



**ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL EN
ALTA CALIDAD**
Resolución 008607 de mayo 16 de 2022

Construcción de Memorias Colectivas del Territorio desde el Entorno Escolar

Autoras

Lina Marcela Correa Vargas

Magaly Martínez González

Trabajo de grado presentado para optar por el título de

Magíster en Educación y Derechos Humanos

Asesora

Ángela María Urrego Tovar

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

José Rodrigo Flórez Ruiz

Rector

Universidad Autónoma Latinoamericana

Hernán Darío Aguilar Garcés

Decano de la Escuela de Posgrados

Cesar Osorio

Coordinador de la Maestría en Educación y Derechos Humanos

Luis Alejandro Rivera Flórez

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

Evaluadores

El trabajo de grado fue sustentado el 19 de septiembre de 2023 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, la cual quedó consignada en el acta de evaluación de trabajos de grado.

Contenido

Introducción.....	5
1. Planteamiento del problema.....	7
1.1 Contextualización	7
1.2 Antecedentes investigativos.....	10
1.3 Problema de investigación	23
1.4 Objetivos.....	28
1.4.1 <i>Objetivo General:</i>	28
1.4.2 <i>Objetivos específicos:</i>	28
1.5 Justificación	28
2. Horizontes teóricos.....	31
2.1 La memoria: reflexión crítica sobre el pasado y proyección a futuro.....	31
2.1.1 <i>El carácter social y colectivo de la memoria</i>	33
2.1.2 <i>El sentido político de las memorias</i>	35
2.2 Pedagogía de la memoria	37
2.3 Territorio.....	40
2.3.1 <i>Dimensión social del territorio</i>	42
2.3.2 <i>Dimensión económica del territorio</i>	42
2.3.3 <i>Dimensión política del territorio</i>	43
2.3.4 <i>Dimensión cultural del territorio</i>	44
2.4 Territorialidad	44
2.5 La memoria del territorio	45
3. Diseño Metodológico	47
3.1 Investigación-acción	49
3.1.1 <i>Ruta – paso a paso – momentos</i>	53
3.2 Consideraciones éticas	55
4. Hallazgos y Discusión.....	56
4.1 Reconociendo el territorio y las historias que nos vinculan a él.....	56
4.1.1 <i>Configurando sentidos comunes sobre el territorio que habitamos</i>	60
4.1.2 <i>Estamos atravesados/as por múltiples violencias</i>	63
4.2 Memorias colectivas como insumos para la apropiación del territorio	66

5. Reflexiones Finales	78
Lista de Referencias.....	83
Anexos.....	90

Introducción

La investigación “Construcción de memorias colectivas del territorio desde el entorno escolar” se desarrolló en el marco del proceso de formación de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, en la cual nos adscribimos a la línea de investigación “Violencia, Conflicto y Territorio”, y nos vinculamos con el Programa de Investigación “Territorialidades para la Paz con Justicia Social”.

Los intereses investigativos que como maestras en ejercicio nos movieron inicialmente partieron de reconocer que la firma del "Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera", que se llevó a cabo entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC-EP) en el 2016, constituyó un hito en la historia del país. Aquí es importante recordar que el propósito central del acuerdo fue continuar avanzando hacia la superación del conflicto armado en Colombia, ubicando a las víctimas como eje central del mismo a través de la implementación de procesos que buscan la verdad, la justicia y la reparación. Para ello se ha puesto en marcha un enorme esfuerzo de distintos estamentos de la sociedad colombiana, que han comprendido que la memoria juega un papel central en el esclarecimiento de lo ocurrido durante más de seis décadas de guerra en los distintos territorios del país y que se constituye en un elemento fundamental en la transición hacia la paz.

En dicho contexto, desde nuestro rol de maestras, entendemos que la escuela como institución y eje central dentro de las dinámicas sociales también se ha visto interpelada frente a su papel y sus aportes en la construcción de paz en el escenario del pos-acuerdo, planteando una serie de desafíos al sistema educativo, entre los que nos interesa destacar el papel de la memoria como elemento esencial en la construcción de paz en los territorios; la necesidad de implementar metodologías y estrategias pedagógicas que permitan establecer relaciones entre la teoría y la práctica docente teniendo como eje la memoria; y la generación de aprendizajes y reflexiones que contribuyan a la formación de sujetos dispuestos y comprometidos con la tramitación pacífica de los conflictos en sus territorios, entre otros.

Es así como, a nuestra llegada a la línea de investigación de la maestría, el interés inicial respecto al tema de la memoria se articuló con los desarrollos que se venían haciendo en torno los procesos de territorialidad que marcan un sentido de pertenencia al territorio, en el cual los sentidos y significados que se construyen en torno al mismo se convierten en elementos constitutivos y constituyentes de este, por lo que, a la hora de pensar en la construcción de paz en los territorios es fundamental abordar dichos procesos.

Posteriormente identificamos la necesidad de abordar la pedagogía de la memoria, la cual según Sacavino (2015), permite articular pedagógicamente el propósito de la no repetición (el nunca más) con la memoria, indagando lo ocurrido en el pasado desde el presente, siempre con la intención de imaginar y construir futuros más justos y en paz. De este modo, reconocer el territorio que habitamos y que nos habita, pasa por comprender que nuestro país ha vivido una larga historia de guerra que ha llegado de manera directa e indirecta a todos los rincones de Colombia y que ha afectado de múltiples formas las dinámicas, los procesos de interacción, las valoraciones y la vida en general de los habitantes del país, por lo que es necesario hacernos cada vez más conscientes de dichas afectaciones con la intención de comprender y cerrar los ciclos de violencias que se han vivido por décadas.

Entonces, para dar cuenta de nuestro trayecto investigativo, en el primer capítulo se exponen el contexto, los antecedentes investigativos, el planteamiento del problema y los objetivos que guiaron el trabajo. En el capítulo dos se da cuenta de los referentes teóricos, primero en torno a la memoria, enfatizando en el carácter social y colectivo, así como en el sentido político de la misma. En segundo lugar, se desarrolla la categoría de territorio desde una concepción multidimensional y se enfatiza en la territorialidad como proceso de configuración, apropiación y significación de experiencia de los sujetos del territorio vivido.

Luego en el capítulo tres, se expone el diseño metodológico, argumentando la elección de la perspectiva crítica desde la que se ubicó la presente investigación, debido a que siempre se mantuvo la intención de aportar a la construcción de conocimientos contextualizados y pertinentes que permitan la toma de posturas y el compromiso de los sujetos con las transformaciones de sus realidades. Así mismo, se da cuenta del método de Investigación

Acción, el cual se definió como camino a seguir porque nos permitía reflexionar nuestra práctica docente a la vez que está orientado a la transformación y al cambio de los sujetos involucrados.

En el capítulo cuatro, se presentan los hallazgos de la investigación y la respectiva discusión teórica de los mismos a la luz de las categorías de territorio y memorias colectivas. Este apartado se divide en dos subcapítulos, los cuales se desarrollaron en función de los resultados que se establecieron a partir de cada uno de los objetivos específicos de la investigación. Finalmente, en el último capítulo se presentan las consideraciones finales y los caminos que quedan abiertos, como posibilidades para seguir trabajando estos temas en el aula, a partir de nuevas preguntas como posibilidades de nuevas investigaciones.

1. Planteamiento del problema

1.1 Contextualización

Este trabajo investigativo se realizó con integrantes de la comunidad educativa de la Institución Educativa Antonio José de Sucre ubicada en el municipio de Itagüí, al sur del Valle de Aburrá, Antioquia. Itagüí está dividido políticamente en seis comunas y ocho veredas y cuenta con una extensión territorial de 21.09 km², correspondiendo 12.17 km² a la zona urbana y 8.91 km² a la zona rural lo cual lo hace uno de los municipios más pequeños del país. Gran parte del territorio es urbano con vocación industrial, comercial y de servicios, razón que ha influido en la distribución y ocupación del territorio, pues ha favorecido la llegada de población rural migrante. En la segunda mitad del siglo XX, se evidencia una tendencia ascendente en el número de habitantes, según cifras oficiales publicadas por el Municipio de Itagüí (2015).

Según el “Informe Estadístico Itagüí 2021” la composición demográfica, en el año 2020 el DANE certificó 289.994 habitantes, de los cuales 265.527 corresponden a cabecera municipal y 24.467 al espacio rural. En los estratos socioeconómicos existe una clasificación de cuatro estratos, predominando el tres con el 58% seguido por el dos con el 32%. En su extensión territorial se ubican más de dos mil empresas que en 2019 renovaron matrícula

mercantil, entre las que se encuentran Autotécnica Colombiana S.A.S., Cervecería Unión S.A., Ternium Colombia S.A.S., Inversiones Euro S.A., Aceros Mapa, Conquímica S.A.S., Espumas Plásticas S.A.S., Soya S.A. y Productora de Software S.A.S. Mismas que se vuelven un referente para quienes buscan empleo.

En cuanto a la historia reciente, hay investigaciones que dan cuenta de un pasado que refleja la violencia vivida en el municipio, el cual no fue ajeno al conflicto armado sufrido en otros territorios del país. Por ejemplo, en la recepción de personas desplazadas en el año 2009 “Itagüí tenía un número considerable de víctimas de este fenómeno, si se considera la corta extensión de su territorio, lo cual resulta preocupante en materia de derechos humanos” (Maldonado, 2015, p. 94). Otra de las investigaciones que aborda la situación de violencia en el pasado reciente es la de Soto (2020), en la que se plantea que:

Después de la muerte de Pablo Escobar y la reconfiguración del Cartel de Medellín en la denominada Oficina de Envigado dirigida por Don Berna, Itagüí, al igual que toda el área metropolitana de Medellín —desde mediados de la década de los noventa hasta inicios del siglo XXI—, se ve abocada a la expansión y consolidación del poder narcoparamilitar bajo la forma de bloques paramilitares. Desaparecen los clanes y los carteles, y surgen el Bloque Metro (BM) y el Bloque Cacique Nutibara (BCN), este último también bajo la comandancia de Don Berna. El comienzo de siglo registró uno de los índices de homicidios más alto para Itagüí durante las últimas dos décadas. (p. 251)

Si bien el homicidio no es la única forma de violencia vivida en el conflicto la institucionalidad basa la seguridad en la reducción de los índices de estos. Según informó la Policía Nacional, esta situación ha disminuido significativa y gradualmente “la tasa de homicidios de esta ciudad se ubicó durante 2021 por debajo de la media nacional (24.9) y metropolitana (13.2), con 8.8 casos por cada 100 mil habitantes” (Alcaldía de Itagüí, 2022).

En el ámbito educativo el municipio cuenta con cinco instituciones educativas privadas y veinticuatro públicas, con las que da cobertura en un 100% en el nivel de básica, secundaria y media. Entre ellas está la Institución Educativa Antonio José de Sucre donde se

desarrolla el presente trabajo investigativo, la cual está ubicada en el barrio La Independencia de la comuna uno, que es además una zona industrial.

De acuerdo con la reseña histórica de la Institución Educativa Antonio José de Sucre (2020) el barrio fue fundado entre los años 1967 y 1969 y cuando se trazaron las placas de construcción también se planeó la edificación de la institución, la cual empezó su funcionamiento en el año 1969 con cuatro grados de escolaridad. En el año 1976 se abre el grado quinto y en 1980 inicia prescolar. Paulatinamente se fueron adicionando grados hasta el año 2004 que inició grado once, posteriormente en el año 2015 se dio inicio a jornada única para educación media.

La Institución Educativa Antonio José de Sucre es una institución líder en el municipio entre otras cosas, por los resultados obtenidos en las pruebas saber 11, en las que por ocho años consecutivos ha obtenido puntajes que la sitúan en el primer lugar con respecto a las demás instituciones públicas del municipio, en el 2021 y 2022 recibió la máxima calificación otorgada por el ICFES por los resultados de dichas pruebas. Esto demuestra la priorización del aspecto académico que intenta responder a los requerimientos del Estado con énfasis en la estandarización y alcance de resultados que le permitan mantener una calificación acorde a los índices exigidos.

La visión y la misión institucional están encaminadas al fortalecimiento del inglés, uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación, competencias socioemocionales y la educación ambiental, todo esto bajo el lema: “formando ciudadanos competentes con responsabilidad social”. Dentro de la institución hay acciones que se relacionan con el tema de interés de este trabajo investigativo, entre ellas está la cátedra de la paz como un momento pedagógico que debe ser desarrollado en cada periodo académico cuya responsabilidad del docente del área de ciencias sociales quien tiene libertad para decidir el enfoque bajo el cual lo trabaja; en el mes de septiembre, se tiene destinada una semana en la cual se realizan actividades en relación con la paz lideradas por el proyecto de democracia. Además, dicho proyecto direcciona los procesos relacionados con el gobierno escolar y forma a los estudiantes del consejo estudiantil en un programa denominado

“Escuela de líderes” en el que los estudiantes reciben capacitación en diferentes temas de su interés, con la intencionalidad de replicar en sus grupos.

Actualmente la institución presta el servicio educativo a mil quinientos cincuenta estudiantes desde preescolar hasta grado once. El grado séptimo cuenta con tres grupos cada uno de ellos con cincuenta integrantes. El grupo séptimo uno, fue el que participó en este ejercicio investigativo y en este 30 de los estudiantes pertenecen al género masculino y 20 al género femenino, para el momento de la investigación sus edades oscilaban entre los doce y trece años. Todos ellos con domicilio en el municipio de Itagüí. Es importante señalar que todos estudiantes contaron con acompañamiento familiar muy oportuno que fue fundamental para el desarrollo del trabajo propuesto.

1.2 Antecedentes investigativos

Teniendo en cuenta los intereses de esta investigación se hizo un rastreo de antecedentes, buscando investigaciones que abordaran las categorías de memoria, pedagogía de la memoria y territorio. Para ello se acudió a Google académico y a repositorios de diferentes universidades, a saber, Universidad de Antioquia, Universidad Autónoma Latinoamericana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Cartagena, Universidad de Caldas, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Distrital, Universidad Eafit, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Rosario, Universidad de Chile, Universitat de Barcelona y repositorios FLACSO y DIALNET. A continuación, adjuntamos tabla con las investigaciones consultadas:

Tabla No. 1

Relación de investigaciones y artículos consultados sobre pedagogía de la memoria, memoria y territorio.

