree que no todo trabajo, como actividad, debe ser leído en un sentido necesariamente positivo. El trabajo alienado es una clara muestra de una actividad o creación opuestas a la realización libre de los sujetos. Así, hay recuerdos y sentidos que no

aparecen como meras presencias sin agencia de los sujetos, sino que, aun representando la agencia de un sujeto o una colectividad, solo se dan como trabajo alienado de la memoria en la forma de reproducción y aceptación de sentidos impuestos por otros. Hay, pues, lecturas de acontecimientos pasados que, aun siendo puestas de presente por los sujetos en la modalidad del recuerdo, solo representan y expresan sentidos que les son ajenos a las experiencias de dichos sujetos.

Con este comentario de la tesis de Jelin (2002), se enriquece el aparato conceptual de nuestro marco teórico a través del cual se propone abordar e interpretar las narraciones recogidas de estudiantes de secundaria sobre sus memorias; esto es, sobre los modos en que ellos se dieron a la tarea de encontrarse y trabajar sobre los acontecimientos pasados de su comunidad, los cuales, de alguna manera, han resultado significativos para ellos en sus procesos de formación.

Por tanto, ¿qué tipo de trabajos se reconocen en sus memorias narradas? Antes de hablar sobre la memoria como trabajo vivo, es pertinente pensar un aspecto más del carácter alienante que se encuentra en el sentido del concepto de *trabajo* que se está examinando en este apartado. Ello apunta a la idea según la cual el trabajo alienado opera como una praxis de dominación. La relación entre las nociones de alienación y dominación aclara todavía más el sentido o los sentidos posibles que se dan a la memoria, una vez esta es entendida en términos de trabajo.

En su obra *Filosofía de la liberación*, Dussel (2011) distingue dos sentidos de la praxis opuestos entre sí: una praxis de dominación y una praxis de liberación. En la primera, afirma Dussel que:

(...) las normas culturales son introyectadas por la educación y el castigo en la misma estructura psíquica del niño, del ser humano, del pueblo. El ser humano

normal es hoy un reprimido (...) la represión es la cara descubierta de la dominación (Dussel, 2011, p. 99).

Si se retoma en este punto la segunda premisa en la que Jelin (2002) basa su estudio sobre la memoria, a saber, que las memorias son objeto de conflicto y se encuentran enmarcadas en relaciones de poder, se puede pensar, desde lo dicho por Dussel sobre la dominación, que las luchas desde la memoria se despliegan como intento de introyectar sentidos e imponer recuerdos, o como formas de resistencia frente a esta praxis que bien es posible calificar de alienante y dominadora. Se trata, en este caso, de resistirse a recordar de cierta manera y de olvidar determinados acontecimientos pasados; igualmente, se trata de luchar, no solo por la permanencia y aceptación de sentidos e interpretaciones, sino también por tener la posibilidad misma de examinar, criticar, deconstruir e incluso destruir sentidos ya establecidos, así como de crear nuevos desde las propias experiencias con los acontecimientos pasados.

Luchar contra el establecimiento alienante y represivo de ciertas memorias no puede prestarse para imponer de la misma forma memorias nuevas. Se trata más bien de brindarle la posibilidad al sujeto, en este caso desde el contexto educativo, de asumir críticamente sus memorias y las de otros. De esta manera, con esta investigación no se pretende imponer sentidos e interpretaciones a las memorias narradas de los estudiantes, sino crear un espacio para que se empoderen de ellas; es decir, para que superen posibles estados de pasividad frente a lo que recuerdan y se empoderen de sus memorias, reconociendo que en ellas acontece una lucha por el establecimiento de sentidos, los cuales prefiguran proyectos futuros. Finalmente, esa lucha necesita de una participación activa, consciente, reflexiva y responsable.

La memoria como trabajo puede ser entendida entonces en términos de trabajo alienado y praxis de dominación o mecanismo efectivo para el colonialismo intelectual, fenómeno este último que alude, según Damián Pachón en su libro *Estudios sobre el pensamiento filosófico latinoamericano*, a “(...) la invasión del imaginario del Otro” (Pachón, 2015, p. 81). Esta práctica destruye dicho imaginario al tiempo que se impone el del sujeto, la comunidad o la cultura que se afirma como dominante.

De este modo, “(...) la colonialidad del poder reprime los modos de producir conocimientos, los saberes, los imaginarios, el mundo simbólico, las imágenes del colonizado e impone unos nuevos” (Pachón, 2015, p. 82). A partir de estas ideas es vital pensar el problema de la memoria, entendiéndola como trabajo, pero reconociendo que puede caer en el circuito de la reproducción alienante, con lo cual se reprimen los modos de producir nuevos sentidos e interpretaciones de lo vivido y se limita al sujeto para que asimile, acepte y reproduzca los sentidos que el colonizador intelectual ha producido y los cuales desea que sean afirmados como los únicos posibles.

De la mano de pensadores como Marx, Jelin, Cruz, Fromm, Dussel y Pachón, se intenta hacer a un aparato conceptual y un marco teórico tal que posibiliten asumir e interpretar los trabajos de la memoria realizados por los estudiantes y que ayuden a buscar estrategias para crear espacios dentro del ámbito educativo que favorezcan prácticas mediante las cuales se logre el empoderamiento de los estudiantes. Se insiste en este punto: no se trata de evaluar el trabajo de los estudiantes, sino de hacer un esfuerzo por comprenderlo, al tiempo que tratar de brindarles condiciones favorables para que sus memorias luchen contra toda forma de alienación y se consoliden como prácticas liberadoras en tanto, mediante ellas, el estudiante se empodera de la construcción o la deconstrucción de sentidos, lo cual favorece la formación de su identidad. Así pues, se rescata el concepto propuesto por Jelin (2002) de la memoria como trabajo, pero se

complementa el mismo desde la distinción propuesta por Marx entre el trabajo alienado y el trabajo vivo, así como por los estudios que psicólogos como Fromm (1962) y filósofos como Dussel (2011) desarrollaron sobre diversos fenómenos sociales, de la mano de la distinción planteada por Marx. La memoria como trabajo alienado por una clase dominante funciona como una praxis de dominación mediante la cual se imponen sentidos a los recuerdos.

A continuación, se suman aportes al presente marco teórico sobre el trabajo vivo. En este sentido, se propone interpretar los trabajos de la memoria como posibilidad de realización de los sujetos que recuerdan, como el empoderamiento de los mismos para la construcción y deconstrucción de sentidos relativos a acontecimientos pasados que pueden resultar definitivos en la construcción de identidades y en la formulación de proyectos, los cuales lanzan al sujeto y a la comunidad a metas futuras como la paz, si se desea poner un caso particular de interés en esta investigación.

3.2.3. La memoria como trabajo vivo y praxis de liberación; sus marcos sociales y dimensión colectiva.

Si bien, como lo expresa Jelin (2002), “el trabajo como rasgo distintivo de la condición humana pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo” (p. 14), se ha visto en el apartado anterior cómo la acción y la producción no siempre implican la posibilidad de realización del sujeto y su empoderamiento con respecto a la actividad que realiza y al producto que resulta. En el caso de la memoria, es posible hablar de los recuerdos como objetos de esta, en términos de trabajo alienado que expresa o delata una praxis dominadora. Sin embargo, también es posible hablar del trabajo como medio a través del cual el ser humano transforma la realidad

de modo tal que le permita realizarse a través de sus proyectos, en tanto sujeto libre que puede crear autónomamente sentidos o cuestionar sentidos previamente construidos, los cuales, en ocasiones, son afirmados como los únicos posibles.

Contrario a lo que se puede denominar, siguiendo a Marx (ed. 2013) en sus *Manuscritos*, un trabajo forzado, como trabajo vivo, es aquella actividad a través de la cual el sujeto, transformando la realidad, se transforma a sí mismo. No se trata pensar la memoria como trabajo vivo como una actividad limitada a reproducir los sentidos que dan forma a una realidad cerrada, de la cual no se puede salir, sino de transgredir todo orden dado que resulte injusto, en tanto impida a los sujetos que se encuentran inmersos dentro del mismo crear sentidos liberadores que demuestren su capacidad para transformar radicalmente la realidad que los oprime.

De esta manera, la memoria como trabajo vivo recupera el acontecimiento pasado y lo expresa narrativamente, “(...) convirtiéndose en la *manera en que el sujeto constituye un sentido del pasado*, una memoria que se expresa en un relato comunicable, con un mínimo de coherencia” (Jelin, 2002, p. 27).

No se trata entonces de repetir o reproducir un sentido dado de antemano, donde la actividad del sujeto se reduce a poner nuevamente ese sentido y a reafirmar la interpretación que otro le dio al acontecimiento vivido, sino de participar activa y propositivamente en la construcción de significados de lo pasado que, en el presente, ayuden a formular proyectos futuros siempre con el objetivo de afirmar al sujeto de la narración en su libertad, pero también en la responsabilidad que le corresponde como miembro de una comunidad. De esta manera, y retomando la lectura de Jelin (2002), se resalta que “la memoria como construcción social narrativa implica el estudio de las propiedades de quien narra, de la institución que le otorga o niega el poder y lo/la autoriza a pronunciar palabras” (p. 35).

En efecto, si se conciben los trabajos de la memoria en términos de trabajo vivo, es necesario reconocer que la simple reproducción —y la validación que se consigue por la vía de una repetición pasiva de significados dados— debe ser superada por la construcción y la deconstrucción activa que se logran colectivamente al reconocer, precisamente, el carácter socialmente construido relativo a los sentidos y valores sobre los cuales se consolida la comunidad misma. Todo recuerdo, al igual que todo olvido, implica una dación de sentido relativa a un acontecimiento vivido por un individuo en el marco de una comunidad, ante lo cual se reconoce, ante todo, que el trabajo que es posible realizar sobre esta clase de acontecimiento implica el encontrarse del sujeto que recuerda dentro de una comunidad que le puede proporcionar elementos para elaborar su experiencia y significar el acontecimiento vivido, pero que también lo puede privar del lenguaje necesario para acceder, construir/deconstruir y comunicar posibles lecturas de la realidad habitada. Para decirlo con Jelin (2002):

(...) una reflexión sobre el concepto de «experiencia» indica que ésta no depende directa y linealmente del evento o acontecimiento, sino que está mediatizada por el lenguaje y por el marco cultural interpretativo en el que se expresa, se piensa y se conceptualiza (p. 34).

Es aquí donde se considera que el trabajo vivo de la memoria, como propósito de la práctica educativa, encuentra una condición de posibilidad importante: no se trata de utilizar la educación como espacio para la imposición de sentidos ya constituidos a memorizar por los estudiantes (trabajo alienado), sino de la práctica que empodera a estos últimos para que, como lo dijo en su

momento el pedagogo brasileño Paulo Freire, estos puedan decir su palabra y con ella logren significar y dar sentido a sus experiencias². Asimismo:

La concepción de la memoria como trabajo vivo, plantea la disponibilidad de herramientas simbólicas (lenguaje, cultura) como precondition para el proceso en el cual se construye la subjetividad (...) importa tener o no tener palabras para expresar lo vivido, para construir la experiencia y la subjetividad a partir de eventos y acontecimientos que nos «chocan» (Jelin, 2002, p. 35).