No.	Nombre de la investigación	Autor	País	Año
1	Literatura y memoria colectiva de la guerra: La emergencia de cronotopías y memorias del	Nylza Offir García Vera	Colombia	2021

	conflicto armado en la novela juvenil colombiana			
2	La territorialidad, la memoria y territorio desde el proceso de patrimonialización del centro histórico de Manizales: La contradicción entre lo cotidiano y lo institucional	María Botero Escobar	Colombia	2020
3	El papel de la escuela en la construcción de memorias: una estrategia pedagógica vinculante con la comunidad	Yudy Catalina Rivas Echavarría	Colombia	2020
4	Pedagogías de la memoria en la ciudad de Bogotá como escenario del posconflicto	Karen Julieth Stefany Sánchez Núñez	Colombia	2020
5	Memorias que gestionan territorios por el derecho a la ciudad	Marta Isabel Gómez Ruiz	Colombia	2020
6	Aportes al debate de currículo del área de ciencias sociales desde memorias históricas y culturas de paz	Diego Andrés Rodríguez Cañón	Colombia	2020
7	Reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales De la historia escolar tradicional a la historia de la reconstrucción de la memoria colectiva	Gloria Bermúdez Barrera	Colombia	2019
8	Aportes desde la memoria colectiva y el territorio en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas	Miguel Ángel Luna Fernández	Colombia	2019

	de la vereda Pasquillita, zona rural de Ciudad Bolívar			
9	La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela	Ivonne Esperanza Rodríguez Pedraza	Colombia	2018
10	La pedagogía de la memoria en la enseñanza de las ciencias políticas y su vinculación con la comprensión crítica	Edgardo Ulises Romero Rodríguez	Colombia	2017
11	Estado del arte de los estudios sociales sobre la memoria del conflicto armado en Colombia 2005 – 2015	Leidy Marcela Galeano Acosta	Colombia	2017
12	El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política. Un caso en la educación de las élites	Javier Ulises Flórez Herrera	Colombia	2016
13	Construyendo territorio: memorias de conflictos y luchas en el espacio local que construyen vecinos y pobladores organizados de la comuna Conchalí y del Valle del Huasco (1973-2015)	Javiera María Ramos Basso	Chile	2016
14	La memoria: puerta y espejo de un pasado y un presente silenciado	Luz Helena Rincón	Colombia	2016
15	Territorios para la paz, territorios para la guerra: análisis de las relaciones entre conflicto armado y	Aleyda Espinel Rincón	Colombia	2016

	territorio desde la comprensión de la solicitud de despeje de Pradera y Florida, Colombia			
16	Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico	Olga Lucía Zuluaga Garcés y Dora Lilia Marín Díaz	Colombia	2014
17	Acerca de la relación entre territorio, memoria y resistencia. Una reflexión conceptual derivada de la experiencia campesina en el Sumapaz	Diego Fernando Silva Prada	Colombia	2014
18	Resignificación del territorio: Una experiencia con estudiantes del grado 7 en la I.E.D. Colegio Entre Nubes S.O.	Bayardo Alberto Escobar Pulgarín	Colombia	2013
19	Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática	Absalón Jiménez Becerra, Raúl Infante Acevedo y Ruth Amanda Cortés	Colombia	2012
20	Memorias que perviven en el silencio	Sandra Patricia Arenas	Colombia	2012
21	El recordar juntos: desafíos de la memoria en educación	Jairo Hernando Gómez Esteban	Colombia	2011
22	Espacializando la memoria: reflexiones sobre el tiempo, el espacio y el territorio en la constitución de la memoria	Byron Ospina Florido	Colombia	2011
23	Memoria colectiva y procesos sociales	Roberto Manero Brito y Maricela	México	2005

		Adriana Soto Martínez		
24	Memoria y territorio Quilombola en Brasil	Cristina Larrea Killinger y José Luis Ruiz-Peinado Alonso	Brasil	2004

Para el rastreo bibliográfico, se clasificaron los registros en dos grupos: las investigaciones que se desarrollaron en el contexto escolar y las investigaciones que no están dentro de ese contexto, esto para identificar las perspectivas utilizadas en las mismas y sustentar la pertinencia de la presente investigación. Entre otras razones se hace esta clasificación, porque de las investigaciones rastreadas, solo una realizada en el contexto escolar aborda la categoría de territorio y los trabajos realizados en contextos diferentes, no abordan pedagogía de la memoria, pero sí, memoria y territorio.

Figura 1

Porcentaje por años de publicación



Figura 2

Porcentaje por lugar de la investigación



Para empezar el análisis, exponemos el contexto temporal y espacial de las investigaciones rastreadas, las cuales fueron publicadas entre los años 2004 y 2021. Como se puede apreciar en la Figura 1, el 8% de las investigaciones rastreadas se realizó entre 2004 y 2005; el 25% corresponde al periodo 2011-2014 y el 67% restante fueron realizadas entre 2016 y 2021. No se encontraron publicaciones de 2006, 2010 ni 2015. Es notorio el aumento durante los últimos seis años, y esto se podría explicar porque este período de tiempo coincide con la firma del Acuerdo de Paz, realizado en Colombia en noviembre de 2016, lo cual sugiere que hay un interés de la academia para abordar temas relacionados con memoria y territorio, los cuales son claves para conocer la naturaleza del conflicto reciente y proponer formas de comprender la realidad en el escenario que se crea posterior al acuerdo.

Los trabajos investigativos rastreados, tal como se aprecia en la Figura 2, son mayoritariamente desarrollados en Colombia, aunque referenciamos otros realizados en América Latina, específicamente en Brasil, México y Chile, por la pertinencia conceptual de los mismos. Es oportuno mencionar, que trece de las veinticuatro investigaciones consultadas para este ejercicio, se realizaron en la ciudad de Bogotá, lo cual puede deberse a que la Universidad Pedagógica ubicada en dicha ciudad, cuenta con un grupo de investigación fundado en el año 1998, llamado “Educación y Cultura Política”, el cual ha desarrollado estudios sobre pedagogía de la memoria, con lo cual se ha constituido en un referente en este tema en Colombia. Las demás investigaciones rastreadas se sitúan en municipios como Medellín, Cartagena, Pradera y Florida.

En relación con el contexto en el que se realizaron las investigaciones rastreadas, pudimos establecer que el 62.5 % corresponde a estudios que se llevaron a cabo por fuera del ámbito escolar, mientras que el 37.5% restantes se hicieron en contextos escolares. Esto permite afirmar que los temas de memoria y territorio tienen más desarrollo en entornos comunitarios y organizativos. En la escuela se ubican los que abordan la pedagogía de la memoria, siendo necesario, además, seguir avanzando en procesos formativos e investigativos que vayan en esa dirección.

Respecto al enfoque metodológico de los ejercicios investigativos, el 100 % son de carácter cualitativo, es decir buscan la comprensión de la realidad, para construir conocimiento a partir de contextos particulares. Las investigaciones realizadas en el contexto escolar utilizaron como tradición metodológica la Investigación Acción y la biográfica narrativa. Las investigaciones realizadas en contextos diferentes al escolar utilizaron como enfoques metodológicos la hermenéutica crítica, las narrativas y la etnografía.

Las investigaciones que no hacen parte del contexto escolar se desarrollaron en la ruralidad con las categorías de memoria y territorio, estas trabajan la tensión entre los intereses que tiene la institucionalidad por el territorio que las comunidades habitan y a su vez, los significados y construcciones que han realizado las comunidades de este. En cuanto a las investigaciones del contexto escolar, estas se realizaron en el espacio urbano y abordan la categoría de pedagogía de la memoria como un instrumento para comprender y transformar entornos o pasados violentos.

Respecto a la revisión de las preguntas y objetivos de las investigaciones enmarcadas en el contexto escolar, se encontró que en general sus intereses giran en torno a comprender, proponer y dar cuenta de la relación entre memoria y enseñanza, y buscan fortalecer la construcción de pensamiento crítico, la configuración de subjetividades políticas y el aporte a la disminución de los contextos de violencia en los cuales están inmersos los estudiantes.

Las demás investigaciones desarrolladas por fuera del contexto escolar se preguntan por el papel de la memoria en relación con el territorio, para reflexionar y contribuir en la construcción de identidades colectivas. También para comprender la realidad social de las comunidades en las que se han desarrollado las investigaciones, lo cual se convierte en una posibilidad para la formación en derechos humanos. “A través de la memoria esta identidad colectiva adquiere profundidad, historicidad. Cuando las comunidades construyen la propia identidad, ellas se valen de distintos repertorios para constituirse como tal.” (Ramos 2016, p.157).

Tanto en las investigaciones desarrolladas en el contexto escolar como en las que no, se encuentran reflexiones en torno a las relaciones entre escuela, violencia y formación de pensamiento crítico, en el marco de los acuerdos de paz y la necesidad de un currículo que incluya las exigencias del contexto histórico y la falta de identidad en un país marcado por un conflicto interno. (Larrea, 2004; Ramos, 2016; Rivas, 2020 y Sánchez, 2020). Siguiendo esta línea, las investigaciones de Rodríguez (2018), Gómez (2020), Espinel (2016) y Galeano (2017), se interesan por la comprensión de las razones del desplazamiento forzado y otras acciones provocadas por el conflicto armado, que es un fenómeno social que tiene que ver no solo con lo geográfico, sino también con lo simbólico en las comunidades con las que trabajaron.

De otro lado, Rincón (2016), Flórez (2016), Romero (2017) y Rodríguez (2020), plantean que los enfoques tradicionales de educación han privilegiado el conocimiento acabado en vez del pensamiento crítico, por tanto, se plantean la resignificación de la construcción de sujetos que puedan formar un juicio crítico sin influencia ideológica desde una perspectiva ética y política que les permita comprender, sensibilizar y transformar los contextos de violencia en los cuales están inmersos y también como mecanismo para visibilizar a las personas víctimas del conflicto armado.

Respecto a los referentes teóricos desde los que se abordó la memoria, Manero y Soto (2005) y Luna (2019) exponen que la memoria cobra sentido a través del lenguaje y en la interacción con otros para la configuración de subjetividades políticas, en una apuesta por lograr que cada persona se asuma como parte de un colectivo “conscientes de sus fines sociohistóricos, de sus proyectos, de sus métodos y del proceso mismo, durante el cual se constituyen y se transforman” (Rauber, 2005 como se citó en Luna, 2019 p.46)

En general las investigaciones rastreadas parten de la (búsqueda) de alternativas y recursos que propicien espacios en pro del cambio y la transformación de prácticas violentas, y coinciden en que la memoria ayuda a reconstruir las historias de los individuos o de las comunidades para generar cambios en pro del reconocimiento de derechos, asimismo, ayudan a recuperar y darle sentido al territorio y a la apropiación de este. De manera

particular, en los trabajos investigativos del contexto escolar, la memoria se concibe como dispositivo pedagógico para humanizar y construir sujetos políticos, y la pedagogía de la memoria es una perspectiva que contribuye a la formación de subjetividades políticas, y fortalecimiento de la identidad en los sujetos. En palabras de Flórez (2016), esto se da en tanto

La pedagogía de la memoria implica ... un proceso donde es necesario formar comunidades que recuerdan, interpretan y resignifiquen para cambiar, con la ayuda de la narración que permite expresar lo pensado, pues pensar sin recordar sería inhumano, y sin actuar sería en vano, por tanto, es pensar la vida de los otros dentro de la propia, y en ese orden el otro ya no es un extraño, porque tiene un rostro gracias al ejercicio de la memoria, por tanto, lo debo cuidar. (Flórez, 2016, p 49)

Respecto a las categorías de memoria y territorio, se encontró que, en las investigaciones realizadas en contextos diferentes al escolar, estas se explican desde una perspectiva social, inacabada e interdisciplinar, que devela la posición del Estado quien oficializa la memoria a través de discursos y versiones que se institucionalizan a través de textos, conmemoraciones de fechas, construcción de museos, entre otros. Lo anterior, en contravía de las dinámicas colectivas de las comunidades que buscan en sus prácticas de resistencia visibilizar la existencia de múltiples memorias, al resignificar los sentidos del pasado, pero también al lograr comprensiones del presente y construcción de futuro.

Esta perspectiva muestra el contraste entre memoria e historia, la historia por ser una versión oficial y la memoria por ser un campo en disputa. Otra de las tensiones respecto a la categoría de territorio es la visión y el uso que tanto el Estado como las comunidades tienen del mismo, el primero con un interés económico que atiende a las lógicas del neoliberalismo, mientras que para las comunidades es más importante el agenciamiento colectivo a partir de las características, necesidades y proyecciones que se tienen del mismo, así el territorio es un espacio que se construye, y tal como ha sido un instrumento para la guerra, también lo puede ser para construir paz (Espinel, 2016).

La categoría de territorio fue abordada solo en una de las investigaciones realizadas en el contexto escolar, en esta se hace un abordaje interdisciplinar desde la antropología, la ecología política y los procesos de sostenibilidad del entorno natural. En el trabajo de Escobar (2013) se busca que los estudiantes tengan sentido de pertenencia del lugar donde se encuentra la institución y que consoliden prácticas sociales que permitan el cuidado del entorno y lo que allí habita, teniendo en cuenta las características de sus habitantes y las relaciones con el territorio. Además, se propone resaltar las posibilidades y la comprensión del ambiente escolar a través de su vivencia y resignificar el territorio, asumiéndolo como un constructo social.

En las investigaciones del contexto escolar que trabajan la categoría de pedagogía de la memoria se presentan diversas formas de asumirla: Rodríguez (2018) la define como un enfoque metodológico; Flórez (2016) como una herramienta para construir subjetividades políticas y alteridad, y Romero (2017) como una práctica transformadora basada en el reconocimiento del otro que tiene carácter político. En general, se aprecia que la pedagogía de la memoria es considerada como una posibilidad para proponer y generar un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene la escuela, en contextos en los cuales es necesario construir espacios de respeto y tolerancia.

Los trabajos de Rincón (2016) y Sánchez (2020) abordan la categoría de memoria desde la perspectiva pedagógica y plantean que puede ser una propuesta didáctica para enseñar en el aula la historia reciente del país con la intención de agenciar procesos de formación ético-políticos en los estudiantes, fundamentada en la pedagogía crítica, esta pedagogía tiene su base epistemológica en el enfoque crítico que es transversal a la propuesta pedagógica desarrollada en sus tesis y así posibilitar la transformación social. Estas investigaciones se desarrollaron en contextos que fueron marcados por hechos de violencia, tales como el desplazamiento forzado. Por su parte, Galeano (2017) realiza un estado del arte sobre la memoria del conflicto armado en Colombia en el periodo 2005 – 2015, y afirma que:

Los estudios sociales sobre la memoria alrededor del conflicto armado en Colombia en las investigaciones del país hasta la primera década de 2000 se han llevado a cabo

haciendo énfasis en diferentes temáticas, a saber: “conflicto armado, violencia política, crímenes de lesa humanidad, desplazamiento forzado, despojo de tierras, desaparición forzada, paramilitarismo” (Giraldo, Gómez, Cadavid y González, 2011, p. 2). Este da cuenta de una pluralidad en los estudios y se puede decir que todas ellas se relacionan de manera global con las categorías del conflicto armado y la violencia. (Galeano, 2017, p. 4).

Las investigaciones de Manero y Soto (2005), Zuluaga y Marín (2006) y Gómez (2011) realizadas en contextos no escolares, referencian al sociólogo Halbwachs quien que plantea que las memorias no son homogéneas, son diversas y plurales, cuando se recuerda se hace con otros, por tanto, se enuncia como memoria colectiva. Estas investigaciones señalan la relación entre memoria individual y memoria colectiva, la primera como un proceso psicológico autobiográfico si se quiere y la segunda, memoria social, entendida como un proceso colectivo que cobra sentido con el lenguaje, pues es en la interacción con los otros, que se puede activar.

En la relación memoria individual y memoria colectiva, se retoma la educación como un eje importante en este proceso. En su trabajo, Gómez (2011) plantea que la educación es el puente entre la memoria colectiva y la memoria individual, pues esta última se activa a través de los marcos sociales de la memoria. Zuluaga y Marín (2006) abordan los marcos sociales de la memoria, desde los aportes de Halbwachs y los entienden como espacios culturales que definen el contenido y las formas de narración y recordación a los que la memoria individual está sujeta para poderse activar, la educación debe promoverla como una herramienta para la construcción, reconstrucción y reconciliación de tejido social, a esto, las autoras asocian la capacidad de pensamiento crítico como una posibilidad de transformación de la realidad que incluye tanto pasado, presente y futuro.

Las investigaciones de Silva (2014), Luna (2019), Ramos (2016) y Ospina (2011), que trabajan en contextos diferentes al escolar, evidencian la relación entre memoria y territorio, caracterizándolos como conceptos políticos y comunitarios que se asocian a la identidad, la narración y a los movimientos sociales. Estos trabajos se desarrollan en

contextos rurales, presentando un marcado acento por la defensa del territorio, además abordan el tema de la memoria con el propósito de cuestionar el relato oficial, desde la construcción y valoración de otros relatos y otras memorias que han sido silenciadas.

Otro elemento presente en las investigaciones del contexto escolar es la correlación existente entre la pedagogía crítica y la pedagogía de la memoria, según Rincón (2016):

(...) la pedagogía crítica permite desarrollar en el sujeto ciertas potencialidades a saber: autonomía, construcción dialógica, participación, construcción de un pensamiento crítico, procesos de alteridad, compromiso y responsabilidad por el otro-s fundada en principios de justicia, dignidad, democracia, solidaridad y responsabilidad. Partiendo de estos supuestos la pedagogía crítica se construye y se moviliza desde la memoria, el contexto, los saberes, los testimonios, las realidades y los sujetos. Lo anterior permite comprender que la memoria es fundamental para generar procesos en formación de Derechos Humanos. (p.110)

Además, en su trabajo Rincón (2016) plantea que las violencias, los derechos humanos, y la pedagogía de la memoria están relacionados de manera directa, pues esta última permite abordar las distintas formas de violencia que están en las memorias tanto individuales como colectivas y abordarlas a la luz de los derechos humanos, con la intención de evitar que se repitan, y de generar procesos de agenciamiento y de configuración de subjetividades políticas en la escuela. Romero (2017) coincide con esta línea cuando dice:

Con la pedagogía de la memoria los estudiantes se enfrentan a problemas del pasado reciente y lejano con un enfoque problematizar y no de un simple tema del pasado que hay que recordar porque está en el currículo; en este sentido se relaciona con el pensamiento crítico. Ahora bien, el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia de otros y el intercambio libre de opiniones de modo que constituye un elemento básico de la formación de una ciudadanía democrática. (p. 40)

A partir de lo expuesto, se pueden plantear las siguientes conclusiones en relación con el interés de la presente investigación: los trabajos investigativos del contexto escolar fueron desarrollados y publicados en espacios urbanos, con una mayor concentración de estos en la ciudad de Bogotá, siendo un llamado para que en otros espacios del país se aborden estas temáticas. En ese mismo orden de ideas, en el rastreo bibliográfico que se realizó, no se encontraron investigaciones con el enfoque en el cual está enmarcada esta investigación, la cual propone propiciar espacios de reconocimiento del territorio en los estudiantes a partir de la implementación de una unidad didáctica orientada desde la pedagogía de la memoria con la participación de diferentes miembros de la familia.

En el rastreo de antecedentes tampoco identificamos una investigación que involucrara en su desarrollo a otros miembros de la comunidad educativa, diferentes a los y las estudiantes, y justo una de las pretensiones de esta investigación es propiciar un diálogo familiar, para generar espacios en los cuales sean ellos, los estudiantes, quienes compartan lo aprendido con sus familias. Este proceso se puede guiar desde la escuela para incidir y posibilitar la construcción de espacios de participación política, plurales, respetuosos y promotores de los derechos humanos.

En general, se concluye que hay un interés por comprender, generar propuestas y reflexiones frente al papel de la memoria, específicamente, su incidencia en la comprensión y superación de contextos de violencia, sea porque quienes son los autores de la investigación viven en el lugar que se desarrolla la investigación con un interés de aportar a la construcción de paz, o bien porque dichos investigadores buscan generar empatía en los individuos, participantes de la investigación, en este caso, estudiantes.

De otro lado, las investigaciones rastreadas que se desarrollaron en contextos fuera de la escuela están situadas en la ruralidad y en la periferia de las zonas urbanas. También dichas investigaciones trabajan la categoría de memoria colectiva, aunque el enfoque de estos trabajos no es de interés pedagógico, algunos de sus intereses investigativos están en las posibilidades de reflexión educativa con respecto a los aportes que el trabajo de la memoria puede aportar en las sociedades víctimas del conflicto.

Para finalizar es importante mencionar que en el año 2000 es cuando se encuentran referenciadas las primeras investigaciones sobre memoria en Colombia y en los años siguientes, las que se realizaron fueron producto de la práctica docente. (Jiménez, Acevedo y Cortés, 2012). Con esto se pretende resaltar el interés que ha surgido en los últimos años por investigar y aportar conocimiento en cuanto a memoria.

1.3 Problema de investigación

Para dar cuenta de nuestro problema de investigación, es importante partir por reconocer que la historia del conflicto armado en Colombia nos remite a una duración de más de sesenta años de violencias en el marco del conflicto armado que han afectado todos los rincones del país y por lo menos a más de cuatro o cinco generaciones pertenecientes a diversos contextos sociales, culturales, políticos y económicos. La confrontación armada por tanto ha generado grandes consecuencias en el desarrollo de los territorios y en las formas de relacionamiento de sus pobladores.

En este contexto Colombia ha hecho parte de lo que Huyssen (2002) denominó el boom de los estudios de memoria, para referirse al auge de los procesos de construcción y ampliación de memorias respecto a las guerras, dictaduras y conflictos armados, proceso que ha venido cobrando cada vez más fuerza en las últimas décadas, y se ha convertido en uno de los más sorprendentes fenómenos culturales y políticos en las sociedades occidentales durante el siglo XX. En Colombia, tras casi seis décadas de un conflicto armado con más de nueve millones de víctimas, los estudios de memoria dieron paso al reconocimiento de los actores implicados y al develamiento de diferentes efectos del conflicto en los territorios, entre otros asuntos. Así, en sentido general, los estudios de memoria han permitido cuestionar los hechos violentos vividos por los individuos o grupos sociales, y se han constituido en una búsqueda permanente de verdad, justicia y reparación.

En el caso de Colombia, la memoria ha sido una herramienta fundamental para que la sociedad civil pueda conocer los móviles de un conflicto armado interno, que se ha

caracterizado por una violencia política y estructural que todavía no cesan, de este modo la memoria ha terminado por constituirse en un derecho emergente, que implica la generación de nuevas políticas y lineamientos que propendan por preservar la memoria histórica con la participación activa de las víctimas. Tal es el caso de la Ley 1448 de 2011, que en Colombia regula la protección, asistencia y reparación integral de las víctimas del conflicto en el país.

Consecuente con lo anterior, en los antecedentes sobre los estudios y el uso de la memoria en Colombia observamos que hay un interés marcado en la construcción de una memoria histórica del conflicto armado, a través de la recolección y divulgación de las voces de las víctimas y de los hechos violentos que vivieron, logrando así el reconocimiento y la visibilización de las mismas. De acuerdo con Galeano (2017), con la Ley 1448 la institucionalidad ha buscado crear una narrativa incluyente y plural que ofrezca diversas versiones e interpretaciones, diferentes a la historia contada por los victimarios. Así, con el reconocimiento oficial del conflicto armado en Colombia y de la participación y responsabilidad del Estado en este, el énfasis central se puso en el reconocimiento de los derechos de las víctimas del conflicto armado, y en la búsqueda de verdad y no repetición.

En cuanto a la verdad y reconstrucción de memoria histórica del estado, se declaró en dicha ley la necesidad de lograr la participación de la sociedad en su conjunto (víctimas, organizaciones de víctimas y derechos humanos, academia, centros de pensamiento y organismos del estado) en la elaboración de los relatos del pasado violento (p.32)

De otro lado, con el acuerdo de paz firmado en el 2016 entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos, se estableció la necesidad de trabajar colectivamente por la paz del territorio nacional y uno de los aspectos clave en el proceso fue la participación de diferentes movimientos y organizaciones sociales que tuvieron como uno de los objetivos el que se incluyera a las víctimas en las propuestas de paz y búsqueda de verdad en los diferentes territorios del país, por lo que la memoria estuvo siempre a la base de las negociaciones.

Durante todo este proceso, la escuela no ha quedado al margen y una evidencia de ello es la Ley 1732 de 2014, que promulgó la cátedra de paz. Esta ley establece su obligatoriedad de como asignatura independiente en todas las instituciones educativas del país. Su objetivo es crear y fortalecer una cultura de paz en todo el territorio colombiano. Posteriormente, en 2015, se emitió el decreto 1038 que reglamenta dicha cátedra al interior de las instituciones educativas:

La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Decreto 1038, 2015, Artículo 2°).

Es así como la construcción de paz, la memoria histórica y el territorio se convierten en temas necesarios en el currículo escolar, y exigen acciones y estrategias pedagógicas para abordarlos. Pero para nuestros intereses investigativos es importante señalar que no nos interesa abordar la memoria histórica, la cual se refiere a la forma en que se recuerdan, interpretan y estudian los eventos pasados desde una perspectiva histórica y por tanto se busca documentar los hechos históricos de manera objetiva, el interés de la presente investigación es por la memoria colectiva, en tanto esta se centra en la forma en que los grupos sociales recuerdan y transmiten su pasado, a través de elementos culturales y narrativas compartidas, por lo que se constituye en un factor clave en la construcción de la identidad territorial, ya que ayuda a las personas a comprender su relación con un territorio específico, a desarrollar un sentido de pertenencia y solidaridad y a construir una narrativa compartida sobre este.

Así, desde nuestro saber y experiencia como docentes entendemos que la importancia de la memoria en la vida social no se reduce a los procesos de superación de dictaduras, holocaustos o conflictos armados, a partir de la visibilización de lo acontecido y el reconocimiento de las víctimas en la historia oficial. La memoria puede y debe ser enseñada en las aulas, pero fundamentalmente construida, reconstruida y socializada de forma

intencionada y participativa para ayudar al establecimiento de nuevos acuerdos y prácticas sociales y culturales que permitan la creación de condiciones de democracia y justicia social, por ello consideramos crucial la propuesta de la pedagogía de la memoria, cuya finalidad según Ortega y Castro (2010) es “ocuparse de la tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia” (p.86). Además, para las autoras, la pedagogía de la memoria debe entenderse como “una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora” (p.86).

De otra parte, Rivas (2020) explica que construir memorias colectivas desde las voces y experiencias de diversos escenarios como la escuela, las familias y las comunidades, favorece el reconocimiento como sujetos políticos, ciudadanos plenos con capacidad de agenciamiento de aquellos actores que usualmente no son considerados válidos en la construcción de la vida ciudadana, por ejemplo, los niños, niñas, mujeres, indígenas, afrodescendientes y campesinos. Para construir estas memorias colectivas son necesarios procesos dialógicos de encuentro, conversación, escucha activa, reconocimiento y creación. Para ello es indispensable también el uso de las narrativas colectivas entendidas por Patiño (2021) como “Aquellas comprensiones y conocimientos contruidos colectivamente a partir de diálogos intencionados sobre las experiencias y asuntos que nos convocan como colectividades. Estas narrativas favorecen la reconstrucción y fortalecimiento de los vínculos y prácticas sociales.” (p, 3)

En este sentido reconocemos que la escuela es un espacio para trabajar los procesos de memoria colectiva con los estudiantes con el fin de construir una sociedad justa, democrática y pluralista. De acuerdo con el momento histórico que vive el país después de la firma del Acuerdo de Paz, la escuela es uno de los espacios llamados a proponer y materializar diversas maneras de conocer y entender el pasado reciente del país, se sugiere entonces la memoria como uno de los pilares fundamentales de la formación de sujetos políticos, que se comprometan con los cambios que requiere la sociedad y que estén dispuestos a no permitir que el horror de la guerra se repita.

En esta misma línea, desde nuestra labor como docentes vemos la necesidad de abordar en el aula las relaciones de los estudiantes con su territorio porque, aunque hacen parte de él cotidianamente, no es usual que se reflexione sobre sus significados, historia, problemáticas ni sobre cómo lo imaginan a futuro, y es en este punto en el que consideramos que la pedagogía de la memoria puede contribuir mucho a la construcción de las memorias colectivas y la identidad territorial, desde el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la recuperación de historias y recuerdos compartidos sobre el territorio, sus costumbres, tradiciones, narrativas y experiencias que permitan saberse parte de una comunidad compartida, con lo cual también se fortalece la solidaridad entre sus miembros y la capacidad de poder enfrentar juntos los desafíos que aparezcan a futuro.

Además, somos conscientes de que la sociedad actual se desenvuelve en un entorno crecientemente desigual y precarizado, generado por la imposición de un modelo socioeconómico neoliberal globalizado, en el que, entre otros factores, priman unas formas de relacionamiento que se caracterizan por la inequidad, el menosprecio, el abuso y en general por distintas expresiones de violencia, que se sustentan en unas actitudes fundamentalmente individualistas, competitivas y consumistas, fracturando gravemente los vínculos y las posibilidades sociales para desplegar asuntos como el reconocimiento de las diversidades existentes y la transformación de conflictos en los territorios.

Un panorama con esas características propicia el debilitamiento e incluso la eliminación de las memorias colectivas -plurales de la vida en común, y favorece que se impongan unas memorias hegemónicas que desconocen vivencias, experiencias y proyecciones de las comunidades, por lo cual como docentes consideramos necesario trabajar desde la escuela, desde perspectivas críticas para contribuir a la generación de conocimientos situados y socialmente útiles, porque como lo afirma Freire (2008) se requiere de una práctica pedagógica ética, que movilice, agencie, gestione y que vaya más allá del hecho de transmitir conocimiento, consiguiendo así que también los estudiantes se vean a sí mismos como sujetos protagonistas en su proceso formativo y participantes activos del construir de una nueva historia.