Esta relación entre la memoria como trabajo y los marcos sociales y culturales que posibilitan el lenguaje necesario para construir y comunicar sentidos hace que Jelin (2002) recupere el trabajo desarrollado por Halbwachs sobre la memoria. El comentario de Jelin (2002) sobre la obra del sociólogo francés está motivada por la pregunta: “¿cómo pensar lo social en los procesos de la memoria?” (p. 20), la cual es respondida por Halbwachs en sus dos obras principales, a saber: *Les cadres sociaux de la mémoire* de 1925 y *La mémoire collective*, libro póstumo publicado en 1950³. Jelin recupera dos conceptos, en su opinión, importantes y que le ayudan a aclarar su propuesta de pensar la memoria en términos de trabajo. Se trata del concepto de *marco social* y de *memoria colectiva*; con ellos pretende señalar que “las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores” (Jelin, 2002, p. 20). Todo

² Sobre la necesidad de los educandos de aprender a decir su palabra, se puede consultar: Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI; en especial, la primera carta *Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra*, pp.45-57.

³ Ambas obras tienen traducción al español: Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos; Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

esto hace que la memoria se vea más como una construcción o una deconstrucción apoyada en representaciones generales construidas socialmente que a la manera de una simple operación psíquica e individual que no requiere del otro para recuperar el pasado vivido por el sujeto.

Esto último es señalado también por Ricoeur (2004) en la interpretación que hace del trabajo de Halbwachs (2004) sobre la memoria, en su libro *La memoria, la historia, el olvido*. Ricoeur (2004) escribe sobre *La memoria colectiva* de Halbwachs lo siguiente: “para acordarse necesitamos de los otros (...) los primeros recuerdos encontrados en el camino son los recuerdos compartidos, los recuerdos comunes (...) en realidad, no estamos nunca solos” (Ricoeur, 2004, pp. 157-158). Y pese a las críticas que este filósofo hace del trabajo de Halbwachs, no deja de reconocer que el recuerdo involucra efectivamente a los otros. Aquí es posible afirmar que la presencia del otro en los trabajos de la memoria se puede concebir, como mínimo, de dos maneras distintas: como la presencia de otro que impone sentidos, aliena el trabajo del sujeto y lo domina por esta vía, o bien como la presencia de sentidos que son compartidos, discutidos, y que, además, son transformados y transgredidos.

Lo que Jelin (2002) destaca del trabajo de Halbwachs (2004) es que, mediante los conceptos de *marco social* y *memoria colectiva*, “se apunta (...) a establecer la matriz grupal dentro de la cual se ubican los recuerdos individuales” (Jelin, 2002, p. 21), idea que permite responder a las críticas contra la propuesta del sociólogo francés y que señalan el riesgo de desaparición del mismo trabajo subjetivo sobre los acontecimientos vividos, una vez se asume el carácter colectivo de la memoria como una declaración de independencia de esta con respecto a los individuos.

Para Jelin (2002), la memoria colectiva presentada por Halbwachs (2004) es entendida más bien “(...) en el sentido de memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones

múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder” (Jelin, 2002, p. 22). Con esto también se supera la idea según la cual los acontecimientos presentes por el recuerdo como operación de la memoria no son datos dados, sino sentidos y significados construidos colectivamente; además, se recuperan mediante estos conceptos la lucha, la tensión y el conflicto entre memorias rivales, distintas e incluso antitéticas que se despliegan dentro de las relaciones de poder y como parte de una misma comunidad.

A lo anterior se agrega que el lenguaje como herramienta simbólica y precondition para los procesos a través de los cuales se construye subjetividad y se refuerzan los vínculos colectivos, se encuentra siempre socialmente enmarcado, razón por la cual la memoria —entendida como trabajo vivo y posibilidad de formación libre de la identidad tanto personal como colectiva a través de la recuperación de los acontecimientos vividos y de la significación e interpretación de los mismos— no es algo que competa exclusivamente a los individuos. Esto último lleva a pensar la necesidad de compartir las memorias colectivamente, ya que con ello se crean las condiciones para superar cualquier intento de cosificar sentidos.

En efecto, las memorias del sujeto, entendidas como trabajos de construcción y deconstrucción de sentidos relativos a acontecimientos vividos, deben compartirse con los otros —y no ser impuestas sobre los otros— para evitar que la praxis se asuma en términos de dominación. Este compartir las memorias a través de la narración, abre la posibilidad de repensar el espacio educativo como lugar que brinda las condiciones necesarias para que la formación de la identidad sea realizada mediante el uso de la memoria en términos de trabajo vivo.

3.3. La educación como espacio para el trabajo de la memoria y la formación de la identidad

Si bien la formación de la identidad personal implica una singularidad de los recuerdos, el proceso formativo mismo no se realiza “(...) en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas” (Jelin, 2002, p. 19). La escuela es una de esas instituciones, un lugar donde el proceso de formación de la identidad tiene lugar en medio de relaciones con otros individuos, los marcos sociales y la memoria colectiva ejercen una fuerte influencia y las relaciones de poder buscan establecer sentidos a través de los cuales se pueda formar igualmente una idea de colectividad.

Si la memoria, como indica Jelin (2002), juega un papel definitivo como mecanismo cultural que fortalece los vínculos y los sentimientos de pertenencia de un individuo a un grupo o comunidad, en la escuela y en las prácticas educativas que dentro de ella se despliegan, el ejercicio de la memoria es una constante que define dichas prácticas. Es dentro de la escuela donde los sentidos pueden ser reproducidos y mediante esta actividad reproductiva se puede adaptar a los sujetos a realidades y situaciones socialmente queridas.

Pero, igualmente, la escuela puede ayudar a superar el estancamiento social generado como producto de la imposición y la repetición de los sentidos. Así, se encuentra en esta institución la posibilidad de desplegar la memoria, en relación con la formación de la identidad, como trabajo alienado o, por el contrario, apoyar un trabajo vivo que en los estudiantes represente la posibilidad de empoderarse de la constitución del sentido relativo a los acontecimientos vividos tanto en un plano personal como en un plano colectivo.

En estas páginas se ha tratado de construir y presentar un marco teórico que ayude a comprender y apoyar los trabajos de la memoria que han sido realizados por algunos estudiantes de educación secundaria. Ya se ha señalado la importancia de reconocer en la memoria, y concretamente en la dialéctica, que dentro de esta se despliegan el recuerdo y el olvido, un trabajo de elaboración de sentidos relativo a los acontecimientos vividos. También se indicó la dimensión social y colectiva de dicho trabajo, así como dos posibles sentidos que pueden dar como resultado una praxis de dominación o una praxis de liberación, esto es, que el trabajo de la memoria configura una identidad como proceso de colonización intelectual o ayudar a formar una identidad desde el empoderamiento de los sujetos que participan en las prácticas educativas.

Desde aquí es necesario preguntarse por las formas en que los estudiantes de secundaria elaboran lo vivido mediante el uso de la memoria: ¿qué recuerdan, cómo lo hacen y por qué recuerdan ciertos acontecimientos vividos?, ¿se evidencia un trabajo de creación de sentido o se limita aquel a una mera reproducción de sentidos impuestos y pre-dados? Asimismo, lo estudiado hasta aquí sobre la memoria invita a preguntarse por el motivo de los olvidos presentes, aunque no siempre reconocidos, en los trabajos de la memoria realizados por los estudiantes. Para decirlo recurriendo nuevamente al estudio de Jelin (2002), ¿se trata de olvidos selectivos, evasivos o liberadores?

Abordar el objeto de esta investigación desde la idea en torno a la memoria como trabajo y sus posibilidades interpretativas sobre la misma, hace posible no solamente comprender los trabajos realizados por nuestros estudiantes como casos valiosos de despliegues de la memoria narrativa⁴, sino que además exige preguntarse por las prácticas educativas necesarias para que

⁴ Sobre la memoria narrativa, se puede consultar el texto de Jelin (2002) que se ha estudiado para este trabajo. En el capítulo titulado *¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?*, se evidencia que dicha memoria “implica (...) construir un ‘compromiso nuevo’ entre el pasado y el presente. Diversos mecanismos sociales y psíquicos entran en juego. Las narrativas socialmente aceptadas, las conmemoraciones públicas, los encuadramientos sociales y las

dichos trabajos eviten la alienación y sean vividos como trabajos liberadores y creativos. En definitiva, para que la experiencia que se tenga de la memoria en la escuela pueda asumirse como una forma de trabajo vivo.

censuras dejan su impronta en los procesos de negociación, en los permisos y en los silencios, en lo que se puede y no se puede decir, en las disyunciones entre narrativas privadas y discursos públicos” (p. 27). El concepto de *memoria narrativa* es introducido por Jelin para distinguir entre estas prácticas sociales relativas a la dialéctica pasado/presente y la memoria habitual que, según la autora, opera rutinariamente y se despliega en el ámbito de la cotidianidad mediante “(...) comportamientos habituales, no reflexivos, aprendidos y repetidos” (Jelin, 2002, p. 26). Así pues, la memoria narrativa implica un trabajo reflexivo que inserta al sujeto en la sociedad de una manera activa, creativa y transformadora; de ahí que tal categoría resulte central para el trabajo de la socióloga argentina y, por supuesto, para esta investigación.

4. Metodología: investigación-acción con enfoque sociocrítico en una propuesta educativa

En este apartado, el lector encuentra una descripción de todo el proceso metodológico, partiendo de una introducción que presenta el enfoque y el método utilizado. De igual manera, como se puede evidenciar, este trabajo consiste en una investigación-acción, proceso desde el cual estuvieron involucrados los estudiantes en sus diferentes etapas, divididas en tres momentos claves: la primera, llamada “sensibilización”, en la que se desarrollaron varias actividades como cine foros, líneas del tiempo, salidas pedagógicas y construcción de relatos; esto, enfocado en contextualizar al estudiantado y adentrarlo al trabajo investigativo.

La segunda, denominada “indagando memorias”, la cual se hizo en dos momentos, primero, con la conformación de los grupos investigativos, y segundo, con la elección de la temática a investigar, guiada por una serie de asesorías extracurriculares y trabajo en el aula, desde los cuales se crearon las diferentes herramientas utilizadas por los estudiantes para la recolección de datos a analizar.

Por último, en la tercera etapa, llamada “entrelazando narraciones”, se podrá encontrar la socialización de los ejercicios investigativos en diferentes espacios (colegio-comunidad). En este se observa la participación de los diferentes actores de este proceso y se involucran agentes externos como lo son las instituciones educativas del corregimiento de San Antonio de Prado.