Así, las necesidades identificadas en la escuela nos han llevado también a la intención de mejorar nuestra propia práctica docente, pues consideramos que desde esta se debe mantener un ejercicio permanente de cuestionamiento, que permita la reflexión y la acción constantes, desde una perspectiva democrática que contribuya a generar los cambios que se requieren no solo en el aula de clases y la escuela sino en la comunidad y la sociedad en general.

Con base en lo expuesto definimos la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo aportar a la configuración de las memorias colectivas del territorio en los estudiantes de séptimo grado de la I.E. Antonio José de Sucre, a partir de la implementación de una unidad didáctica orientada desde la pedagogía de la memoria?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General:

Aportar a la configuración de memorias colectivas del territorio y a la apropiación de este en los estudiantes de séptimo grado de la I.E. Antonio José de Sucre, a partir de la implementación de una unidad didáctica orientada desde la pedagogía de la memoria.

1.4.2 Objetivos específicos:

1. Reconocer el territorio que se habita desde el diálogo y el intercambio de memorias y relatos familiares en torno a este.
2. Generar procesos de apropiación del territorio desde el reconocimiento y construcción de memorias colectivas sobre el mismo, apoyadas en la pedagogía de la memoria.

1.5 Justificación

El trabajo como maestras y la revisión crítica de nuestras prácticas pedagógicas, así como el interés por el tema de la memoria y su relación con los procesos de territorialidad, son algunos de los aspectos que impulsan esta investigación y que se vieron fortalecidos en el proceso de formación de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA), programa que promueve la generación de conocimientos situados, contextuales, pertinentes, con un alto compromiso social y con una reflexión permanente por los derechos humanos y la educación.

Además, la elección de la línea de investigación "Violencia, conflicto y territorio", permitió consolidar procesos de formación disciplinaria, epistemológica y metodológica en torno a la configuración del territorio, las territorialidades y su relación con los procesos de memoria colectiva. En este sentido, asumimos la responsabilidad social, ética y política de contribuir de manera consciente y crítica a la construcción de conocimientos en torno a la memoria del territorio desde el ámbito escolar, mediante reflexiones y acciones pedagógicas que respondan a las exigencias del contexto del posacuerdo. Por medio del desarrollo e implementación de estrategias pedagógicas que permitieran reconocer y apropiarse del territorio a través de las memorias colectivas de un grupo de estudiantes y sus familias, así como fortalecer el arraigo y la resignificación de su identidad territorial, propiciando su participación activa, y reconociendo sus conocimientos, experiencias y perspectivas como fundamentales para el proceso investigativo.

Una de las motivaciones centrales para llevar a cabo esta investigación fue y sigue siendo el poder contribuir a la construcción de paz en Colombia, un país que ha experimentado más de seis décadas de conflicto armado interno, dejando múltiples secuelas en la sociedad a lo largo del tiempo. Por esto, es fundamental que desde todos los ámbitos de la vida social y política se propongan y desarrollen acciones encaminadas a comprender los procesos históricos y sociales que han llevado al conflicto armado, así como las dinámicas territoriales que han contribuido a su perpetuación, pero más allá de esto, el llamado es a construir una sociedad que promueva la justicia social, participación activa, las relaciones de confianza, respeto, diálogo y de trabajo conjunto para construir una sociedad justa, equitativa y para garantizar una paz sostenible y duradera.

Por esta vía, desde el ámbito académico y desde la escuela en particular, consideramos fundamental impulsar acciones pedagógicas que promuevan la participación y que generen ambientes significativos de aprendizaje, a partir de los diálogos intergeneracionales que integren a las familias y la comunidad a procesos como el que llevamos a cabo en nuestra investigación, en torno a las memorias colectivas del territorio. Proceso que buscó que los y las estudiantes se posicionaran como agentes de cambio y adoptaran una postura firme y contundente contra los horrores de la guerra, para evitar que se repitan en el futuro.

2. Horizontes teóricos

De acuerdo con los objetivos propuestos en la presente investigación, el marco teórico se desarrolló a partir los conceptos de memoria y memoria colectiva como insumos fundamentales para comprender los alcances de la pedagogía de la memoria como sustento pedagógico. Así mismo fue necesario explicitar como asumimos el territorio y los procesos de territorialidad, que fueron fundamentales para orientar la configuración de las memorias del territorio con los y las estudiantes y sus familias.

2.1 La memoria: reflexión crítica sobre el pasado y proyección a futuro

En las últimas décadas, la memoria se ha consolidado como una categoría de análisis para abordar los procesos de superación de violaciones a los derechos humanos en contextos que han sufrido dichas violaciones. Esta categoría está en constante construcción y se caracteriza por su carácter reflexivo, crítico y generador de debates y cuestionamientos, que buscan abrir espacios académicos para ampliar su comprensión.

La memoria, entendida como un espacio de lucha y subjetividad política, adquiere especial relevancia en contextos de posconflicto, ya que puede contribuir de manera significativa a la construcción de reconocimiento y comprensión del pasado, así como a la construcción y reconstrucción de identidad. No obstante, la memoria se encuentra en una tensión directa con el olvido, especialmente cuando el pasado ha estado marcado por horrores y sufrimientos, porque es común que exista el deseo paradójico de dejar atrás lo vivido, pero al mismo tiempo el temor al olvido, como si alejarse de ese pasado pudiera desproteger el presente y permitir que la historia se repita.

La memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo (Jelin, 2001, p. 11)

En este sentido, se destaca la importancia de concebir la memoria como un asunto consciente que requiere un trabajo por parte de los individuos. Como señala Jelin (2001):

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. p. 14.

Entonces, ese trabajo del que nos habla la autora nos sitúa como agentes de transformación y nos transforma a nosotros mismos y al mundo. Además, nos permite desarrollar la alteridad, porque es fundamental considerar la necesidad de trabajar con otros y otras, de comprender mejor a aquellos que han sufrido de manera directa los horrores del conflicto armado y de proyectar de manera conjunto un futuro mejor con la participación activa de la sociedad.

Es importante destacar que la memoria se sitúa en un contexto y no se limita al pasado, pero sí fomenta la reflexión crítica sobre este y sus implicaciones en el presente. De este modo, al analizar los recuerdos y las narrativas memoriales desde diferentes perspectivas, se pueden cuestionar las versiones oficiales o dominantes de la historia, así como los discursos y las prácticas que perpetúan la injusticia, la discriminación y otras múltiples formas de violencia. Esto favorece la construcción de una conciencia histórica más amplia y plural. Además, como la memoria se construye en el presente, siempre estará atravesada por las condiciones sociales y políticas que marcan el devenir, por lo que se convierte en una herramienta de resistencia permanente para las comunidades que exigen las garantías de no repetición y de restitución de sus derechos.

Hay una tensión entre preguntarse sobre lo que la memoria es y proponer pensar en procesos de construcción de memorias, de memorias en plural, y de disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad social y su pretensión de «verdad». (Jelin, 2001, p. 17)

Por tanto, la memoria es una categoría que exige cuestionamientos, deliberación y atención constante por parte de quienes la trabajan, enmarcándose en un enfoque crítico que busca la transformación de las estructuras tradicionales presentes en la sociedad. A continuación, se exponen dos de sus rasgos centrales.

2.1.1 El carácter social y colectivo de la memoria

Cuando se abordan los estudios de la memoria desde el ámbito sociológico, inevitablemente hay que citar a Maurice Halbwachs, psicólogo y sociólogo francés de quien como obra póstuma se publicó “La memoria colectiva”. En este texto se define la memoria colectiva como una memoria viva de las comunidades, que se enmarca en lo que denomina “marcos de la memoria”, los cuales están indiscutiblemente en una relación espacio – temporal que atraviesa las experiencias humanas y por ende las memorias de estas:

Estos marcos colectivos de la memoria no son simples formas vacías donde los recuerdos que vienen de otras partes se encajarían como en un ajuste de piezas; todo lo contrario, estos marcos son –precisamente— los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad. (Halbwachs, 2004, p.10).

En este punto es importante señalar que para que haya una memoria colectiva es necesaria la memoria individual, sin embargo, como plantea Halbwachs (2002), “el funcionamiento de la memoria individual no es posible sin los instrumentos que son las palabras y las ideas, que el individuo no ha inventado, y que son tomadas de su medio” (p. 6). Así, el lenguaje que es aprendido y apropiado en la interacción cultural, es el medio social por excelencia para construir tanto las memorias individuales como las colectivas, pero es necesario tener en cuenta que incluso para que esas memorias individuales puedan existir necesitan de ese medio fundamental.

Al respecto, la socióloga Elizabeth Jelin (2002), establece un diálogo con Halbwachs y plantea que la noción de marco social es un aspecto central en sus aportes, porque “Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente” p. 20. Es decir, los marcos sociales son portadores de unas representaciones, de unos significados compartidos en torno a la sociedad, sus valores y necesidades. Según la autora, nuestras experiencias y recuerdos personales siempre serán influenciados y moldeados por los contextos sociales en los que vivimos.

Lo colectivo de las memorias es el entretreído de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social — algunas voces son más potentes que otras porque cuentan con mayor acceso a recursos y escenarios— y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos. (Jelin, 2002, p. 22).

Entonces, el encuadre que hacemos de nuestras memorias individuales en esos marcos sociales, implica que nuestras experiencias personales estén en permanente interconexión con las vivencias de otros y otras, y obviamente con las estructuras generales de las sociedades en las que vivimos, por ello es fundamental generar espacios de reflexión sobre estos procesos, porque la memoria colectiva siempre es influenciada por los relatos y discursos dominantes, al igual que por la forma en la que se transmiten y se interpretan los acontecimientos históricos de una sociedad. Por lo que requiere ser activada y motivada desde un trabajo de memoria, porque:

(...) la existencia de archivos y centros de documentación, y aun el conocimiento y la información sobre el pasado, sus huellas en distintos tipos de soportes reconocidos, no garantizan su evocación. En la medida en que son activadas por el sujeto, en que son motorizadas en acciones orientadas a dar sentido al pasado, interpretándolo y trayéndolo al escenario del drama presente, esas evocaciones cobran centralidad en el proceso de interacción social (Jelin, 2002, p.23).

El papel central de la construcción de memorias colectivas será entonces la configuración de sentidos sobre lo que nos ha pasado, por ello es imprescindible que se asuma

como un trabajo que debemos llevar a cabo con el ánimo de comprender desde el presente lo que como sociedad nos ha ocurrido y desde esas comprensiones podamos proyectar horizontes de futuro distintos. Esta perspectiva de memoria colectiva que expone Jelin (2002) es pertinente para nuestra investigación, puesto que nos exige un trabajo que implica la participación activa y dinámica de los grupos sociales, en nuestro caso, de la comunidad educativa de la que hacemos parte, de sus voces y experiencias. Además, nos exige ser conscientes de las omisiones y vacíos de las narrativas oficiales y de sus implicaciones, con lo cual se espera hacer un trabajo educativo que favorezca el diálogo intergeneracional, el respeto por los derechos humanos y la toma de posturas críticas que comprometan a los sujetos participantes en el proceso de la no repetición y en la construcción de una sociedad más justa.

2.1.2 El sentido político de las memorias

Desde el ámbito político, las memorias han sido campo de estudio sobre todo en sociedades con contextos posdictatoriales, de violencia política o terrorismo de Estado. Al respecto Jelin, que ha estudiado el tema por más de veinte años, expone lo siguiente:

Las memorias, siempre en plural, tienen historia y se desarrollan en muchas temporalidades. Surgen como recuerdos, como silencios o como huellas en momentos históricos específicos, en función de los escenarios y las luchas sociales propias de cada coyuntura. Lo que es silenciado en determinada época puede emerger con voz fuerte después; lo que es importante para cierto periodo puede perder relevancia en el futuro, mientras otros temas o cuestiones ocupan todo el interés. Escenarios cambiantes, actores que se renuevan o persisten, temas hablados o silenciados dan a las memorias su aspecto dinámico. Los sentidos del pasado y sus memorias se convierten, entonces, en el objeto mismo de luchas sociales y políticas. (Jelin, 2018, p. 11).

Lo primero que nos señala la autora es que no hay una única memoria, que debemos hablar siempre en plural, y que las memorias siempre están en disputa, que son

objeto de distintas luchas sociales y políticas, y que por ende están sujetas a las influencias que de estas se desprenden. Además, Jelin (2018) afirma que “nuestra existencia diaria está constituida fundamentalmente por rutinas y prácticas que no siempre son reflexivas, sino aprendidas” (p. 14). De este modo, el pasado es algo que aprendemos, pero pocas veces se vuelve objeto de reflexión y es justo en ese punto en el que deben actuar los procesos de memoria, problematizando ese pasado que se aprendió como algo dado e incuestionable, para permitir que sean audibles las voces de quienes han sido ignorados, silenciados y marginados, así la memoria se convierte en un campo de batalla en el que se lucha por el reconocimiento, la verdad, la justicia y la reconciliación. Dicha rutina puede interrumpirse con un trabajo en el aula que propicie el reconocimiento del otro, con sus emociones, sensaciones, deseos, que permitan pasar de lo anecdótico a lo reflexivo y práctico.

Las luchas por la memoria, se hacen más intensas cuando sale a la luz un acontecimiento o una versión de este que logra desestructurar lo que se sabía del pasado, porque en ese momento del presente se recurre a la búsqueda de nuevos significados sobre eso que se vivió o que se narró, se busca dotarlo de sentido. En eso radica uno de los valores que consideramos centrales del trabajo con las memorias, y es el que permite que los sujetos comprendan que la historia la construyen las personas, que no es algo dado, que no es ingenua y que en esa medida todos y todas somos responsables, porque tenemos la posibilidad de generar condiciones de futuro distintas, de cambiar la historia. En este orden de ideas, hacer memoria, dice Jelin (2018), tiene los siguientes desafíos:

(...) primero, la necesidad de abordar los procesos reconociendo el carácter conflictivo, pues existen contraposiciones de sentido, esto se refiere a cómo existen confrontaciones por las interpretaciones y versiones que las sociedades han hecho del pasado. El segundo desafío es, abordar la memoria desde una perspectiva histórica, es decir, la memoria no es algo acabado, son procesos en construcción, abiertos, que se viven de acuerdo a los contextos, que implica a la vez cambios en el tiempo y por último, la necesidad de reconocer que el pasado es una construcción cultural sujeta a los avatares de cada presente, es en el rechazo o en la aceptación de los sentidos que se le da a la memoria, que se materializan y que influyen en las luchas de poder. (p.18)

Además, el trabajo con las memorias contribuye a la construcción de sociedades más justas y democráticas, porque “Las interpretaciones alternativas (inclusive rivales) de ese pasado reciente y de su memoria comienzan a ocupar un lugar central en los debates culturales y políticos. Constituyen un tema público ineludible en la difícil tarea de forjar sociedades democráticas” (Jelin, 2002, p. 5). Por la misma vía, contribuye a la configuración de subjetividades políticas, promueve la construcción de unas ciudadanías activas y responsables y favorece el empoderamiento de las comunidades, en especial de grupos sociales que han sufrido vulneraciones a sus derechos y que han vivido los horrores de la guerra.