4.1. Generalidades

El espacio académico es el lugar en que convergen diferentes actores, representados en los estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad externa a la institución, los

cuales aportan de manera significativa en los procesos educativos. El reconocer la importancia de estos genera una reflexión del educador en el aula de clase, donde nacen preguntas como: ¿se pueden articular todos los actores educativos hacia un mismo fin?, ¿la comunidad educativa toma en serio las actividades escolares?, ¿se pueden crear proyectos donde se vinculen todos? Estos y otros interrogantes salen a la luz mientras las clases y las actividades siguen su rumbo.

Estas indagaciones van acompañadas del análisis frecuente de la labor docente y su posible incidencia en las comunidades, y dan paso a otra afirmación en la cual se considera que la educación en ciencias sociales abre un mundo lleno de posibilidades, cuyas disciplinas ofrecen herramientas para la construcción de proyectos inimaginables en una sociedad necesitada de humanismo.

En el currículo de ciencias sociales, se observan diversas disciplinas como geografía, historia, política, economía, antropología, entre otras, que, al utilizarlas de manera transversal, enriquecen el conocimiento de los estudiantes para llevarlos a la confrontación de saberes y de realidades, que pueden utilizar en sus vidas. Ahora bien, dentro de esta transversalización, la enseñanza de las ciencias sociales busca una articulación con la memoria, puesto que son importantes para entender fenómenos sociales tan relevantes como el conflicto armado colombiano y la construcción de cultura en los territorios. Partiendo de lo anterior, se puede considerar que:

La memoria colectiva, como instrumento para el ejercicio de poder (Le Goff, 1991), puede tener un papel liberador y es en este sentido que Le Goff convoca a los investigadores de las ciencias sociales para que sus trabajos se constituyan en un campo de lucha por la democratización de la memoria social. Con este llamado, señala que la memoria de la que se ocupa y a la que alimenta la historia,

procura salvar un pasado que sólo sirve al presente y al futuro, pero no a la liberación de la “servidumbre a los hombres” (Zuluaga y Marín, 2006, p. 78).

Con base en esto, el aula de clase surge como un laboratorio social donde las problemáticas y temáticas son llevadas por los mismos estudiantes y surgen de manera natural los procesos de exploración, los cuales podrían tener cualquier tipo de denominación y compuestos de diversas metodologías y estrategias que busquen afianzar la motivación y el interés del estudiantado en los ejercicios propios de lo que llamamos investigación.

Es por ello que en el presente trabajo se ha empleado una investigación-acción con algunos elementos participativos y desde un enfoque sociocrítico para analizar sus implicaciones en el contexto educativo y comunitario, algo que, aunque sea utópico, es el horizonte que se persigue.

Partiendo de esto, es importante mencionar algunas características de la investigación-acción; en este caso, Oliveira y Waldenez (2010) afirman que:

En el proceso de la investigación-acción todas las personas relacionadas están en constante formación: por medio de la reflexión sobre la acción, por medio de las relaciones sociales en que se involucran, de las estrategias metodológicas de las que echan mano para abordar objetivos comunes, entre otras. Cuando las personas reflexionan sobre sus problemas y buscan soluciones conjuntamente en dirección a una transformación de la realidad en que están inmersas, se supone que deben buscar también una modificación en sus valores, en sus actitudes, en las relaciones interpersonales; así, la transformación social partiría, obligatoriamente, de una transformación individual (p. 8).

Por otra parte, sobre el paradigma sociocrítico, Alvarado y García (2008) destacan que este:

(...) se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo. Para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica (p. 190).

Según lo anterior, la investigación-acción y el enfoque sociocrítico van direccionados hacia la participación de los sujetos en sus contextos, y logran que los procesos investigativos sean propicios para la formación de personas emancipadas, críticas y con capacidad de interpretar las realidades a las que están inmersas día a día. Dicho en palabras de Ghiso (2013):

Las estrategias investigativas participativas e interactivas facilitan reconocer los ámbitos en los que se configuran y resuelven los conflictos (*familiar, barrial, escolar y grupal*), se caracterizan los modos que poseen los habitantes y las

organizaciones de buscar y de dar respuestas a problemáticas coyunturales y específicas de manera creativa y solidaria (p. 130).

Con lo anterior, se buscó que las narraciones de los jóvenes fueran el camino para que los niños y adultos tomen en cuenta que los temas o problemáticas abordadas en el aula conciernen a la comunidad en general, que lo planteado en el escenario escolar debe vincularse con los procesos comunitarios y no verlos aislados o inalcanzables, ya que el territorio en que se habita forma parte de diferentes agentes que, de un modo u otro, aportan a su contexto. De la misma forma, Alvarado y García (2008) opinan que:

Toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social asumiendo que es en ella donde se dinamizan los procesos de participación. Se sostiene que la respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no sólo para resolver problemas, sino para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativo, el político, social, el general u otro (p. 192).

Es evidente que los territorios donde se habita se han reestructurado y han hecho que se transformen sus historias, modificando su cultura y las demás características propias de este. Por

lo tanto, al ver estos fenómenos, es importante crear alternativas pedagógicas basadas en la memoria y utilizando el contexto educativo para que, mediante sus prácticas, se logre el empoderamiento de los estudiantes en la construcción y deconstrucción de sentidos, los cuales puedan aportar a la formación de su identidad y al fortalecimiento de una sociedad con memoria viva. Precisamente, para ese fin “La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos” (Latorre, 2003, p. 27).

Por tal motivo, esta propuesta metodológica surgió con la reflexión en las clases de ciencias sociales y ciencias políticas, donde la presente investigadora, como maestra, vio la necesidad de crear una estrategia pedagógica que permita transversalizar el currículo con la memoria. De igual modo, las dinámicas escolares y sociales permiten llevar a cabo una reflexión sobre el papel de la escuela en la construcción de paz en un país donde aún no cesa la guerra.

4.2.Descripción de la metodología

Como fue mencionado anteriormente, el recorrido metodológico de este trabajo se evidencia en el desarrollo de tres etapas, las cuales parten con la sensibilización del estudiantado, transitando por la búsqueda, recolección de información y elaboración de trabajos de investigación, y finalizando con la socialización de los trabajos en el espacio institucional y comunitario. A continuación, se describen con mayor detalle estos elementos.

4.2.1.Etapa I. Sensibilización.

Como se mencionó anteriormente, se desarrolló el proceso de sensibilización dentro y fuera del aula de clase, desde el cual las diversas actividades como lo fueron el cine foro, las líneas del tiempo, la salida pedagógica y los relatos permitieron identificar y analizar problemáticas y temáticas generales propias del país. Por lo tanto, estas actividades ubicaron al estudiantado en entornos diferentes al aula y visibilizaron que el colegio y su “área de confort” no son lo único existente. Esta exploración da pie a indagaciones personales, preguntas e intereses propios que llevan al docente a innovar en herramientas pedagógicas para que surjan otras curiosidades y el interés sea persistente en los investigadores.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es posible analizar que el aprendizaje depende de la misma experiencia y que esta conduce a transformaciones de carácter personal en una primera instancia; y con esto se pretende que el estudiante se reconozca en una sociedad y haga parte de esta de manera activa a través de comportamientos y prácticas de solidaridad, desde las cuales los imaginarios contruidos frente a temas inalcanzables sean visibilizados y se actúe frente a estos. Cabe aclarar que este proceso debe ser vinculado en la misma construcción de ciudadanos responsables, democráticos, solidarios y capaces de tomar decisiones que conduzcan al reconocimiento del otro, para la construcción de un proyecto de nación basado en la colectividad.

En este orden de ideas, se puede citar a Ghiso (2013), cuando menciona que:

Los procesos investigativos parten de prácticas singulares, dan cuenta, comprenden y re informan sus matices prácticos, axiológicos y simbólico-

culturales. El desafío para los tiempos que corren no está allí, sino en la construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, es menester ubicar las diferencias como elementos centrales y constitutivos del pensar, del ser y del hacer social, desde acuerdos, articulaciones y responsabilidades colectivas que son necesarias para reconfigurar sujetos sociales solidarios, capaces de abrir caminos realmente democráticos (p. 131).

Simultáneamente, en el transcurso del proyecto se desarrollaron conceptualizaciones básicas de memoria, territorio, paz, democracia, entre otras, importantes para situar el papel relevante de los jóvenes en la sociedad actual. Allí se buscó la consolidación de sujetos políticos enlazados en los procesos de memoria y construcción de identidades.

4.2.1.1. Actividades desarrolladas en la etapa de sensibilización.

- **Cine foro “despertando conciencia por el pasado reciente”**

Objetivo: reconocer el conflicto armado colombiano como parte de la historia reciente por medio de herramientas visuales que facilitan el entendimiento de las dinámicas de la guerra, y elaborar reflexiones sobre el impacto de estos sucesos en nuestro país.

Las tablas 1, 2 y 3 muestran las fichas técnicas de esta actividad:

Tabla 1.

Ficha técnica película “No hubo tiempo para la tristeza”.

Título original	“No hubo tiempo para la tristeza”
Año	2013
Duración	1:04:42
País	Colombia
Director	Jorge Mario Betancur Gómez
Guion	Patricia Nieto
Investigación	Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia
Coordinación del informe	Martha Nubia Bello Música: original producida para el documental “No hubo tiempo para la tristeza” realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica y dirigido por Jorge Betancur.
Letra	Patricia Nieto
Música	Magio
Voz	Magaly Álzate
Guitarra acústica, programación y órgano	Magio
Fotografía	Centro de Memoria Histórica
Productora	Centro de Memoria Histórica
Género	Drama Basado en hechos reales, sobre el Conflicto armado, años 1995, años 2005
Sinopsis	El documental cuenta por qué Colombia ha sido escenario de un conflicto armado durante más de 50 años y cómo los ciudadanos han sobrevivido a este largo periodo de violencia. El relato refiere los hallazgos del Informe Basta ya. Colombia. Memorias de guerra y dignidad, elaborado por el Centro Nacional de Memoria Histórica. También presenta a hombres y mujeres que, desde La Chorrera, Bojayá, San Carlos, las orillas del río Carare, Valle Encantado y Medellín dicen que Colombia no puede permitir que la atrocidad de la que ellos fueron testigos se repita.

Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica (s. f.).

Tabla 2.

Ficha técnica película “El baile rojo: memoria de los silenciados”.

Título original	“El baile rojo: memoria de los silenciados”
Año	2003
Duración	59 minutos
Director	Yezid Campos
Género	Subgénero: documental
Sinopsis	El documental el baile rojo visibiliza a través de las memorias de sobrevivientes y familiares de las víctimas uno de los más cruentos y atroces episodios de la intolerancia y de la deshumanización del conflicto en Colombia: el exterminio sistemático y planificado de la organización política legal Unión Patriótica. Caso admitido por la comisión e Interamericana de Derechos Humanos, y actualmente en proceso de búsqueda de una solución amistosa entre el gobierno nacional y los peticionarios.

Fuente: Preimágenes Colombia (s. f.).