A través del estudio de la memoria colectiva, se promueven también la tolerancia, el respeto y la valoración de la diversidad cultural; se contribuye a la construcción de identidades culturales y políticas y se estimula la reflexión crítica sobre el pasado, asuntos todos que serán abordados por la pedagogía de la memoria, como se verá en el siguiente apartado.

2.2 Pedagogía de la memoria

La pedagogía de la memoria tiene sus antecedentes en los inicios del presente siglo. En la tradición europea, está vinculada a un conjunto de políticas y prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando desde la segunda mitad del siglo XX bajo el imperativo de generar en la población una conciencia histórica de los crímenes cometidos por el nazismo y otros regímenes autoritarios (Legarralde y Brugaletta, 2017). En los últimos años ha tenido más desarrollo especialmente por las comunidades de las latitudes de América del Sur que han sido víctimas de distintas violaciones a los derechos humanos y ha buscado aportar a la superación de la violencia y a la construcción de sociedades más justas y tolerantes.

La pedagogía de la memoria, al igual que la memoria colectiva, se fundamenta en el sentido que le otorgan los sujetos al pasado, para entender el presente con un valor

interpretativo y comprensivo, lo que a su vez permite generar y construir expectativas de futuro. Por lo tanto, busca fortalecer las capacidades de las personas para gestionar, movilizarse y proponer ideas de cambio. De igual forma, la pedagogía de la memoria pretende aportar a la formación de sujetos críticos mediante el análisis de los discursos dominantes desde distintas perspectivas, favoreciendo el reconocimiento de la alteridad y el respeto y la valoración de las diferencias.

Además, busca visibilizar las voces de quienes han sido suprimidos por la historia oficial y se propone en defensa de sus reivindicaciones, con lo cual se reconoce como una práctica democrática que busca que los sujetos sean conscientes de su historia y comprendan las dinámicas conflictivas de los contextos en los que están inmersos, según Rubio (2007):

(...) los trabajos de la memoria cobran mayor vigencia en las sociedades globalizadas en las que la convivencia intercultural demanda reconocimiento e inclusión, procesos en los cuales la memoria actúa agenciando subjetividades colectivas. ...se vuelve necesario reflexionar e incorporar la memoria como soporte de la convivencia. (p. 6)

De este modo, la pedagogía de la memoria se presenta como una propuesta teórica y metodológica que propende por una sociedad y una ciudadanía con memoria, con una identidad que permita hacer frente a los embates de la globalización hegemónica, desde la cual se pierde o difumina el valor del reconocimiento y se homogenizan las personas y sus culturas. La misma estructura hegemónica que tenemos de la sociedad es la que instrumentaliza el reconocimiento como un asunto que debe otorgar el Estado, en este caso, el mismo agente opresor, a quienes oprime. Contrario a esta situación, aparecen las movilizaciones sociales en las que se da el reconocimiento del otro haciendo referencia a la capacidad de una persona para percibir y aceptar la existencia y la identidad de otros como seres independientes con sus propios pensamientos, sentimientos, necesidades y derechos. Esto implica una comprensión y apreciación de la individualidad y la diversidad de los demás para la convivencia en sociedad. Al reconocer a los demás como seres con sus propias perspectivas y experiencias, estamos más dispuestos a mostrar empatía, respeto y

consideración hacia ellos, facilitando la comunicación efectiva, la cooperación y la resolución de los conflictos.

Según Ortega (2010), “la finalidad de una pedagogía de las memorias es ocuparse de la tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia.” (p. 168).

Así, al declararse con un sentido formativo, en un contexto de violencia política tan marcada como el colombiano, en el que se manifiestan cada vez más expresiones de indignación y se promueven acciones que exigen la restitución de los derechos de las víctimas como MOVICE que reúne más de 200 organizaciones de víctimas de diferentes flagelos causados por comisión u omisión del Estado colombiano. Entre esas organizaciones se encuentra el movimiento “Madres de Soacha” quienes han promovido la reivindicación de sus derechos, verdad, justicia y respuesta a la icónica pregunta ¿Quién dio la orden? plantear una pedagogía de la memoria implica, según Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya (2013). “reflexionar sobre estos asuntos desde una perspectiva de la pedagogía crítica en diálogo con la filosofía de la educación” (p.185). Pero además transformar el pensamiento de los sujetos con respecto a su realidad, reconociendo que somos seres condicionados mas no determinados. De esta manera se puede generar conciencia de la “autoconstrucción histórica”, con el fin de confrontar la realidad. Esta perspectiva crítica está basada en el ser y la experiencia, lo que permite el diálogo de saberes, el cuestionamiento de la historia y la comunicación intergeneracional, "ser consciente de los procesos de autoconstrucción histórica es un primer paso significativo para abrirse camino a través de los supuestos descontados que legitiman los dispositivos institucionales existentes.” (Giroux, 2003, p. 58).

Por último, la pedagogía de la memoria se apuntala desde unos principios ético-políticos, que están relacionados con el reconocimiento de las víctimas como sujetos de derechos que requieren de reparación integral; la identificación y generación de estrategias que velen por el derecho a la memoria de las organizaciones de víctimas y de la sociedad en general; hacer audibles las voces de quienes han sido silenciados; y asumir el compromiso

ético de ver el rostro del otro y la otra, sin distinciones de clasificación alguna, solo desde su dignidad humana, entre otros.

Así, la pedagogía de la memoria buscará orientar posibles articulaciones entre las esferas pública y política desde las que se gestan las disputas por los sentidos del pasado. Además, de acuerdo con Rubio (2007) “el deber de la memoria es el deber de hacer justicia” (p. 9). Por tanto, la pedagogía de la memoria apela a un acto solidario y político. Estas pretensiones pueden ser construidas en espacios de enseñanza y aprendizaje que tengan el interés de comprender el pasado, construir nuevos sentidos sobre el presente y proyectar futuros posibles en términos de justicia social, verdad, paz y reconciliación.

2.3 Territorio

Para abordar el territorio recurrimos a Sosa (2012), quien refiere que “el estudio del territorio ha experimentado un proceso que pasa de formulaciones y aproximaciones disciplinares a experiencias interdisciplinares que han combinado geografía, historia, sociología, antropología y ciencia política” (2012, p. 7). Para este autor:

La configuración del territorio se entiende a partir de su condición de marco de posibilidad concreta en el proceso de cambio de los grupos humanos. Sin embargo, también es el resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico. (p. 7).

Además, Sosa señala que cuando se habla de territorio no se está haciendo alusión solo al componente biofísico, sino fundamentalmente a que es un espacio socialmente construido, por lo que requiere leerlo, analizarlo y comprenderlo desde unas relaciones geo-eco-antrópicas y desde su carácter multidimensional, es decir, desde sus dimensiones histórica, económica, social, cultural y política. Cada dimensión del territorio debe ser abordada necesariamente teniendo en cuenta las demás, porque dicha multidimensionalidad

hace referencia a la indisoluble relación que existe entre todos los aspectos inmersos en el territorio que lo configuran y a la vez son configurados por este.

El autor, recoge los planteamientos de Jara (2009) y su metáfora desde la que afirma que el territorio “es un nido que abriga realidades cambiantes” para representar los tejidos, las redes que lo configuran y según Sosa:

En ese nido, los elementos de la naturaleza (tierras, aguas, flora, fauna, recursos naturales, paisajes), como diversidad biológica y ambiental, se funden en relaciones siempre sinérgicas, que se hilan en niveles históricos y profundos de la existencia con memorias colectivas, construcciones simbólicas (significativas, puestas en acción), comportamientos, hábitos, sistemas y formas productivas, tecnologías, arreglos institucionales, redes y estructuras sociales, sueños de futuro (Sosa, 2012, p.17).

La metáfora del nido en esta cita sugiere que el territorio es un entorno en el que todas estas realidades interactúan y se entrelazan, creando conexiones y relaciones sinérgicas, alude a la idea de que el territorio proporciona refugio y protección para una variedad de realidades cambiantes, contiene y sostiene las múltiples dimensiones y elementos que conforman la realidad. Además, el nido implica una sensación de cuidado y resguardo, lo que refuerza la importancia de preservar y valorar el territorio como un espacio vital para la vida y la coexistencia de diversas formas de vida y sistemas.

Así mismo, siguiendo a Mendizábal (2007), plantea que el territorio está vinculado con la configuración de las identidades colectivas, porque, en primera instancia es el espacio en el que estas se realizan, pero también el que los distintos grupos sociales van a reclamar como propio, de este modo se gestan los sentidos de apropiación desde “las raíces más profundas que le dan vida al sentimiento de su ser colectivo, anclado a la historia de un lugar” (Cómo se citó en Sosa, 2012. p.22). Por ello, Sosa afirma que los territorios hacen parte de las representaciones colectivas de los grupos humanos, que son más allá de lo físico, unos marcos simbólicos que dan sentido a la experiencia humana.

Son esos sujetos o actores sociales –propios o ajenos a un territorio– quienes, desde sus representaciones del territorio, están en constante búsqueda por proyectarlo, por hacerlo parte de su cohesión, o entran en constante confrontación y disputa por construirlo, apropiárselo y controlarlo (Sosa, 2012, p. 22).

2.3.1 Dimensión social del territorio

La dimensión social del territorio tiene que ver con la forma en que las personas interactúan y se relacionan entre sí, incluye aspectos como la cultura, la identidad, las relaciones sociales y la organización comunitaria. Es importante porque influye en la forma en que se desarrollan las actividades económicas, políticas y culturales y, también puede influir en el bienestar de las personas que habitan en el territorio. Esta dimensión es fundamental para entender cómo se desarrollan las relaciones humanas en él:

Un elemento de primer orden a considerar para entender el territorio desde la dimensión social es su configuración en tanto concreción de la formación social, especialmente referida a la estructuración de clases sociales, grupos, pueblos, redes e instituciones sociales, la cual, históricamente, es el resultado de relaciones económicas, de procesos de poblamiento y desplazamiento, repartimiento, construcción de identidades, conflictos, que, al mismo tiempo, constituyen ese orden social que se expresa en el territorio (Sosa, 2012, p. 36).

2.3.2 Dimensión económica del territorio

Los procesos de esta dimensión tienen que ver con las actividades económicas que se desarrollan en un determinado territorio, teniendo en cuenta factores como la producción, el consumo, la inversión, el comercio y el empleo. Es entonces, el escenario donde se concretan determinadas relaciones de estructura productiva, competitividad, empleo, inversión, innovación y conocimiento.

(...) el territorio puede entenderse como un ámbito o un escenario específico de producción, intercambio, distribución y consumo en el contexto de una formación social concreta que, no obstante, su particularidad o especificidad, su configuración económica (vocación, potencialidades, base productiva, marginalidad o inclusión, etc.) responde y se apoya en un sistema de producción –en este caso el capitalista– que lo determina en última instancia, en tanto objeto de transformación y apropiación. (Sosa, 2012, p. 49).

2.3.3 Dimensión política del territorio

La relación entre el poder político y el espacio geográfico se enmarca dentro de la dimensión política del mismo. En términos políticos, en el territorio se toman decisiones, que están relacionadas con el uso y la gestión del suelo, los recursos naturales y la infraestructura. La dimensión política del territorio también implica la relación entre las diferentes escalas de poder político como el Estado y la sociedad civil, en la que claramente hay actores tanto legales como ilegales, históricamente dominantes que constantemente discuten intereses en cuanto a la gestión territorial.

La dimensión política se refiere al ejercicio de poder que se traduce en constantes y complejos procesos y dinámicas de lucha por la posesión y control del territorio que, a su vez, se convierten en apropiaciones, construcciones y transformaciones territoriales. Alude, asimismo, a un escenario de relaciones de dominio y ejercicio de poder que se constituye en uno de los límites de posibilidad –en términos de Bozzano– para pensar y proyectar al territorio en función de determinados intereses, lo que define su evolución o transformación en cuanto constructo social (Sosa, 2012, p.71).

En este contexto, el territorio surge como consecuencia de un proceso de territorialización que comprende tanto el ejercicio de control (en términos económicos y políticos, relacionados con su funcionalidad) como la adopción (en términos simbólicos y culturales, ligados a su significado) de los espacios por parte de las comunidades.

2.3.4 Dimensión cultural del territorio

En esta dimensión influyen las prácticas culturales y los orígenes de las personas y las comunidades. El territorio está cargado de significados históricos, símbolos y emociones que dan forma a la cultura y la idiosincrasia de una sociedad. Por lo cual es preciso decir que de esta dimensión surge la creación de identidad, creación de patrimonio como las tradiciones culturales, el lenguaje, la creación de arte y literatura.

Esta dimensión aborda la manera en que el territorio se representa, organiza y se convierte en parte de la cultura y los símbolos. En este contexto, se convierte en un espacio rico en significados simbólicos, una base fundamental para la actividad cultural y una parte esencial de la comprensión, experiencia y perpetuación del colectivo no solo en términos materiales, sino también en lo que respecta a aspectos subjetivos y trascendentales.

Para comprender el territorio y su dinámica es imprescindible abordarlo desde la multidimensionalidad expuesta anteriormente. Es importante tener presente la interrelación que existe entre las dimensiones puesto que es así como el ser humano construye el territorio y se apropia del mismo, apropiación que se da por los procesos de territorialidad.

2.4 Territorialidad

Según Sosa (2012), la territorialidad da cuenta de las relaciones de dominio y apropiación del territorio que tienen quienes hacen parte de él, por ello la forma en que se den dichas relaciones afecta la representación, organización y los ejercicios de poder que a su vez lo configuran. En este sentido, no hay territorio sin territorialidad y viceversa. Además, en la configuración de la territorialidad entra en juego la valoración que hacen los sujetos del territorio, y esta se produce a partir de las acciones que sus habitantes hacen para transformarlo o mejorarlo.

La territorialidad resulta de la apropiación social del espacio y su contenido. En este proceso, lo significativo y la construcción de identidades territoriales desempeñan un papel

crucial. Estos elementos permiten y fomentan la organización y estructuración social, el desarrollo de normas y negociaciones a nivel territorial, y la concepción de un futuro compartido. Todo esto contribuye a la construcción de un proyecto común dentro del territorio, que es definido por los sujetos con identidades específicas y desarrolladas a lo largo del tiempo.

Así, las territorialidades se constituyen en procesos que involucran las acciones de los sujetos que apropian y hacen suyo un territorio y lo van transformando a lo largo del tiempo, al mismo tiempo que van siendo transformados por este. Pero esto siempre se vive en procesos sociales, comunitarios, plurales, que son compartidos y significados desde las memorias colectivas que se van construyendo, y que en su devenir van aportando los elementos centrales para las identidades colectivas y territoriales. Las construcciones socioculturales e históricas del territorio dejan marcas, vestigios que se guardan en las memorias individuales y luego en el diálogo incesante que permite la cultura se articulan a unas memorias colectivas que dotan de sentido al territorio y las territorialidades.

2.5 La memoria del territorio

De acuerdo con lo planteado hasta este punto sobre la memoria, la pedagogía de la memoria, el territorio y la territorialidad, y teniendo en cuenta que nuestro interés investigativo es aportar a la configuración de las memorias colectivas del territorio, es preciso definir cómo asumimos esta última categoría y esto lo haremos a partir del diálogo entre las categorías ya enunciadas, porque en el rastreo que realizamos para el estado del arte son escasas las investigaciones que abordaban juntamente las categorías de memoria y territorio en contextos escolares urbanos en Antioquia, pues las investigaciones surgen también como respuesta a las necesidades creadas por el conflicto, por tanto no encontramos un desarrollo conceptual que nos sirviera de soporte.

Para iniciar es importante decir que no es posible concebir un territorio sin sujetos ni a unos sujetos sin territorio, ni por fuera de las tramas del tiempo y el espacio. Por tanto, se puede afirmar que la relación memoria y territorio es fundamental porque alude procesos y

construcciones socioculturales e históricas, que dan cuenta de las formas en que las comunidades han vivenciado su hacer parte de determinado territorio.

Entonces partimos de asumir el territorio como un producto y una construcción social, que incorpora en su concreción elementos simbólicos que contribuyen a la configuración de identidades, las cuales podríamos entender como territoriales y que éstas se apoyan en las memorias de las comunidades que hacen parte de los territorios, por tanto se construyen de manera colectiva, a partir de los sentidos sobre pasado, las preguntas del presente y las proyecciones que se hacen sus habitantes sobre el futuro.

De este modo, la configuración de memorias del territorio siempre implica una dimensión relacional, puesto que se nutre del conocimiento, el sentido de pertenencia, las vivencias compartidas y las emociones, entre otros asuntos que están a la base de la experiencia de los sujetos que hacen parte de ese espacio socialmente construido.

Ahora bien, desde una propuesta de acción pedagógica en el aula, la construcción de unas memorias del territorio puede pensarse a partir de los siguientes tópicos generadores:

- Fortalecimiento de una consciencia histórica como elemento fundamental de la memoria colectiva: el acercamiento a la historia del territorio y a los cambios que ha sufrido a lo largo del tiempo es un asunto fundamental para trabajar en el aula y para ello los relatos, la revisión documental, el análisis de mapas, entre otras fuentes puede ser de gran utilidad.
- Uso de narrativas y testimonios como fuentes inagotables de la memoria: este es un elemento clave desde la pedagogía de la memoria y se puede implementar a partir de la recolección de relatos y de entrevistas que den cuenta de la experiencia de los sujetos en el territorio. Esto además favorece los diálogos intergeneracionales y la valoración de distintas voces y puntos de vista sobre el presente, el pasado y lo que se desea a futuro.
- Resignificación de los vínculos con el territorio: el acercamiento, la exploración y la búsqueda de relaciones afectivas, cognitivas y experienciales entre los sujetos y su territorio permite que se fortalezcan los procesos de apropiación del territorio, las territorialidades.

- La reflexión crítica constante desde la acción pedagógica: la intencionalidad de alimentar la reflexión crítica permite reconocer y cuestionar las desigualdades, comprender las causas de los conflictos y promover la participación activa de los y las estudiantes en la búsqueda de ideas, de alternativas para transformar su territorio y para hacer parte de las acciones que se requieran para ello.

Entonces podemos decir que la memoria del territorio, cuando se lleva a la práctica se convierte en un insumo relevante para propiciar en los y las estudiantes la construcción de unas identidades territoriales; la definición de criterios éticos de acción y compromiso con sus comunidades; el reconocimiento del otro/a desde la dignidad humana; la alteridad como principio de relacionamiento y el poder valorar y respetar las perspectivas y experiencias de los otros y otras con quienes compartimos el mismo territorio, entre otros asuntos.

Finalmente, queremos señalar que un elemento transversal para el estudio y tratamiento de las categorías en esta investigación es que se abordan desde la perspectiva crítica que, según Giroux “exige una forma de comprensión hermenéutica que tenga fundamentos históricos. De manera similar, se debe subrayar que la capacidad de hacer una crítica histórica fundada es inseparable de las condiciones que fomentan la comunicación colectiva y el diálogo crítico”. (2003, p. 58). Lo cual sugiere que los docentes trabajen “en sus respectivos roles para desarrollar teorías y métodos pedagógicos que vinculen la autorreflexión y la comprensión a un compromiso de cambiar la naturaleza de la sociedad en general”. (Giroux, 2003, p.60). Estas categorías se llevarán a la práctica en el aula con la intención de desarrollar la investigación, mejorar el ejercicio pedagógico y generar nuevo conocimiento.

3. Diseño Metodológico

Este trabajo de investigación se enmarca en una perspectiva crítica que tiene como objetivo fundamental la transformación social, En la construcción del conocimiento, esta perspectiva no solo busca comprender los fenómenos, sino también intervenir y transformar el entorno en el que se lleva a cabo la investigación. La elección de este enfoque se basó en

una cuidadosa consideración del problema de investigación, el contexto en que se sitúa, así como los supuestos, intereses y objetivos asociados a él.

Es así como en este ejercicio de investigación tomamos como base la teoría crítica, cuya apuesta fundamental es encontrar alternativas en las maneras en las que se produce conocimiento social, tomando distancia de los postulados del paradigma empírico analítico y el respectivo modelo de las ciencias naturales. En este sentido, los intereses centrales están puestos en los contextos y en la capacidad de agencia de los sujetos. Otra de las razones por las cuales sustentamos epistemológicamente esta investigación en la perspectiva sociocrítica, es porque exige de las investigadoras, la reflexión permanente en su práctica pedagógica, ya que, como se dijo en el párrafo anterior, uno de sus objetivos es orientar las acciones para transformar la realidad social.

De otro lado, el presente trabajo adopta un enfoque cualitativo, porque parte de considerar a los estudiantes y a las docentes como sujetos que piensan, reflexionan y construyen propuestas de cambio por medio del diálogo y la interlocución que se dan en el aula. Además, tal como lo plantea Creswell (2013) en los estudios cualitativos se enfatiza el papel de los investigadores como aprendices activos, quienes toman como punto de partida las experiencias, historias y valoraciones de los participantes en la investigación. De este modo, las maestras investigadoras no nos ubicamos desde un lugar de expertas, sino que estamos en constante revisión, reflexión y aprendizaje a partir de lo que ocurre en el proceso investigativo, permitiendo las transformaciones de sus propias prácticas.

Este enfoque considera a los sujetos como actores activos del conocimiento, no importa su rol, los individuos son capaces de pensar, reflexionar y de construir interlocución con otros. Según Creswell (2013) se “emplea un estudio cualitativo para enfatizar el rol del investigador como un aprendiz activo que puede contar la historia desde el punto de vista de los participantes más que como un experto que emite juicios sobre los participantes” (p. 14).

Este tipo de investigación se centra en las experiencias de los participantes, con la intención de lograr una transformación social, para ello se concentra en cómo las personas construyen significado con la naturaleza, con su entorno y con las personas que están a su

alrededor. Tiene una lógica dialógica, es decir, de intercambio de conocimiento con otros como sujetos portadores de valores, teniendo en cuenta que las realidades son situadas y construidas históricamente, en las que pueden existir múltiples verdades.

Es una construcción colectiva que se basa en el respeto y el conocimiento del otro, se inserta en la vida cotidiana y permite la comprensión de la realidad que es cambiante. En este tipo de investigación, quien investiga tiene un contacto directo, dialógico y permanente con los demás actores, lo que propicia el enriquecimiento de ideas y posibilidades durante el proceso. Esta perspectiva es emergente y flexible, pues parte del contexto, las necesidades e intereses de los sujetos, es decir, no es lineal, ni secuencial, en ocasiones, se enfrenta a varias líneas de trabajo, teorías e investigaciones, simultáneamente lo cual exige que el perfil del investigador sea flexible.

3.1 Investigación-acción

Para esta investigación se utilizó el método de investigación-acción que, de acuerdo con Pérez y Nieto (1993) “se presenta como un paradigma singular, crítico vinculado a la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio” (p. 177). Según los autores, este es un tipo de investigación que se centra en superar la dicotomía teoría-práctica, especialmente en el ámbito de la enseñanza, que reconoce al maestro como un investigador.

Siguiendo a Pérez (1994), la pertinencia de la investigación crítica en este caso es mayor, puesto que somos investigadoras y profesionales de la educación, que buscamos mejorar la práctica educativa en un sentido particular, para lo cual se hace necesario pensar, repensar y modificar el quehacer, así mejorar la práctica docente al mismo tiempo que se va transformando la realidad de los estudiantes.

Es importante resaltar otra de las características de la investigación acción que plantea Pérez (1994) la cual es “el razonamiento dialéctico”, la pedagoga plantea que los problemas sociales no deben ser considerados como la sumatoria de los problemas de muchos individuos, sino que destaca las dinámicas mutuas entre la sociedad y la vida de los

individuos, además “emplea un estudio cualitativo para enfatizar el rol del investigador como un aprendiz activo que puede contar la historia desde el punto de vista de los participantes más que como un experto que emite juicios sobre los participantes”, conocimiento que se produce en la acción social, por lo que esta perspectiva investigativa no puede desligarse de la práctica. “Así mismo, este razonamiento trata de entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando que ambas están socialmente construidas e históricamente desarrolladas”.

Por otra parte, desde la investigación acción retomamos los planteamientos de Latorre (2003), cuando afirma que “la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. Esto dialoga con las intenciones investigativas del presente trabajo que busca aportar a la configuración de memorias colectivas del territorio en los estudiantes a partir de la implementación de una unidad didáctica orientada desde la pedagogía de la memoria. Para esto es importante hacer una lectura del contexto del municipio de Itagüí en el cual viven los estudiantes que participan de esta investigación. Por tanto, este método de investigación es una oportunidad para propiciar cambios al realizar una práctica educativa que reflexiona su quehacer diario y busca el diálogo entre la teoría y la práctica.

En línea con la reflexión anterior, como docentes de una institución educativa oficial, hemos identificado en el quehacer diario una subvaloración del saber pedagógico, al considerarlo desprovisto de verdad en el que otros actores intentan intervenir sugiriendo lo que se debe o no hacer. En ocasiones en el aula se otorga mayor importancia a la teoría que a la reflexión de la práctica pedagógica. Comprendemos que la investigación-acción prioriza la práctica, la cual se da de manera deliberada, fundamentada y controlada. Siguiendo a Latorre (2003), el aula se convierte en un escenario donde hay un diálogo y una reflexión en cuanto a que debe ser la práctica la que origina teoría y no al contrario.

La investigación acción propone la enseñanza como práctica investigadora y el docente como investigador, enmarcados en unos ciclos de acción y reflexión que son como

un espiral que favorece la comprensión del problema planteado, dentro de este “todas las actividades de cada fase están interrelacionadas y sistematizadas de forma tal que cada fase procede de la anterior y da forma a la siguiente” Pérez y Nieto (1993, p.189). Este proceso se repite una y otra vez hasta conseguir la transformación deseada.

Los ciclos de acción se materializan en un plan de acción que para esta investigación está diseñado según los objetivos general y específicos, dicho plan es analizado, interpretado, adaptado y corregido después de cada sesión de trabajo según las observaciones y comprensiones que se hacen del mismo. Es importante que en el plan de acción (anexo 1) se establezca un espacio para que los participantes expongan su postura tanto al inicio como al final del ciclo de acción y así, comparar y reflexionar en cuanto a los cambios identificados mientras reconocen sus posibilidades de cambio al ser conscientes de que no son seres determinados. Así mismo, se debe generar un espacio para que las docentes retroalimenten con los estudiantes las transformaciones evidenciadas en su acción pedagógica.

En esta metodología, tanto el profesor, como los participantes tienen roles activos y autónomos. El primero, realiza su práctica educativa de acuerdo con los ciclos de acción, es un investigador que constantemente formula cuestiones y problematiza las prácticas educativas. Los demás participantes, en este caso los estudiantes, cooperan, dialogan y participan en el desarrollo del plan de acción para lograr de esta forma la “transformación de la conciencia de los participantes, así como el cambio en las prácticas sociales”. (Latorre, 2003, p. 32)

La investigación acción es una propuesta en la que el docente puede enriquecer su quehacer pedagógico a través de cuestionamientos en cuanto a “ser y hacer como docente, pregunta por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados” (Latorre, 2003, p.14). Lo que permite profesionalizar la práctica docente a medida que investiga. Esta metodología mantiene una relación estrecha entre teoría y práctica, e investigación y enseñanza.

Siguiendo a Latorre seleccionamos para esta investigación dos técnicas de recolección de información, por el propósito de la investigación que tiene una perspectiva de análisis enmarcada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la primera es el diario del investigador que puede ser estructurado o abierto, consideramos que este último permite recoger:

(...) observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una “dimensión del estado de ánimo” a la acción humana. (2003, p 60-61).

Esta técnica se concibe como una memoria que permite anotar ideas, sucesos y reflexiones que se dan durante la implementación del plan de acción, por tanto, se vuelve analítica al momento de leer el registro. Para este caso, el diario de las investigadoras se enfoca en registrar cada sesión de encuentro con los estudiantes, además esta técnica nos posibilita relacionar lo que sucede con las categorías de nuestro interés, y “promueve el desarrollo de la enseñanza reflexiva” (Latorre, 2003, p.62).

La segunda técnica por utilizar es el análisis de los documentos resultantes, el cual consiste en “analizar materiales o relatos escritos que se utilizan como fuente de información...con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación” (Latorre, 2003, p. 77-78). De manera particular en esta investigación los documentos que se analizarán son relatos que las familias cuentan a los estudiantes, escritos, dibujos, videos, cartografías, colcha de retazos, reflexiones escritas y orales, que los estudiantes realizan en las diferentes sesiones y que están propuestas en el plan de acción.

Finalmente se puede decir que la investigación genera conocimiento desde la escuela para la comunidad educativa en general, “pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados” (Latorre, 2003).

3.1.1 Ruta – paso a paso – momentos

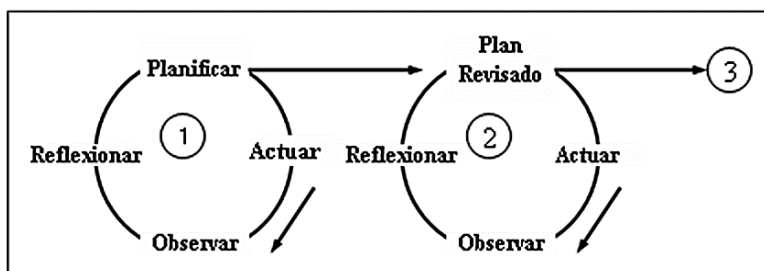
De acuerdo con Pérez y Nieto (1993), el camino que se va construyendo en la investigación acción “se caracteriza por no ser lineal sino más bien sinuoso, cíclico y dialéctico. Exige muchas veces avanzar y retroceder en un proceso constante de aprendizaje abierto y continuo que nos muestra la investigación-acción” (p.190). No obstante, los autores proponen los siguientes pasos que nos ayudaron mucho a comprender lo que implicaba el uso de esta metodología.