Tabla 3.

Ficha técnica película “Impunity”.

Título original	“Impunity”
Año	2010
Duración	85 minutos
País	Suiza
Director	Juan José Lozano y Hollman Morris
Guion	Juan José Lozano
Música	Vincent Hänni y Gabriel Scotti
Reparto:	Documentary
	Documentary
Fotografía	Sergio Mejía
Productora	Co-producción Suiza-Francia-Colombia; Arte / Dolce Vita Films / Intermezzo Films S.A. / Radio Télévision Suisse (RTS) / SRG SSR idée suisse
Género	Documental

Sinopsis	Colombia, años 2.000: tras la desmovilización de más de 30 mil paramilitares acusados del asesinato de miles de colombianos se inicia un proceso judicial con algunos comandantes desmovilizados. Un momento histórico en el país. Impunity es un testimonio revelador del encuentro entre víctimas y victimarios en los estrados judiciales, y del apoyo de sectores políticos, militares y económicos en la guerra paramilitar. Impunity es un grito por la justicia, en nombre de las víctimas, y un recorrido por los hallazgos y dificultades que se presentan en este camino seguido por Colombia en nombre de “la paz y la justicia”. ¿Logrará Colombia superar la impunidad?
----------	--

Fuente: Filmaffinity (s. f.).

Luego de observar los documentales, los estudiantes realizaron en una ficha un análisis del contexto donde se dio el filme y una opinión crítico-reflexiva sobre el mismo. Posteriormente, se socializó en el aula de clase, donde se debatieron las posturas que los estudiantes expresaron en esta actividad.

- **Línea del tiempo “laberintos de la memoria”**

Objetivo: establecer causas y consecuencias sobre aspectos relevantes de la historia colombiana durante el siglo XX y el siglo XXI a través de una reflexión de lo político, social, cultural y económico en nuestro país durante este tiempo.

Durante las clases por equipos se desarrollaron exposiciones sobre las décadas que investigaron previamente, las cuales fueron asignadas por la docente. Estas socializaciones se realizaron de manera creativa y lúdica por medio de dramatizaciones, láminas, dibujos o fotografías de las fechas indagadas. Al culminar cada periodo (década) se elaboró una reflexión

colectiva sobre este tiempo y se plasmaron dichas reflexiones por medio de palabras o frases en el papel Kraft, donde estaban ya establecidas las fechas e imágenes respectivas.

En consecuencia, las líneas del tiempo terminadas se expusieron en diferentes lugares del Colegio Empresarial. Los estudiantes de otros grados las observaron durante los descansos, al igual que en los momentos de clase. Algunos docentes del área de ciencias sociales realizaron recorridos guiados para aclarar dudas o agregar información al estudiantado. Las figuras 1, 2, 3 y 4 ilustran algunas fotografías sobre la actividad.



Figura 1. Compartiendo conocimiento. Exposición de los estudiantes grado 11° C sobre sucesos políticos, económicos, sociales y culturales de Colombia en el siglo XX y XXI.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. Diálogo entre diversos. Debate y construcción de líneas del tiempo en el espacio académico.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 3. Descifrando los laberintos de la memoria N.º 1. Muestra del trabajo realizado en clase a los miembros del Colegio Empresarial.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 4. Descifrando los laberintos de la memoria N.º 2. Descansos en el Colegio Empresarial con los laberintos de la memoria observados por estudiantes de diferentes edades.

Fuente: Elaboración propia.

- **Salida pedagógica al Museo Casa de la Memoria: “explorando otras memorias”**

Objetivo: reflexionar en torno a diversas narrativas y memorias asociadas con el conflicto y la paz en el contexto colombiano.

La salida pedagógica al Museo Casa de la Memoria se llevó a cabo en horario extracurricular, con aportes propios de cada estudiante y a partir del interés de los mismos. Durante este encuentro pedagógico, se realizó un recorrido guiado por los colaboradores del museo, donde los estudiantes interactuaron en los diferentes espacios y con las actividades programadas para esta visita. Las figuras 5, 6 y 7 ilustran algunas evidencias de esta actividad.



Figura 5. Salida pedagógica al Museo Casa de la Memoria. Recorrido por los diferentes espacios de este museo, donde se contemplaron otras narrativas frente al conflicto armado colombiano.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 6. Reconociendo otras voces. Reflexión sobre el papel de las víctimas del conflicto armado colombiano.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 7. Museo Casa de la Memoria “explorando otras memorias”. Diálogo con las personas encargadas del recorrido por el museo.

Fuente: Elaboración propia.

- **Relatos “reconstruyendo nuestras memorias”**

Objetivo: generar una conexión entre el pasado y presente de los estudiantes del grado once del Colegio Empresarial con aspectos relevantes de su vida, su familia y su contexto, y sensibilizar sobre la importancia de la memoria en nuestro diario vivir.

Los estudiantes del grado once, luego de haber explorado las memorias de otros sujetos y lugares, llevaron a cabo unas indagaciones dentro de sus familias y amigos cercanos. Cada uno indagó dos relatos que no tenían que relacionarse solo con temas del conflicto armado, sino con sucesos relevantes de sus vidas y que desearan compartir con los jóvenes.

Posteriormente, con materiales como fotos, cartón paja, adornos, pegatinas se escogió uno de los dos relatos para elaborar un cartel donde se plasmó el testimonio de los participantes.

Esta actividad finalizó con la ambientación del salón con velas e incienso; cada uno de los chicos y chicas compartieron su relato con sus compañeros y docente. Las figuras 8 y 9 ilustran la evidencia de esta actividad.



Figura 8. Reconstruyendo nuestras memorias. Elaboración de afiches con relatos familiares.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 9. Encuentros con mi pasado. Socialización de relatos investigados por los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2.Etapa II. Indagando memorias.

Esta investigación-acción llevada a cabo en el aula como estrategia pedagógica fue significativa, ya que posibilitó el entendimiento de los contextos del estudiantado desde otras prácticas escolares. Además, requirió del diseño de metodologías conexas al currículo con influencia en las estrategias de los docentes y sus reflexiones didácticas. Por lo que se refiere a este trabajo, la metodología se enlaza de manera constante en la ejecución de esta etapa a partir del desarrollo de los ejercicios de los jóvenes, como se verá a continuación.

Al continuar con el proceso, los estudiantes conformaron los equipos con los cuales elaboraron el proyecto de investigación (tres personas, máximo cuatro) y plantearon el tema a abordar e iniciar el rastreo de información para tener claro el o los conceptos a profundizar. Posteriormente, se indagó sobre estos y se inició la construcción del trabajo formal de la investigación, espacios que se dieron dentro y fuera de las clases. De igual modo, se brindaron asesorías extracurriculares para avanzar en el desarrollo de los mismos, etapa que duró aproximadamente cinco meses mediante un trabajo colaborativo, riguroso y de compromiso entre los estudiantes y la docente, puesto que el aula no era su único lugar de encuentro.

Cabe aclarar que las múltiples formas metodológicas abordadas fueron elegidas y diseñadas por cada uno de los equipos por medio de herramientas a su alcance, con lo cual demostraron su creatividad y llegaron a su objeto de indagación. Partiendo de esto, el docente es un espectador del proceso, ya que debe guiar sin perturbar los intereses de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, se buscó que el educando no estuviera limitado ni coartado, sino que indagara alternativas para innovar en la búsqueda de información, así como disposición por el

trabajo que estaba desarrollando. Con esto se pretendió llegar a trabajos no forzados para que la curiosidad y creatividad marcaran la ruta.

4.2.3. Etapa III. Entrelazando narraciones.

Centros de interés Colegio Empresarial y II Foro Corregimental *Memorias para la paz*.

En la última etapa, los proyectos finales fueron compartidos por medio de exposiciones que los estudiantes realizaron para darlos a conocer, para así expresar lo vivido, lo nuevo, lo encontrado, lo relevante y los significados que esta experiencia generó para ellos. Este ejercicio tuvo como finalidad vincular a todos los asistentes con actividades lúdicas, reflexivas y de sensibilización, con lo cual el puente de conectividad con los hechos acontecidos en un periodo diferente al vivido y las narraciones fueron visibilizados por todos los presentes.

Según lo anterior, es posible afirmar que una de las características en la investigación-acción, según Oliveira y Waldenez (2010), es que:

El intercambio de conocimientos constituye una forma de socialización y democratización del saber. Todo el proceso investigativo en el desarrollo de la investigación-acción está intermediado por el lenguaje y por la comunicación. No se intercambian conocimientos si la comunicación se muestra truncada por un lenguaje ininteligible para una de las partes (p. 9).

En el primer momento de esta etapa, se desarrollaron en el Colegio Empresarial centros de interés. En este sentido, los estudiantes de sexto hasta décimo grado asistieron a las aulas, las

cuales estaban ambientadas para la ocasión (puesta en escena, decoraciones y accesorios alusivos a los temas investigados). Las figuras 10 y 11 ilustran esta actividad.



Figura 10. Centros de interés Colegio Empresarial “Exposición de mitos y leyendas San Antonio de Prado”. Socialización de los proyectos investigados por los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 11. Centros de interés Colegio Empresarial “Exposición investigación sobre surgimiento histórico del barrio El Limonar San Antonio de Prado”. Socialización de los proyectos investigados por los estudiantes en las aulas del colegio empresarial.

Fuente: Elaboración propia.

En un segundo y último momento, se desarrolló el II Foro Corregimental Memorias para la Paz, en el Parque Biblioteca José Horacio Betancur, al cual asistieron algunas familias, estudiantes y docentes de las diferentes instituciones educativas del corregimiento de San Antonio de Prado y otros miembros de la comunidad. En este espacio se compartieron las ponencias de algunos estudiantes participantes en el proyecto investigativo y también se realizó un conversatorio llamado “memorias para la paz; afinidades y divergencias” donde se tuvo la participación de dos integrantes de la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria, dos jóvenes pertenecientes al sistema de bibliotecas públicas de Medellín, una estudiante del Colegio de Empresarial, un líder social y la docente investigadora de este proyecto.

Las figuras 12, 13, 14, 15 y 16 ilustran las evidencias de esta actividad.



Figura 12. II Foro Corregimental Memorias para la Paz “entrelazando narraciones”. Exposición de los proyectos de los estudiantes a la comunidad de San Antonio de Prado.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 13. II Foro Corregimental Memorias para la Paz “diálogos intergeneracionales”.

Conversatorio sobre los aportes de la memoria a la construcción de paz.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 14. II Foro Corregimental Memorias para la Paz “narrando experiencias educativas”.

Ponencia sobre el proyecto investigativo realizado con los estudiantes del Colegio Empresarial y la comunidad.

Fuente: Elaboración propia.