1. Primer paso: Diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema": en este primer momento se debe identificar el problema a investigar, lo que se espera lograr y a su vez proyectar las acciones que se deberían llevar a cabo para dar respuesta al mismo y los materiales y recursos con los que se cuenta.
2. Segundo paso: construcción del plan: en este momento se debe concretar lo que se debe hacer, según los resultados del primer paso, se debe diseñar la planeación y estructurar la acción prevista, considerando todos los aspectos posibles, de modo que permitan la reflexión de la práctica, de los aprendizajes, y que esté siempre abierta a los cambios.
3. Tercer Paso: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona: la puesta en marcha del plan desde esta metodología, implica la implementación de las técnicas y los instrumentos que se hayan definido y exige de un diálogo y una reflexión constantes en torno al problema y la práctica docente, así mismo de una revisión permanente del funcionamiento y pertinencia de las acciones previstas, de los datos que se van recogiendo y de lo que se está logrando o no, de modo que se puedan hacer los ajustes respectivos.

4. Cuarto paso: Reflexión e integración de resultados: en este paso se espera que se puedan profundizar en los análisis preliminares que se han venido haciendo y en las discusiones críticas con el grupo de estudiantes acerca de los intereses de la investigación. En este momento cobran fuerza las interpretaciones y los sentidos que se van configurando a partir de las acciones llevadas a cabo y de la evolución que haya tenido tanto frente al problema como las decisiones que se tomaron para responder a este. Todo esto se condensará entonces en el informe final. Dicho informe está basado en los análisis de los relatos, actividades, diálogos, exposiciones, cuentos, imágenes, el diario de las investigadoras y demás ejercicios realizados con los estudiantes, los cuales fueron clasificados de acuerdo con los objetivos de la investigación e interpretados según las categorías de análisis.

Figura 1

Espiral de ciclos de la investigación – acción.



Tomado de Latorre, A. (2003) La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó.

Es importante señalar dos asuntos importantes para tener en cuenta, el primero es que pese a que la investigación acción propone unos pasos que sirven de guía, el proceso, como se indicó antes, no es lineal, sino que se deben entender más como una espiral, que permite ir y venir, hacer ajustes y cambios a lo propuesto en el plan de acción y que siempre implica la revisión y la reflexión sobre dicho plan. El segundo asunto, es que en nuestro trabajo la planificación la formalizamos a partir del esquema de unidad didáctica que usualmente empleamos como docentes, la cual busca organizar y estructurar secuencialmente las actividades, temáticas, objetivos y metodología del proceso de formación de los estudiantes.

En el anexo 1 se describen detalladamente las actividades que se llevaron a cabo para alcanzar los objetivos de la investigación, los cuales se planearon y ejecutaron bajo un

esquema cíclico propuesto por Pérez y Nieto (1993) y Latorre (2003) en sus aportes a la investigación acción.

Para el proceso de análisis partimos de la información recolectada mediante técnicas como: cartografía, colcha de retazos, cine foro, los cuales se usaron en los distintos momentos de la implementación de la unidad didáctica, luego se comenzó con la transcripción de la información recopilada y se inició un proceso de codificación en el que se fueron identificando los aspectos centrales de las categorías de la investigación, las cuales ya se habían definido previamente. Algunos de sus principales rasgos se registraron en una matriz en Excel, se pusieron códigos de acuerdo a los rasgos, luego se agruparon en categorías, y finalmente se interpreta y analiza para pasar a escribir los hallazgos. En el texto se encuentran algunas citas de los estudiantes identificados con códigos que aluden al autor de forma individual. Se puede encontrar por ejemplo E46SZ, lo que indica que es el Estudiante que aparece en la casilla #46 de la matriz, y las dos últimas letras corresponden a la inicial de nombre y apellido. Cuando en el código aparece la letra F, hace referencia a una imagen y no a texto escrito.

3.2 Consideraciones éticas

Para el ejercicio de la investigación cualitativa es necesario hacer saber a los participantes de todas las etapas del proceso, sus objetivos y pretensiones. Para ello se debe tener un consentimiento informado donde los participantes expresan de manera libre, su voluntad para participar en la investigación, son ellos quienes ponen los límites de su participación, pues es un proceso en el que en cualquier momento el participante toma decisiones frente a su rol en el proceso.

Las consideraciones éticas son transversales a todas las etapas de la investigación, antes, durante e incluso después de finalizada, debemos mantener el contacto respetuoso. Siguiendo a Creswell (s.f.) como investigadoras “conscientemente consideramos las cuestiones éticas: buscar consentimiento, evadir la paradoja del engaño, mantener la confidencialidad y proteger el anonimato de las personas con las cuales hablamos”. Debe

haber reciprocidad en el proceso, son los sujetos quienes validan finalmente los resultados y fue a ellos a quienes debía presentarse en primer momento.

4. Hallazgos y Discusión

A continuación, describimos los hallazgos de la investigación, los cuales se presentan de acuerdo con los objetivos propuestos y establecemos algunos diálogos con los aportes teóricos, planteando los nexos que encontramos desde nuestras interpretaciones.

En el primer capítulo llamado “Reconociendo el territorio y las historias que nos vinculan a él” se hace una relación de lo hallado en relación al primer objetivo, en el que se cuenta como se da la configuración de sentidos comunes del territorio que habitamos y como a través de la construcción de memorias del mismo se visibilizan múltiples violencias por las que hemos sido atravesados.

En el segundo capítulo “Memorias colectivas como insumo para la apropiación del territorio” se muestra como las memorias colectivas mantienen una relación directa con el territorio y el sentido de apropiación que construimos sobre él y a su vez, las maneras en que esas experiencias y memorias compartidas van dotando de sentidos comunes el espacio social que habitamos.

4.1 Reconociendo el territorio y las historias que nos vinculan a él

El primer objetivo específico que nos propusimos fue: reconocer el territorio que se habita desde el diálogo el intercambio de memorias y relatos familiares en torno a este. Entonces desde el inicio del proceso investigativo comenzamos a vincular a las familias de los y las estudiantes, para ello llevamos a cabo un encuentro en el que fueron informadas de los intereses, metodología y fines de la investigación. Las familias en general estuvieron de acuerdo con la propuesta y se mostraron motivadas a participar. Con los estudiantes se

enfaticó en que ellos debían ser multiplicadores de los aprendizajes adquiridos en la unidad didáctica con sus familias.

Luego, a través de diferentes actividades individuales, grupales y familiares que se planearon desde la unidad didáctica se fue logrando un acercamiento a las pretensiones del primer objetivo. Para dicho fin, utilizamos diferentes estrategias como cine foro, conversatorios, cartografías, collage, colcha de retazos y diálogos con preguntas orientadoras, entre otras, las cuales permitían fomentar y propiciar el diálogo, la escucha y la reflexión en torno a las experiencias narradas por todos los participantes, que daban cuenta de las memorias del territorio. Además, permanentemente se generaron distintos cuestionamientos que llevaban a los y las estudiantes a leer sus realidades en contexto, por tanto, existió un interés y una intensión crítica que transversalizó el planteamiento y el desarrollo de la unidad didáctica. Es importante recordar que el pensamiento crítico es una habilidad que implica evaluar de manera reflexiva situaciones cotidianas, y considerar las situaciones que diariamente vivimos desde diferentes perspectivas.

En el primer momento de implementación de la unidad didáctica, se indagó por los saberes previos que los estudiantes tenían con respecto al territorio. Estos saberes expresados por los estudiantes se constituyeron en el punto de partida, y fueron ordenados y guardados con la intención de volver a ellos posteriormente y apreciar qué cambios podían presentar. Además, a partir de los saberes previos se propiciaron diálogos que permitieron que en el desarrollo de este proceso se fueran construyendo unos saberes colectivos frente al territorio.

Los saberes previos expresados por los estudiantes sobre el territorio estuvieron en general ubicados desde el ámbito físico, sus concepciones se fundamentaban en la propiedad y en un uso determinado del mismo. Tal como se puede apreciar en algunas de esas expresiones: *“Territorio es un lugar o pertenencia de algo, también lugares de tierra y cosa que le pertenece a la persona”* E41AIC *“Territorio para mí es una zona de alguien o algo, ej. este territorio es de Manuel, este es territorio comercial”* E42JSG. Otros estudiantes incluyen la comunidad, o se incluyen a sí mismos en el concepto *“El territorio es un pedazo de tierra que pertenece a una comunidad que tiene un límite y dentro de él tiene varios*

municipios (según yo). E6SZ, “Para mí territorio es un lugar o espacio donde podemos hacer ciertas cosas como casas, centros comerciales, etc.” E7JH.

Este ejercicio permitió hacer un análisis en el que pudimos apreciar los asuntos que tenían en común, las diferencias, los énfasis que marcaba cada estudiante y establecer los primeros diálogos. Además, pudimos comenzar a introducir elementos que contribuyeran a entender el territorio más allá de su dimensión física y que lo consideraran desde una perspectiva multidimensional, la cual, junto con otros saberes también aportó a la lectura y comprensión de los contextos de los cuales hacen parte, y por tanto al reconocimiento y la construcción de identidades colectivas en los estudiantes.

Para darle continuidad al desarrollo de la unidad didáctica se propuso una actividad que consistía en que los estudiantes debían recurrir a sus familias para que les contaran historias relacionadas con su vida en el municipio de Itagüí. Sus saberes serían indispensables para propiciar un diálogo intergeneracional y para esto se plantearon preguntas orientadoras como ¿cuál era el lugar de origen de sus antepasados y de ellos mismos? ¿si ese lugar es diferente al municipio de Itagüí, por qué razón cambiaron de domicilio? ¿qué recuerdan de su infancia y su vida en los lugares donde vivieron?

Con los relatos que escucharon en casa, los estudiantes contaron a sus compañeros las historias. Fue un espacio de escucha entre todo el grupo, de manera activa y respetuosa las voces de las familias cobraban vida y protagonismo en el aula. A medida que se escuchaban los relatos, en el tablero se registraban elementos que se repetían, que eran significativos y relevantes en el propósito del objetivo investigativo. A partir de ese ejercicio pudimos apreciar que muchas familias habían migrado a Itagüí desde distintos municipios del departamento de Antioquia (Sabaneta, Betania, La Estrella, Medellín, Ciudad Bolívar, Chigorodó, Frontino, Ebéjico, Fredonia, Titiribí, Salgar, Andes, Marinilla, Nariño, Santa Bárbara, Cauca, Caldas, Támesis, Betulia, Cisneros, Copacabana). Y también desde otros departamentos como el Valle del Cauca (Cali, Versalles y El Águila), Atlántico (Barranquilla), Cundinamarca (Bogotá), Caldas (Manizales) y Bolívar (Cartagena).

Las siguientes imágenes recogen algunos de los momentos del trabajo llevado a cabo y es importante señalar que la unidad didáctica se realizó durante la jornada escolar, en la hora de clase correspondiente al área de Ciencias Sociales, durante veinte sesiones.

Figura 2.

Socialización de relatos y ubicación de lugares en mapas de Antioquia y Colombia.



La socialización de estos relatos tuvo como apoyo didáctico, un mapa de Colombia a gran escala, para que los y las estudiantes pudieran identificar fácilmente la ubicación geográfica de los lugares mencionados, y con el transcurso de la actividad los y las

participantes realizaron preguntas frente a los municipios mencionados que indagaban por las relaciones cotidianas u otras referencias que ellos y ellas tenían de dichos lugares. El desarrollo de la actividad nos permitió concluir que el mapa a gran escala era insuficiente para resolver sus inquietudes. Siguiendo los planteamientos de la IA, se retomó la característica de ciclicidad que supone revisar lo planeado y ejecutado, hacer cambios cuando sea necesario y volver al aula con un plan mejorado, en la siguiente sesión se entregó a cada estudiante una copia del mapa de Antioquia y una del de Colombia, lo que facilitó que pudieran apreciar con mayor facilidad asuntos como los tamaños de los municipios y las distancias que tuvieron que recorrer las familias para llegar a Itagüí, además consultaron algunas características físicas y socioculturales de los lugares de origen de sus familias.

Las modificaciones en la planeación y en el material didáctico que se aplicaron en los encuentros, se hicieron según las necesidades que surgían en las sesiones, las cuales se dialogaron y reflexionaron al terminar cada sesión. De este modo, poníamos en práctica la flexibilidad y apertura que plantea la investigación acción, y veíamos como docentes la exigencia de ir a la teoría constantemente, manteniendo un diálogo permanente entre esta y la práctica pedagógica, lo cual favoreció nuevos conocimientos y espacios de reflexión tanto para estudiantes como para docentes, por permitir implementar técnicas emergentes según las necesidades vistas en el aula.

4.1.1 Configurando sentidos comunes sobre el territorio que habitamos

La actividad central de socialización de los relatos familiares y los aspectos emergentes que fueron surgiendo, permitieron que los y las estudiantes reconstruyeran parte del pasado del municipio mientras lo contrastaban con sus formas de vida. Esto los llevó, no solo a recordar, sino también a reconocer similitudes entre ellos y ellas, las cuales desconocían y a partir del ejercicio pudieron hacerlas conscientes. “Estos procesos reflexivos aportaron a la construcción del reconocimiento del otro y la otra, que se hicieron evidentes en expresiones como “Itagüí se pobló por la migración de nuestras familias” y “aunque nosotros no somos familia, tenemos mucho en común” (Diario de las investigadoras, 27 de abril de 2022).

Además, el desarrollo de la unidad didáctica reflejó que los ejercicios de memoria ayudan a comprender y apropiarse el territorio que se habita. Tal como se pudo apreciar en los aportes de los y las estudiantes: "Aprendí que no todos pensamos igual, porque para el mismo lugar, unas personas sienten miedo, pero otras personas sienten otras emociones"(F1AG); "Los lugares traen recuerdos"(F6AG); "Con la cartografía y las exposiciones conocí muchos otros lugares de Itagüí que no sabía que existían" (F4AG). En expresiones como estas se comenzaba a dar cuenta de unas territorialidades que reconocían las diferencias, que se construían a partir de múltiples relaciones con el territorio y con un sentido de pertenencia que se hacía cada vez más explícito.

Luego realizamos un ejercicio en el que nos apoyamos en la metodología de la cartografía social, que utiliza técnicas participativas y colaborativas para generar mapas que reflejen la percepción de los actores sociales sobre su entorno y las relaciones sociales que se establecen en él. Esta estrategia fue muy efectiva para construir significados, conocimientos y comprensiones del territorio. Para su realización se conformaron equipos de estudiantes, quienes, en un pliego de papel bond levantaron el mapa del municipio de Itagüí, y plasmaron sentimientos y emociones que les generaba su territorio, según las vivencias que habían tenido como sus habitantes.