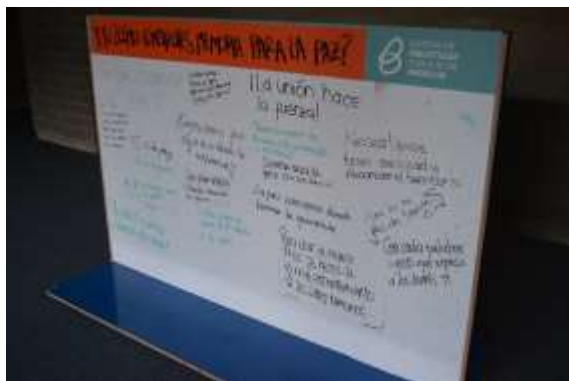


Figura 15. II Foro Corregimental Memorias para la Paz “exposición de nuestras memorias”.

Exposición de narraciones.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 16. II Foro Corregimental Memorias para la Paz “Y tú, ¿cómo construyes memoria para la paz?”. Tablero de evaluación de la actividad.

Fuente: Elaboración propia.

Con esta actividad, se buscó que la comunidad, los docentes, directivos, las familias y los estudiantes fueran parte de la construcción de memoria para empoderarse del presente y construir una sociedad con matices en los que la diferencia no fuera la culpable de engendrar silencios.

Analizado desde el contexto educativo se pretende que:

(...) bajo estas transformaciones, el desafío cognitivo tanto para docentes como para estudiantes radica en valorar un pensamiento creador, constructor de problemas e inspirador de una agenda investigativa, teniendo en cuenta funciones y sentidos del saber histórico en el tiempo presente. De esta forma, la enseñanza de la historia pasó a preguntarse por la relevancia actual del conocimiento histórico impartido en las aulas escolares y su connotación social y cultural en el presente y el futuro, convirtiendo la historia enseñada en clave para la comprensión y orientación de la vida de los sujetos a partir de la formación de conciencia histórica (Amaya y Torres, 2015, p. 145).

Los procesos de identidad parten del reconocimiento de los diferentes espacios donde se habita, basados no solo en los acontecimientos, sino también en las prácticas actuales con una mirada de respeto al pasado y aprendiendo de las enseñanzas que deja. La memoria no busca solamente comprometer episodios de conflicto armado, también esas narraciones en las que la sociedad enlaza con la cultura, la arquitectura, la gastronomía, el territorio, entre otros. En suma, todas las cosas que participan en la creación de identidad son relevantes para la formación de jóvenes interesados en tu entorno.

Este trabajo pedagógico tiene como propósito articular de manera didáctica los contenidos mediante las experiencias de los jóvenes. Son ellos los difusores de la memoria para llegar a la consolidación de un territorio en paz. Vale aclarar que la memoria es un proceso de construcción, puesto que, como lo menciona Sacavino (2014), haciendo referencia al escritor Eduardo Galeano:

Hacer memoria no es memorizar. Hacer memoria es pensarse, ubicarse, inscribirse en un caminar como pueblo, colectivo múltiple y diverso, que 'hace historia'. Por ello mismo, resulta necesario recoger el legado de quienes en otra época estuvieron en las mismas calles. Travesías de tiempo somos (p. 77).

El trabajo con nuestro pasado reciente puede también transformarse en un puente que interpreta la propia experiencia, es decir, que puede decirnos de qué manera podemos participar como un(a) ciudadano(a) activo(a) y responsable, cómo no ser indiferente al dolor y al sufrimiento de las personas o grupos, cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten y hagan efectivos los derechos humanos para todos (p. 77).

Es importante tener en cuenta que este trabajo no debe permanecer en las escuelas, sino que trascienda a espacios comunitarios y de ciudad, donde los jóvenes sean protagonistas de la construcción de una memoria como trabajo vivo y liberador y aporten a los desafíos actuales de nuestro país.

Como se puede ver en este apartado, el lector pudo observar toda la estrategia metodológica implementada en esta investigación, la cual se desarrolló paulatinamente con la participación

activa de los estudiantes del grado once del Colegio Empresarial y de las personas involucradas en sus ejercicios investigativos.

5. Análisis de la información

De acuerdo con los referentes teóricos priorizados en esta investigación, en este apartado se hace alusión a dos elementos como son la dialéctica entre memoria-olvido y la memoria como trabajo.

En primer lugar, cuando se habla de dialéctica entre memoria-olvido se destacan tres subcategorías de análisis, entre las cuales se encuentran: (1) las materialidades concretas, en las cuales los recuerdos son recuperados desde las experiencias subjetivas e interpretaciones siempre diversas definidas por las situaciones sociales de los sujetos; (2) el rol activo, cuyos participantes construyen o deconstruyen los sentidos que se les ha otorgado a los acontecimientos de manera constante en sus luchas emancipadoras o alienadas; y (3) los cambios sobre los sentidos del pasado, allí Jelin (2002) habla sobre “historizar” las memorias, reconociendo los cambios históricos y las luchas con la manipulación de los recuerdos y los sentidos que al final se les da a estos. Esto se ve reflejado en las matrices 1 y 2, donde se analizó lo antes mencionado.

Cada una de las dos matrices (tablas 4 y 5) están diseñadas de la siguiente manera: en la columna de la izquierda están los elementos que se van a indagar, que son las “materialidades concretas”, “el rol activo” y “los cambios sobre los sentidos del pasado”, cada uno de estos en contraste con la memoria y el olvido. En la segunda columna se encuentran los códigos con los datos que permiten identificar elementos asociados con estos. Y en la tercera columna, están las descripciones, donde se pueden evidenciar de manera descriptiva los elementos priorizados en el análisis de la información.

Tabla 4.

Matriz N.º 1.

Carácter activo y participativo de la memoria	
Dialéctica memoria-olvido	
	Memoria
Materialidades concretas	
Rol Activo	
Cambios sobre los sentidos del pasado	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.

Matriz N.º 2.

Carácter activo y participativo de la memoria	
Dialéctica memoria-olvido	
	Olvido
Materialidades concretas	
Rol Activo	

Carácter activo y participativo de la memoria	
Dialéctica memoria-olvido	
Cambios sobre los sentidos del pasado	

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se encuentra la memoria como trabajo, analizada desde su alienación o la emancipación de la misma. La alienación desde una praxis de dominación, la cual lleva a la reproducción que otros obligan a repetir, introyectando y recreando sentidos y significados impuestos e instaurando los olvidos.

Al mismo tiempo, se analiza la emancipación como trabajo vivo y liberador, que busca la transformación de la realidad e invita a la participación activa de la construcción de memorias para dar sentido a aquellos acontecimientos pasados, que pueden influenciar en las comunidades a las que se pertenece. Todas estas observaciones se ven reflejadas en la matriz N.º 3, llamada “Memoria como trabajo” (tabla 6). En dicha matriz se realiza un contraste entre la memoria como trabajo alienando o emancipador, como se había mencionado anteriormente. En la columna de la izquierda se muestra lo alienado en las fases del trabajo investigativo. En la columna del centro se indaga por los valores y roles impuestos y por la memoria colectiva. Y en la columna de la derecha, por las acciones emancipadoras observadas en este proceso.

Tabla 6.

Matriz N.º 3.

Carácter activo y participativo de la memoria		
Memoria como trabajo		
Alienando	Valores y roles que se imponen	Emancipador
Memoria colectiva		

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestra la asignación de códigos que se hicieron a cada uno de los mecanismos para recolectar y construir la información.

- **Tabla de códigos**

Esta información fue recolectada durante cada una de las etapas metodológicas del proyecto de investigación, partiendo de la etapa de sensibilización donde se desarrollaron actividades como cine foros, líneas del tiempo, construcción de relatos y una salida pedagógica al Museo Casa de la Memoria de la ciudad de Medellín. Se continuó con la segunda etapa llamada “indagando memorias”, en la cual, por medio de las asesorías, los espacios académicos e individuales de los estudiantes se elaboraron los ejercicios investigativos. Se finalizó con la etapa “entrelazando narraciones”, dividida en dos momentos: el primero, en el Colegio Empresarial de San Antonio de Prado con los centros de interés; allí participaron estudiantes del grado sexto al grado once, donde se exponían de manera didáctica los proyectos finalizados; y un segundo momento se desarrolló en el Parque Biblioteca José Horacio Betancur con el II Foro Corregimental “Memorias para la Paz”, donde participaron los estudiantes, docentes, familias y comunidad en general del corregimiento de San Antonio de Prado.

Tabla 7.

Tabla de códigos.

Tabla de códigos	Nombre de herramienta
T.E	Trabajos investigativos de los estudiantes con evidencias
E.S	Etapa I sensibilización
E.S.I	Cine foro “despertando conciencia por el pasado reciente”
E.S.II	Línea del tiempo “laberintos de la memoria”
E.S.III	Relatos “reconstruyendo nuestras memorias”
E.S.IV	Salida Museo Casa de la Memoria
F.C.I	Fotos centros de interés Colegio Empresarial 2017
F.F.M	Fotos foro corregimental noviembre 2017
V.C.F	Vídeo centros de interés y foro corregimental 2017

Fuente: Elaboración propia.

6.Resultados

A partir del análisis de las matrices antes observadas, se determinó que la reflexión constante de las prácticas educativas y su proyección en espacios no académicos fueron de suma relevancia, ya que permitieron un trabajo significativo dentro y fuera de esta. Ello se logró haciendo posible la construcción de diversas relaciones para el fortalecimiento del tejido social y descifrando los sentidos y significados de las actividades propuestas en esta investigación, analizando sus implicaciones y las posibles incidencias en sus participantes.

De igual modo, en el ejercicio de develar el sentido y significados de la memoria en las relaciones entre la escuela y la comunidad, hay aspectos positivos y negativos que hicieron más relevantes los aportes aquí mencionados y, de igual modo, son tenidos en cuenta para el análisis de la información.

Uno de los aspectos positivos de esta investigación fue la motivación del estudiantado en cada una de las etapas metodológicas del proyecto, puesto que los participantes se adueñaron de estas y plantearon alternativas para ejecutar algunas otras con ideas propias que fortalecieron el proceso.

Por otro lado, es válido mencionar un aspecto negativo, el cual acompañó el proyecto. Este tiene relación con la presión de algunas directivas de la institución las cuales estaban más preocupadas por los contenidos o los temas elegidos que por la misma relevancia del proyecto. En algunas ocasiones, se mencionó el tema del paramilitarismo en el documental Impunity, el cual no fue de su agrado y tuvo que ser suspendido en uno de los grupos. Asimismo, no se pudo exponer en el foro corregimental por las presiones o insinuaciones de los superiores.

Aunque fue constante la angustia, algunos estudiantes hicieron caso omiso a estas presiones y continuaron sus investigaciones llevando a cabo sus proyectos finales. No obstante, esto creó en los jóvenes preguntas como ¿por qué unos temas sí y otros no?, lo cual cuestionó las implicaciones de una verdad sesgada o impuesta, observada dentro de los mismos establecimientos educativos del país.

A continuación, se exponen los hallazgos de esta investigación, estructurada en tres subtítulos los cuales se nombran de la siguiente manera: “lo que recordamos”, “lo que olvidamos” y “la memoria como trabajo”.

6.1.Lo que recordamos

Los resultados obtenidos en la primera matriz posibilitaron la reflexión sobre las metodologías utilizadas en el aula para abordar las diversas memorias que convergen en el espacio educativo. Esto llevó a la indagación sobre el quehacer docente y las implicaciones que trae consigo la práctica pedagógica y los alcances de las actividades propuestas.

La complejidad de compartir los momentos pedagógicos en medio de la exigencia de resultados académicos con relación a la malla curricular y las pruebas externas (Saber Pro) imposibilitaba en ocasiones la secuencia de las propuestas del proyecto. Esto significó la reorganización constante y la frustración de querer abarcar otras alternativas que podían compartirse con los estudiantes y, de una u otra manera, enriquecer el trabajo investigativo. Esto no hizo más que constatar que las diversas acciones pedagógicas que algunos docentes proponen para el trabajo con los estudiantes deben ganarse en espacios donde lo que priman son simplemente resultados cuantitativos, sin trascender a los sentidos de los sujetos.

Todo esto parece confirmar la ausencia de una ruta clara para la implementación de herramientas adecuadas para el trabajo de las memorias en los grados superiores, ya que se evidencia sobrecarga de temáticas, falta de intensidad horaria para el área de ciencias sociales y actividades extracurriculares a las cuales los jóvenes deben responder para aprobar el curso. Esto conduce a la conclusión de que los espacios educativos no están pensados para otros ejercicios de conocimiento, que hay un temor por lo investigativo y por las preguntas o interés del propio estudiantado.

Por otra parte, justamente, se reproducen unas prácticas donde las subjetividades quieren ser homogenizadas, cuyo rol de la memoria corre el riesgo de ser impuesto por discursos instaurados y observados dentro del currículo educativo. Ello implica un reto para la escuela, cuyas metodologías deben pensarse articuladamente con los contextos en los que los jóvenes están inmersos, sus propios intereses e instaurar diálogos constantes sobre la forma en la que ellos desean compartir sus experiencias.

De igual modo, esto permite entender que cuando se crean espacios académicos diferentes a los convencionales, se puede ver un trabajo significativo en la construcción de memorias, lo cual trasciende las individualidades a lugares públicos en los que se interactúa con los demás actores de la comunidad. En el mismo sentido, Jelin (2002) propone que

Las aperturas políticas, los deshielos, liberalizaciones y transiciones habilitan una esfera pública y en ella se pueden incorporar narrativas y relatos hasta entonces contenidos y censurados. También se pueden generar nuevos. Esta apertura implica un escenario de luchas por el sentido del pasado, con una pluralidad de actores y agentes, con demandas y reivindicaciones múltiples (p. 42).

La difusión de los trabajos investigados por los estudiantes (F.C.I y F.F.M), permitió visibilizar tres aspectos relevantes. En primer lugar, se observó el sentido de pertenencia demostrado por los jóvenes, lo cual llevó a resultados diferentes a los trabajos habituales realizados en el aula, ya que adueñarse de sus propias narraciones significó encontrar dentro de sus contextos reconocimiento en sus identidades o reconstrucción de las mismas.

En segundo lugar, están las formas de narrar sus hallazgos, donde indirectamente manifestaron que hay diversas maneras de compartir el conocimiento, que las aulas pueden llegar a ser lugares creativos en los que no hay limitaciones ni libretos metodológicos ni didácticos, lo cual llevó a reflexionar sobre los alcances de las clases “tradicionales” en un sistema educativo donde el discurso de modelos pedagógicos alternativos existe sin abolir el conductismo que lleva a la frustración académica de los estudiantes.

En último lugar, pero no menos importante, está el simbolismo manifestado en las relaciones de pasado y las prácticas del presente, donde los investigadores tuvieron la capacidad de reconocer, introyectar y manifestar lo que sus objetos de investigación deseaban compartir. De igual modo, este proceso hizo valioso el identificar los cambios y las transformaciones evidenciadas en las memorias de aquellos que no habían sido escuchados, lo cual sirvió de canal para que sus memorias fueran visibilizadas.

Es importante destacar el análisis no solo del aspecto educativo evidenciado en este apartado de la investigación, sino también darles validez y reconocimiento a los vínculos activos vistos en el proceso con la comunidad. Desde esta perspectiva, en el código T.E se observa cómo se puede trabajar con los saberes locales y familiares y dar un mayor significado a los ejercicios realizados, entablando diálogos intergeneracionales y dando prioridad a los contextos en los cuales los jóvenes se desenvuelven. Por medio de esto, el presente se traslada al pasado,

buscando recuperar esos recuerdos que permanecen silenciados, incluso dentro de los mismos hogares. Estos resultados son consistentes con los encontrados en Jelin (2002) y Halbwachs (2004), quienes mencionan la importancia de la construcción de memorias a partir de las relaciones sociales, que permiten a las comunidades entablar diálogos donde se reconocen otras narrativas, las cuales posibilitan la reconstrucción del tejido social y los procesos emancipatorios de las mismas.

De acuerdo con la herramienta teórica priorizada para este estudio, es posible arriesgar algunas interpretaciones respecto a aquellos elementos que aparecen como recuerdos; es decir, como aquellos asuntos que se resisten a ser olvidados, ya sea por la repetición constante de los relatos o por su significado para los sujetos implicados.

Las guerrillas son uno de los elementos que aparecen con mayor recurrencia en la memoria de los sujetos, lo que podría explicarse porque hace parte del pasado reciente o tal vez porque se trata de un fenómeno que hizo presencia directa en el territorio y que los jóvenes han apprehendido por medio de la memoria narrada de los adultos, dando significados a la estructura de memoria colectiva que se establece en su contexto. Esto, de igual modo, lleva reflexionar sobre el impacto de las interpretaciones mediáticas que los medios de comunicación tienen sobre los actores del conflicto armado en Colombia, ya que se nombran con cierta recurrencia algunos, pero no todos los involucrados en este episodio de la vida colombiana, lo que lleva a los jóvenes a recordar solo aspectos parcializados, sin reconocer los hechos del pasado reciente con claridad conceptual o argumentos para defender sus posiciones, porque en la mayoría de los casos son discursos instaurados dentro de los lugares donde ellos socializan.

Al mismo tiempo, se observó que los estudiantes no tenían claras las diferencias entre los actores del conflicto, confundiendo, por ejemplo, los grupos guerrilleros con los grupos paramilitares, al igual que las ideologías que marcaban cada una de estas agrupaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante analizar uno de los debates actuales más significativos en la historia reciente del país, el referido a los acuerdos de paz, firmados en el año 2016 entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC- EP. Este tema ha mostrado de manera mediática algunos de los sucesos que marcaron la trayectoria armada de este grupo y las diferentes confrontaciones que se llevaron a cabo en el territorio colombiano. Esto se evidenció en el cubrimiento de los medios locales e internacionales de la noticia que dieron relevancia a la misma, pero polarizando las opiniones de los habitantes de Colombia, al igual que ayudó a los jóvenes a crear sus propias interpretaciones que socializaban en los espacios académicos, y, de un modo u otro, influyó en las percepciones que se tenían antes de que el gobierno abriera las puertas para el diálogo.

Otro elemento a resaltar es la prioridad que algunos estudiantes les dieron a los temas relacionados con el narcotráfico, convirtiendo sus discursos en temas elaborados por las narconovelas. De igual modo, es evidente la influencia de este tipo de contenido en los pensamientos y acciones que algunos de los estudiantes poseen, relacionándolo de manera recurrente con las expectativas de vida que algunos jóvenes de la ciudad aspiran por la creación de una cultura facilista, mitificando en sus relatos lo escuchado y rememorando personajes que deambulan por los imaginarios de los chicos. De allí también se derivan temas seductores como lo son las cirugías plásticas, la prostitución, el micro tráfico, el sicariato y otros que se mencionaban a lo largo de las tertulias académicas. Es evidente que, aunque los chicos no estén viviendo en un lugar donde se visibilicen de manera constante estos fenómenos, en la memoria

de sus familias y amigos no se han cerrado los episodios de la vida “traqueta” que llevó a la ciudad a los años más oscuros de su historia. Este elemento invita a reflexionar sobre el impacto cultural y social que este fenómeno trae a los jóvenes sin importar la época en la que ellos habitan, reforzado por espectáculos mediáticos que legitiman la figura del narco, el cual persiste y se resiste a desaparecer de los colectivos de la cultura regionalista.

Con lo anterior es posible concluir que en la construcción de aquello a lo que se denomina memoria, los tránsitos por aquello que se recuerda pueden darse en espacios donde la comunicación y los significados aporten en la reconstrucción de la comunidad, de reencontrarse con sus identidades y de crear diálogos con las nuevas generaciones para dar paso a un futuro en el que las diferencias no causen desarraigo y disputas que conduzcan a la desintegración social.

6.2.Lo que olvidamos

Desde el olvido se analiza en esta investigación la lucha entre los jóvenes y participantes en los ejercicios antes mencionados. Para iniciar, se habla del sistema educativo, que quizá es una de las herramientas más útiles para la construcción de las memorias o para la instauración de los olvidos en los pueblos.

Dentro de este proceso investigativo, la necesidad de reflexionar constantemente sobre lo establecido en el currículo posibilitó el cuestionamiento del mismo y la reevaluación de las metodologías utilizadas. Esto permitió que desde las diferentes actividades de sensibilización (código E.S) se analizarán aspectos como la pertinencia de contenidos en las mallas curriculares y la manera como los jóvenes han aplicado lo aprendido en los años anteriores. Uno de los hallazgos más importantes fue la dificultad de reconocer hechos o sucesos que en años previos se

habían trabajado como elementos priorizados en las planeaciones del área de ciencias sociales, apoyados en los lineamientos curriculares y estándares básicos en competencias propios de la asignatura. Esto condujo a cuestionar la estructura de lo que se enseña ya que permitió memorizar, mas no hacer que aquello trabajado en las clases tomara relevancia y diera significado para los estudiantes, puesto que son contenidos que no generan emociones ni despiertan pasiones.

De igual modo, este análisis tomó relevancia cuando los mismos estudiantes en las diferentes etapas metodológicas de la investigación mostraron asombro al darle sentido al pasado, reconociendo los cambios históricos como parte de su propia construcción de saberes. Este elemento se puede contrastar con lo contemplado específicamente en el código E.S.II, donde se evidenció la deconstrucción y construcción de recuerdos, analizados desde los olvidos oficiales y los individuales.

Lo dicho hasta aquí supone que dentro del sistema educativo hay una falencia visible en su estructura, ya que los resultados esperados para la construcción de pensamiento crítico que posibilite la emancipación tienen su base en la formación de sujetos moldeados a los intereses de aquellos que manipulan los recuerdos e instauran los olvidos. Si bien el olvido y los silencios, como lo menciona Jelin (2002), hacen parte de la memoria, ya que esta es selectiva y estos sirven para la supervivencia de los sujetos, es evidente que el sistema educativo colombiano está diseñado para impartir memorias oficiales sin tener en cuenta la multiplicidad que hay en ellas, lo cual lleva a la polarización de una sociedad marcada por el miedo a la memoria.

De igual modo, es importante mencionar cómo la escuela mediante sus modelos educativos pretende homogenizar las subjetividades que la habitan. Dicho esto, es posible analizar los olvidos entrelazados con dichas subjetividades, las cuales llevan a la formación de generaciones

silenciadas, temerosas e intrigadas. Esto creando identidades con olvidos que el mismo sistema educativo construye para estandarizar los discursos que son narrados por los estudiantes. Es así como dentro del proceso investigativo se observó que algunos de los ejercicios fueron dificultosos, ya que algunos de los relatos y las consultas tenían poca profundidad o simplemente se categorizaban como aislados y no marcaban relevancia o fueron censurados por aquellos que son los encargados de hacer las narrativas, o sea los adultos. Ellos, poseedores de conocimiento que seleccionan lo que se debe o no saber, haciendo tránsito por los olvidos intencionales que desean mostrarles a las nuevas generaciones, indican de manera inconsciente o consciente en algunos casos cuál es la manera correcta de recordar y de olvidar.

Por otro lado, se encuentra la relación del olvido con los relatos de los estudiantes con las familias y en los lugares donde habitan. El primero permitió visibilizar la necesidad de interpretación de los recuerdos de los familiares, llevando al aula un sin número de sentimientos, ya que descubrían emociones no vividas por la falta comunicación o de espacios propicios que posibilitaban el diálogo con los interlocutores. Este diálogo intergeneracional propició evidenciar en algunos relatos silencios que las familias habían guardado para evitar el dolor o para sobrevivir a hechos traumáticos de sus vidas. Estos ejercicios hacían que los estudiantes manifestarán interés por el pasado reciente en sus contextos personales y abrieron las puertas a diálogos para la participación activa de los jóvenes en la construcción de sus propias memorias, aunque en el proceso no se daban cuenta de que también hacían parte de la misma estructuración selectiva de lo que se deseaba o no contar. Al mirar este punto de vista, ellos indagaban más, pero, al mismo tiempo, olvidaban aquello que sus memorias seleccionarían y entraría a la manipulación de sus propios recuerdos.

En segunda instancia, se evidenció cómo los lugares que habitualmente recorrieron los jóvenes reestructurados recientemente y que hoy tienen un recuerdo vago de este generan curiosidad al verlos o escuchar narraciones de los mismos, haciendo que los hallazgos de ciertas investigaciones (T.E.44, T.E.4, T.E36) generaran asombro e interés en los participantes. Es así como por medio del contexto se establecen relaciones de identidad o desarraigo, donde los olvidos juegan un papel importante en la transformación de sus perspectivas frente a sus intereses y la manera como el pasado llega de nuevo a sus espacios más íntimos por medio de otros agentes (compañeros de aula). Estos últimos eran los encargados de hacer las luchas contra el olvido, puesto que, como se ha mencionado anteriormente, son una forma de resistencia individual que se desplaza a lugares colectivos, mostrando cómo las afinidades pueden entablar con el otro una empatía que termina siendo el resultado de un proceso social transformador.

Las situaciones y las posiciones que los estudiantes desplegaron se fueron ajustando a un sistema de creencias y exponen un potencial en la generación de conciencia frente a lo que se olvida y se recuerda, teniendo como prioridad su contexto y otorgando sentido a las experiencias. Jelin (2002) rescata esto al mencionar que:

Las memorias son simultáneamente individuales y sociales, ya que en la medida en que las palabras y la comunidad de discurso son colectivas, la experiencia también lo es. Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y éstos son siempre colectivos. A su vez, la experiencia y la memoria individuales no existen en sí, sino que se manifiestan y se tornan colectivas en el acto de compartir. O sea, la experiencia

individual construye comunidad en el acto narrativo compartido, en el narrar y el escuchar (p. 37).

En este sentido, la base de esta concepción de lo que se olvida también está entrelazada con las subjetividades, convirtiéndolas en colectivas. Esos olvidos también se convierten en referentes para construir sociedades diferentes. Esto quizá se ve reflejado en la sociedad a la cual hoy se pertenece, pues muestra los olvidos como un anestésico para ignorar los problemas reales a los cuales los jóvenes en formación están inmersos. Es importante destacar que algunos estudiantes, al no reconocer estas verdades, abren espacios donde los opresores harán de ellos seres manipulables, sin criterio y sin carácter.

Un elemento importante a destacar es la experiencia de censura que se vivencia en algún momento del proceso, en el que algunos adultos de los grupos familiares intentaron forzar el abandono de la temática del paramilitarismo. Este elemento ayuda a reflexionar en torno a aquellos asuntos que ocasionan los olvidos de la memoria. Aquí se evidencia un olvido impuesto a través de la negación de la palabra y las narraciones de los acontecimientos vividos en el corregimiento de San Antonio de Prado, los cuales derivan en verdades incómodas para algunos de sus habitantes, quienes avalaron en algún momento de sus historias el accionar de algunos grupos delictivos sin importar las consecuencias en los habitantes del territorio. Desde este punto de vista, se vio forzado a omitir nombres que pudieran perjudicar a alguno de los jóvenes investigadores. De aquí se deriva el análisis de algunas posturas de rechazo a los límites que se les ponen a las investigaciones, ya que estas pueden sesgar el interés de los estudiantes, pues, al fin y al cabo, son el motor del proceso investigativo.

De lo anterior, es posible concluir que el constante sometimiento al olvido implica una lucha por resignificar las memorias desde los diferentes contextos en los que los estudiantes y la comunidad se ven involucrados. Dentro de esta investigación se observó que el sistema educativo es quizá uno de los causantes de esos olvidos instrumentalizados y corre el riesgo de convertirnos en una sociedad manipulada, sin identidad ni recuerdos o con recuerdos sesgados.

6.3. Memoria como trabajo

Hasta el momento se han podido evidenciar los resultados en relación con la dialéctica memoria/olvido dentro de la investigación. Ahora es necesario indagar sobre las derivaciones frente a la memoria como trabajo. En este apartado se parte de la memoria como trabajo alienado, ya que, de un modo u otro, se evidenció en algunos aspectos, los cuales se mencionan a continuación.

Se empieza por considerar la relevancia de las dinámicas educativas como una de las principales causantes de la reproducción de sentidos en los sujetos, ya que desde esta perspectiva dentro de la poca rigurosidad que puede llegar a darse en las ejecuciones de actividades escolares se posibilitó la imposición de recuerdos y de sentidos.

Lo anterior fue posible en una fase de la etapa de sensibilización (E.S.II), donde por medio de las consultas realizadas por los estudiantes, se mostraba que algunas solo eran reproducción de aquellos temas indagados, donde había una limitación de aquello que se rememora y no tiene significado para los investigadores, lo cual llevó a la simplicidad de los hechos sin generar ningún tipo de vínculo. A pesar de esto, Jelin (2002) menciona que “el desafío es superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo

promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente/futuro” (p. 29).

Hay, sin embargo, otras explicaciones posibles para llegar a la memoria como trabajo alienando y es la falta de interés de algunos estudiantes por la asignatura de ciencias sociales o por las mismas relaciones que manejan en sus contextos. Aunque en ocasiones es algo desalentador como docente evidenciar los cambios negativos, es un reto metodológico y didáctico tener la capacidad de generar otra clase de estímulos que lleven al estudiantado a un proceso significativo y aportante a la sociedad.

Para finalizar este apartado, se interpretan los resultados desde la memoria como trabajo emancipatorio y los posibles alcances en la experiencia educativa y comunitaria.

Vale mencionar lo dicho en el marco teórico donde se habló de que la memoria como trabajo resulta ser una praxis o actividad que construye sentidos o que en ocasiones trasciende sentidos ya contruidos, y como tal, implica o reclama reflexión de parte de quien trabaja con y desde la memoria.

En este sentido, los hallazgos pueden ser significativos al analizar las diferentes metodologías utilizadas durante este proceso, ya que se evidencia un resultado positivo basado en que los participantes compartieron sus conocimientos en diferentes espacios (aula de clase, escuela y comunidad) con un papel activo en la construcción de memoria y convalidando la necesidad de asimilar diversas perspectivas de esta sociedad para generar espacios comunes de comunicación, donde el reconocimiento por lo diverso cobre relevancia y cumpla con su función de cohesión social.

Los resultados coinciden con los de Halbwachs (2004) en su formulación del concepto de *memoria colectiva* visibilizada en su obra *La memoria colectiva*, donde expresa que:

Los hechos y nociones que menos nos cuesta recordar proceden del ámbito común, al menos para uno o varios entornos. Por lo tanto, estos recuerdos son de «todo el mundo» en esta medida, y cómo podemos apoyarnos en la memoria de los demás, podemos recordarlos en todo momento y cuando queramos (p. 48).

El caso de las socializaciones de las investigaciones en el espacio educativo y en el comunitario demuestra muy claramente la importancia de que los jóvenes se sientan embajadores de narraciones que exploraron durante el año escolar. Es aquí donde se supera la pasividad, se asumen críticamente los sentidos de los otros y se puede llegar a la transformación individual de los jóvenes y de las personas con las cuales comparten lo encontrado, siendo quizá uno de los aspectos más relevantes, ya que el aula trasciende a espacios plurales donde se consolida la esencia de esta experiencia.

Cuando se analizan los discursos de los estudiantes dentro de los códigos F.C.I y V.C.F, frente a la pregunta ¿qué reflexión te dejaron los centros de interés del Colegio Empresarial?, realizada a tres estudiantes participantes, sus respuestas fueron las siguientes: Sofía Mendoza Echeverry del grado 7°B dijo: “Que muchas cosas que pasan en nuestro corregimiento, como que no nos da importancia, las pasamos por alto y es muy importante conocer todo esto”; Luisa Valencia Cano del grado 10°B mencionó: “Que nosotros hacemos parte del conflicto, aunque nos creamos ajenos a este en realidad somos los principales afectados de hoy en día”; y Alejandro Noriega del grado 10°C relata que:

La reflexión de estos centros es muy buena para pasar el tiempo con los abuelos y escuchar historias, porque generalmente el conocimiento tal y como es la ciencia o

visto desde otros aspectos generalmente tiende a ser muy tedioso, pero en cambio en historias contadas por los padres o en relatos fantásticos se puede evidenciar una mayor atracción al público y de la atención.

En estas entrevistas es posible apreciar que, en los discursos, estos jóvenes dan importancia a lo vivido en este espacio académico, haciendo una reflexión y dándole un significado de lo que quizá ellos olvidan de manera no voluntaria o los sentimientos que se engendran en la construcción de memorias. De igual modo, es importante mostrar como resultados los interrogantes sobre aquello que se pretendía existente en algún lugar de los recuerdos y que realmente hace parte del olvido.

Por otra parte, cabe mencionar, además, que dentro del proceso de socialización se obtuvieron resultados significativos, ilustrados en las fotos 41, 81, 82, 1079, 1103 del código F.F.M, donde los participantes del foro corregimental “Memorias para la paz” dieron respuesta a la pregunta “Y tú, ¿cómo construyes memoria para la paz?”, con frases como “reconociendo nuestro territorio y fortaleciendo sus identidades desde la ruralidad” (maestras rurales San Antonio de Prado); “Se construye paz con tolerancia, sin olvidar el pasado”; y “Construyendo relatos que generen solidaridad y tejido social”. Los participantes expresaron los sentidos que generan este tipo de encuentros comunitarios, donde se abre un espacio para la reflexión y la concientización de la relación entre memoria y paz. De igual modo, es de suma relevancia mencionar la importancia de las interpretaciones subjetivas en la construcción de significados, ya que, como lo menciona Jelin (2002), “los sujetos no son receptores pasivos sino agentes sociales con capacidad de respuesta y transformación, haciendo una construcción constante y relevante para la sociedad” (p. 35).

De esta manera se puede afirmar que la construcción del tejido social es trabajo de todos los miembros de la comunidad y que los procesos de construcción y reconstrucción de la memoria colombiana partan por el escuchar otras perspectivas, de narrar memorias propias sin temor a ser silenciados y de escudriñar olvidos para dar sentido a los acontecimientos del pasado y, de esta manera, identificarnos con lo que ha sido nuestro y solo fue manipulado para beneficio de algunos pocos.

Asumir la memoria como trabajo invita a los sujetos a cumplir su rol activo, a reconocerse con otros y a participar en los diversos espacios de una sociedad que necesita de ciudadanos que aporten de manera significativa a los procesos de emancipación.

7. Conclusiones

En el campo educativo, el trabajo por las memorias se ha convertido en una lucha constante, en especial en el área de ciencias sociales, espacio en el cual cada uno de los actores juega un papel relevante en el proceso de construcción de pensamiento crítico. Es por esto que la reflexión constante de la labor docente es notable y los estudiantes hacen parte de la estructura misma de los procesos investigativos, aportando de manera significativa a los resultados de esta investigación.

Con base en los resultados antes observados, podría proponerse una herramienta pedagógica y didáctica para los docentes de las ciencias sociales a partir de la realización de un trabajo innovador que parta de las aulas y se vincule con el proceso comunitario y que tenga como resultado la construcción de diálogos culturales por medio de narraciones de los estudiantes, para así convertir el aula en un laboratorio de memorias vivas. En esta medida, cobran relevancia las discusiones por la pertinencia del abordaje de las memorias, lo que lleva a una liberación de la academia y a la transformación de espacios personales como colectivos, para evitar caer en una praxis de dominación donde solo se reproduzcan acciones y donde la emancipación surja solo como una utopía. De esta manera, la escuela no se instaura dentro de su contexto como un ente aislado, sino como componente activo de los procesos sociales de sus territorios.

Las posibles limitaciones de este estudio pueden estar sesgadas por los malos usos que hoy en día se hace del concepto de *memoria*, por lo cual es necesaria la cautela al interpretar estas conclusiones, dándole su papel relevante en la construcción de una sociedad donde primen los derechos del otro y las narraciones, los diálogos y la empatía surjan como mandatos ciudadanos. De igual modo, no se pueden desconocer los límites existentes en los contextos escolares, cuyos

procesos investigativos no cobran la relevancia que deberían, ya que, la falta de continuidad de los docentes, la saturación curricular y el presupuesto reducido posibilitan la muerte de estos procesos y lleva a investigaciones inconclusas o intentos de investigación.

Con esta investigación se pudo corroborar la importancia de las diferentes metodologías al momento de abordar temas como la memoria y más en el trabajo con jóvenes, cuyos intereses hacia el conocimiento están ligados con las experiencias subjetivas que establecen dinámicas diferentes e inesperadas. En este sentido, se considera un reto para la práctica del docente investigador jugar con variables constantes de las creaciones de los estudiantes, porque ello implica en ocasiones retrocesos o avances en la materialización del trabajo investigativo.

En este trabajo se ha analizado el papel de la escuela y algunos de sus componentes más influyentes, ante lo cual vale la pena indagar por la posible adaptación de los trabajos de las memorias dentro del currículo para hacer posible la implementación de la propuesta metodológica partiendo de las diferentes herramientas de innovación que los docentes puedan utilizar en cada una de las actividades donde se vinculen estos temas y ejercicios de investigación. Así mismo, el trabajo transversal con las diferentes asignaturas del currículo y los proyectos institucionales posibilitarán un trabajo ameno y significativo en el espacio escolar. Lo dicho hasta aquí supone que no hay necesidad de implementar una cátedra más, sino utilizar lo que se tiene para afianzar y fortalecer los sentidos y significados que se les da a las memorias.

De igual modo, una serie de conclusiones extraídas de este estudio podrían ser también válidas para las organizaciones sociales, las cuales, de una u otra manera, aportan al trabajo de la identidad de las comunidades. Esto abre el camino para que los jóvenes vean en proyectos investigativos la facilidad de vincularse con la construcción de espacios académicos y culturales donde sus talentos sean apreciados para el enriquecimiento de estos.

Una cuestión es hasta qué punto las conclusiones de este estudio podrían aplicarse en los procesos educativos, teniendo en cuenta las barreras sociales que en ocasiones impiden la reconstrucción de las memorias tanto en espacios educativos como familiares y sociales. De igual forma, es un desafío para los docentes establecer parámetros conciliadores para hacer investigaciones sobre este tema, ya que implica tocar aspectos de la vida de los estudiantes que muchas familias en el contexto colombiano no se han dado el espacio para el diálogo de aquello que ha marcado sus vidas, y llegar a ese tipo de confrontaciones en espacios públicos puede llevar a la mala interpretación de las acciones educativas propuestas, pues no se trata de recrudecer el dolor, sino de construir una memoria aportante a los procesos de paz y reconciliación.

Finalmente, es de suma importancia mencionar que la implementación de una memoria como trabajo cuyo rol activo juegue a favor de las necesidades del país, fortalece el cuidado y el reconociendo del otro con sus diferencias y aporta a la construcción de las identidades de los pueblos, dando la posibilidad de narrar cada una de sus vivencias y abriendo discusiones donde lo que prima es la palabra, su sentido y los significados otorgados.

8. Aportes del trabajo a la educación y los derechos humanos

La memoria intergeneracional como aliada en los procesos educativos es de suma relevancia, ya que permite que los jóvenes exploren su pasado reciente y hacer de este diálogo un reconocimiento hacia la palabra y a las narraciones diversas de los poseedores de conocimiento. Esta reconstrucción de las memorias posibilita observar el pasado desde otros lugares y dar validez a las voces desconocidas para que las “verdades” oficiales pasen a un segundo plano.

Con este tipo de relaciones, se indaga por verdades locales que hacen posible el entendimiento de lo que ha pasado, expresándose de otras maneras en las cuales los jóvenes son más receptivos. Además, es de suma relevancia analizar en este aspecto el papel de las personas que vivieron los hechos que los estudiantes desean indagar, la relevancia de esas generaciones en la construcción de las memorias y cómo las nuevas generaciones avalan o desaprueban por medio de este diálogo esos hechos.

Es aquí donde la escuela juega un papel indispensable en la manera en que se educan de los estudiantes de este tiempo, donde no se imposibilita la imaginación que puede surgir con este tipo de diálogos, al igual que dando validez a la palabra que se les otorga a todos los participantes y asignando de manera involuntaria el rol activo de las personas que convergen en estos. Ello hace que la construcción de memoria sea transversal a los contextos y no solo a los espacios de las instituciones educativas.

De igual modo, las relaciones intergeneracionales enlazadas con los espacios escolares establecen vínculos identitarios, con un fortalecimiento de la dignificación de las generaciones pasadas, lo cual hace que los jóvenes por medio de sus ejercicios reconozcan sujetos poseedores

de saberes necesarios para dignificar sus relatos y la vida de los olvidados, y así darles voz a los silencios.

Dentro de la relación escuela-comunidad evidenciada en el trabajo investigativo, es pertinente mencionar que durante el proceso los lazos forjados fueron de suma relevancia tanto para los jóvenes que habitan el espacio educativo como para la comunidad en general, donde, por medio de las actividades propuestas, fue visible la necesidad de entablar relaciones de empatía. En este sentido, ambas convergen hacia el afianzamiento del respeto, promoción y divulgación de los derechos humanos. Igualmente, en esta relación todos los actores del territorio deben aportar significativamente a los procesos emancipatorios, al igual que reconocer que los conocimientos locales son los que pueden posibilitar un cambio en los aspectos sociales y un fortalecimiento en los procesos culturales, lo cual abarca un sinnúmero de actores que deben estar activos en cada uno los lugares en los cuales se habita.

Lo anterior conlleva resultados importantes al momento de establecer que la escuela pertenece a un contexto y no debe actuar al margen de las dinámicas sociales que habitan en sus estudiantes. Es necesario recalcar que los procesos de vinculación de las comunidades con las instituciones escolares fortalecen la reconstrucción o deconstrucción de las memorias del territorio y hacen posible que las escuelas vean como insumo la comunidad y viceversa. Con ello, se establecen trabajos colaborativos y de construcción de tejido social y se asignan responsabilidades en estos procesos a todos los habitantes del territorio para afianzar la reflexión sobre aquello que se considera relevante al momento construir una sociedad más justa, donde prime el respeto y la dignidad del otro.

Referencias

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Amaya, A., & Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 142-162. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/9163/10595>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (s. f.). *No hubo tiempo para la tristeza*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/documental.html>
- Cruz, M. (2007). *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Filmaffinity. (s. f.). *Impunity*. Argentina. Recuperado de <https://www.filmaffinity.com/ar/film835224.html>
- Fromm, E. (1962). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ghiso C. (2013). Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121-134. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/download/954/876>
- González, P., & Pagés, P. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, (9), 275-311. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hismo/n9/n9a10.pdf>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI. Recuperado de https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/ddhh-memorias-patrimonio/Los_Trabajos_de_la_Memoria.pdf
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó.
- Marx, K. (ed. 2013). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Oliveira, V., & Waldenez, M. (2010). Trayectorias de investigación-acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 53(5), 1-13. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3390Oliveira.pdf>
- Pachón, D. (2015). *Estudios sobre el pensamiento filosófico latinoamericano*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde abajo.
- Preimágenes Colombia. (s. f.). *Memoria de los silenciados*. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=429&lang=es
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sacavino, S. (2014). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf>

Sánchez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo. Recuperado de

<http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/FDLPDASVEE.pdf>

Zuluaga, O. & Marín, D. (2006). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico.

Educación y ciudad, (10), 60-88. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705081.pdf>