De este modo, emociones como la alegría, el amor y la nostalgia aparecieron vinculadas a muchos lugares de Itagüí, en los que ellos y ellas habían tenido múltiples experiencias con amigos y familiares, algunas de sus expresiones fueron: "En el territorio hay alegría porque están los amigos y la familia" (G5TE10); "En el territorio hay recuerdos muy bonitos porque aquí crecimos" (G5TE15); "territorio una oportunidad para tener una vida digna"(G5TE20). Pero también aparecieron el miedo y la tristeza: "Mal recuerdo porque un 24 de diciembre asesinaron a mi tía" (C12TE25), "Cementerio es un lugar de miedo y de tristeza"C20TE30).

Levantar un mapa emocional del territorio también se convirtió en una oportunidad para dialogar en la clase, para conocer las experiencias de los demás, y esto permitió

visibilizar nuevos puntos de encuentro, experiencias y significados comunes que ayudaban a reforzar los vínculos entre los y las estudiantes, porque en el mapeo se hicieron evidentes percepciones, prácticas cotidianas y relaciones sociales que ellos, ellas y sus familias compartían, así como algunas problemáticas asociadas a la violencia, tales como el asesinato. El trabajo fue muy dinámico, tanto en la realización de los mapas como en la socialización de estos, los estudiantes estuvieron motivados y tuvieron la oportunidad de escuchar y ser escuchados, expresar sus emociones, sentimientos y saberes, así como relacionarse con los otros. Tal como se puede apreciar en la figura 3.

Figura 3.

Elaboración y exposición del mapa emocional de Itagüí.



El ejercicio permitió ampliar la concepción que inicialmente tenían los y las estudiantes sobre el territorio, al respecto expresaron que este también se entiende desde lo emocional y relacional, incluso lo concebían como un “dador”, y esta concepción dista de lo que expresaron en los saberes previos, cuando lo limitaban a la dimensión física. Sus

aprendizajes incluyen aspectos relacionados con la historia del territorio, los cambios que ha sufrido a través del tiempo, el reconocimiento de sus problemáticas y también de sus potencialidades. Algunas expresiones de los estudiantes, sobre el significado del territorio al terminar esta parte de la unidad didáctica fueron:

“Lugar que conocemos más día a día y aprendimos de él” (EE1). “Lugar de sentimientos y emociones, se expande según lo vamos conociendo” (EE6). “Territorio una oportunidad para tener una vida digna” (EE11). “Es importante conocer nuestro territorio porque estigmatizamos demasiado” (EE4). “Hablar, dialogar porque el territorio trae buenos recuerdos y vibra para hacer de él un mejor lugar” (EE21). “Territorio no solamente es una extensión de tierra, sino que también son lugares donde nos sentimos más seguros, donde pasamos más miedo o donde nos divertimos. Es el lugar donde han habitado nuestros antepasados y hasta el día de hoy han cambiado muchas cosas” (EE31). “Un territorio no solamente es un pedazo de tierra, sino que también es el lugar donde nos sentimos seguros, donde han habitado nuestros antepasados y que puede cambiar” (EE42).

En particular, se resalta la relación que los y las estudiantes establecen entre el territorio y el derecho a una vida digna, esto surge como una necesidad y una exigencia que nace a partir del conocimiento sobre la vulneración de los derechos humanos que los estudiantes apropiaron en el desarrollo de la unidad didáctica.

4.1.2 Estamos atravesados/as por múltiples violencias

Compartir las historias familiares permitió concluir con los estudiantes que una buena parte de la población itagüiseña es proveniente de otros municipios del país, y que llegaron a ese nuevo territorio con la intención de “buscar oportunidades”. Según lo expresado en los relatos, muchas familias dejaron sus lugares de origen por razones como el desplazamiento, otras porque en sus territorios contaban con muy pocas oportunidades laborales y educativas; así mismo en los relatos aparecieron asuntos como la violencia política y de género. El

siguiente relato da cuenta de varias formas de violencia que vivieron los familiares de un estudiante:

Mi abuela nació en Fredonia Antioquia, vereda Buenos Aires. Vive en Itagüí porque ella con mi mamá buscaban oportunidades de vida. Vivían lejos de la escuela porque eran de bajos recursos y vivían del café. Ella me cuenta que en la cédula colocaban que partido era, liberal y conservador. Los conservadores buscaban a los liberales y el papá de ella era liberal, lo buscaban para matarlo, entonces cuando los conservadores iban, él tenía que esconder la cédula. Para ir al pueblo se demoraba dos horas. Allá le tocó ver como mataron a su hermano en los cafetales y ella pequeña sin poder hacer nada. Tuvieron que esconder a un tío en el monte porque los conservadores ya sabían que era liberal y ella tuvo que llevarle la comida al monte (1950), ella tenía 5 años. (D6SPE42)

A medida que eran socializados los relatos, aparecían más hechos victimizantes vividos por los familiares de los estudiantes, esto propició el diálogo y fue necesario abordar conceptos como desplazamiento y violencia estructural, homicida, política y de género, entre otros, que permitían establecer nexos entre el pasado y el presente, entre lo que sus familias habían vivido en otra época y lo que ellos y ellas vivían en su cotidianidad, esto fue introduciendo el análisis de algunas realidades de nuestro país.

El diario de las investigadoras da cuenta de que los y las estudiantes identificaron convergencias que los sorprendieron y se escucharon expresiones como “*ve, mi abuela también vivía en El Valle*”, “*a mi familia le pasó casi lo mismo*”, “*en el pueblo de mi abuelo la escuela también quedaba muy lejos*”. Así, fueron encontrando similitudes en las razones que llevaron a sus familias a desplazarse de sus lugares de origen y advirtieron que asuntos como la violencia de género (machismo), el trabajo infantil, y la falta de oportunidades para acceder a la educación y a un trabajo digno, eran causas muy recurrentes. Analizar estas historias comunes a la luz de las violencias, les permitió comprender que se trataba de violaciones a los derechos humanos, y que era necesario trabajar para que esas situaciones no se siguieran repitiendo.

Es importante recalcar que frente a las violencias que, de forma reiterada se presentaban en los relatos, las docentes acudimos a algunos de los principios de la educación en derechos humanos, en especial a la propuesta de Magendzo (2008), desde la cual se plantea que “La apuesta que se debe hacer desde la educación en derechos humanos supone darle un puesto a la voz silenciada para que se dignifique la existencia misma y construya identidades colectivas” (p.30). Dicha apuesta dialoga directamente con los postulados de la pedagogía de la memoria, pues implica reflexiones pedagógicas que las docentes debimos hacer para orientar la acción hacia la consideración de lo que viven millones de personas, no solo en Colombia sino en muchas partes del mundo, en las que se violentan sus derechos fundamentales y que por tanto, es necesario definir propósitos comunes frente al respeto por la dignidad humana, y a la necesidad de hacer parte de las transformaciones que requieren nuestras sociedades.

En el ejercicio de socialización de los relatos familiares también se presentaron puntos comunes en relación con las violencias estructurales, los y las estudiantes expresaron en el desarrollo de esa sesión asuntos como: “*hay poca oportunidad en el campo, no pagan bien y hay mucha violencia*”, “*Mis abuelos preferían el campo, porque dicen que antes allá se vivía mejor, pero se tuvieron que venir porque luego había mucha pobreza*”, afirmaciones como estas dieron pie para que se hiciera la pregunta ¿por qué en el campo no hay oportunidades? Y este interrogante suscitó un diálogo en el que, entre otras cosas se pudo notar que hay una naturalización de lo que ocurre en las zonas rurales del país, al respecto las docentes consignamos algunas reflexiones en nuestro diario de campo:

Llama la atención que, para la mayoría de los estudiantes, el campo representa algo ambiguo, en el sentido en que, por un lado, es un espacio que tanto ellos como a sus familias, les representa un lugar ideal, al que quieren ir, pero a su vez las intervenciones dan cuenta de sus carencias, de las violencias físicas, estructurales y hasta simbólicas que se han instalado en las zonas rurales del país. Para ellos, esto es algo “natural”, es como si siempre que se hable del campo se hablara de desamparo, pobreza, falta de

oportunidades, que esa es la realidad” (Diario de las investigadoras, 20 de abril de 2022).

Frente a esto, consideramos oportuno intervenir y hacer la reflexión del por qué “es normal o natural que en el campo haya menos oportunidades que en la ciudad”, por qué “en el campo hay más violencia”, por qué “en los centros más importantes evolucionan más fácil las cosas”, por qué “los abuelos prefieren vender chicles en una esquina que trabajar en el campo”, todas estas expresiones tuyas que se plantearon luego como cuestionamientos que buscaban aportar a la construcción de pensamiento crítico, indagando por las razones de esas situaciones. Giroux (1988), dice que es importante brindarles a los estudiantes herramientas para que se sitúen en la historia. Esto significa que los docentes debemos proponer espacios de enseñanza y aprendizaje en los que el conocimiento adquiera un significado práctico para los estudiantes, lo cual implica brindarles la oportunidad de debatir y confrontar las formas sociales y políticas de las cuales hacen parte, en vez de adaptarse cómodamente a ellas.

4.2 Memorias colectivas como insumos para la apropiación del territorio

El segundo objetivo de esta investigación buscó generar procesos de apropiación del territorio desde el reconocimiento y construcción de memorias colectivas sobre el mismo. Como se ha podido apreciar, la planificación de todas las actividades pretendía aportar a este objetivo, pues en su desarrollo abordamos tanto el territorio como las memorias de este, teniendo como fin el que los y las estudiantes pudieran ver lo que aprendían reflejado en su vida diaria y que su conocimiento y reflexión permitiera unos posicionamientos críticos frente a sus realidades.

Parte de las memorias del territorio giraron alrededor de las fábricas como: Cervecería Unión, fábrica de polímeros, Coltejer, Cedeco, la Locería, el depósito de materiales y los tejares, y también de espacios como el hipódromo y el Parque Brasil, lo cual permitió apreciar que, a través de su permanencia en Itagüí y de los requerimientos de infraestructura para su funcionamiento o construcción es que llegó el ferrocarril al municipio, el cual contaba con una estación en el barrio Yarumito, además, la llegada de los trenes permitió transportar la

cerveza a otros lugares del país. En los relatos se evidencia el protagonismo de la comunidad y el interés de trabajar en las fábricas, además se resaltan las movilizaciones que tenían como propósito reclamar la mejora en las condiciones de sanidad respecto a la necesidad de tener agua potable y la pavimentación de las vías en su territorio.

Otro aspecto que se resaltó en las narraciones compartidas por los y las estudiantes fue la manera como la comunidad trasladó al municipio de Itagüí costumbres y fiestas propias de la ruralidad, tales como las romerías, el baño en las quebradas, las fiestas navideñas, las caminatas, los paseos familiares al cerro Manzanillo, el compartir en familia y con los vecinos, las celebraciones navideñas y las costumbres religiosas católicas. Así mismo, se encontró que el hipódromo era un espacio de diversión, que era especialmente frecuentado por hombres.

En los análisis desarrollados en el aula, se identificó que era reiterativo que los lugares que se frecuentaban para el esparcimiento, las fiestas y las fuentes de empleo como las fábricas habían cambiado con el tiempo, algunos hoy son privados o cumplen otras funciones como la plaza minorista, el antiguo hipódromo, y otros espacios han sido remodelados como el parque Las Chimeneas, del Artista o Ditaires. También se pudo apreciar que han desaparecido algunas fábricas que fueron unas de las principales fuentes de empleo del municipio y que han llegado otras. “Aprendimos varias cosas como sobre qué tuvieron que vivir nuestros antepasados para tener una vida normal y feliz...que antes los lugares de Itagüí como la mayorista y las Chimeneas eran antes cosas muy diferentes”. (E26JDG)

Recoger las narrativas que daban cuenta de algunas tradiciones y formas de socialización que tenían los habitantes del municipio, permitió que los y las estudiantes pudieran reconocer muchos cambios que se han dado a través del tiempo. La pedagogía de la memoria destaca la importancia de las narrativas y los testimonios para preservar y transmitir la memoria, por ello, en el aula buscamos recuperar esos relatos personales, los testimonios de las familias que pertenecen a la comunidad local sobre sus recuerdos de lugares significativos, hechos y tradiciones que permitieron valorar diferentes perspectivas

sobre el territorio, así como fortalecer procesos analíticos y deductivos frente a sus realidades y entorno cercano.

Con todo lo que aprendí, entendí que las memorias de nuestros abuelos son muy interesantes y podemos conocer historias de cada década que ellos vivían como las historias de Itagüí, Antioquia, su pasado y sus anécdotas, de mi familia y hermanos y de su pueblo natal o ciudad. Disfruté mucho haciendo esto y pude conocer más a mis abuelos y mi territorio. (E38ESP)

Otro asunto que emergió con fuerza en la construcción de las memorias familiares fue la violencia, especialmente la referida a los desplazamientos forzados, las intimidaciones y amenazas que sufrieron muchos de sus familiares y que los obligaron a emigrar a la ciudad. Como ya se planteó, esas formas de violencia han tenido una especial repercusión en el campo, en las zonas rurales y están en su mayoría relacionadas con el conflicto armado que ha vivido el país durante más de 60 años. A eso se suma también la precariedad, la pobreza y el abandono al que han sido sometidas muchas comunidades en nuestro país, y también la violencia contra las mujeres, la negación de sus derechos, la carencia de oportunidades, el maltrato del que han sido víctimas y que estuvo presente en varios relatos.

En la actividad de creación de cuentos que los y las estudiantes escribieron junto a sus familias, la mayoría de los relatos que crearon estuvieron relacionados con experiencias de desarraigo, desaparición forzada, desplazamientos forzados, violencia sexual, reclutamiento de niños, niñas y jóvenes, secuestros y asesinatos, algunos tuvieron como contexto el campo, pero otros se ubicaron en la ciudad. Esto permitió conversar acerca de muchas formas de violencia que están presentes en el municipio de Itagüí y de los riesgos que existen para sí mismos, sus familias y la comunidad en general, los y las estudiantes plantearon que en el municipio también se han presentado distintos hechos asociados a “ajustes de cuentas, balas perdidas y narcotráfico” (TC10E41). Al respecto, se generaron diálogos sobre el autocuidado y el cuidado del otro y la otra, así mismo, de la necesidad de reflexionar sobre las implicaciones que pueden tener las decisiones en el proyecto de vida que queremos construir.

Este ejercicio investigativo llevado a cabo desde la acción pedagógica permitió repensar y plantear otras maneras de abordar los conflictos y la misma historia del país de acuerdo con las necesidades y exigencias del posacuerdo, porque la reflexión crítica sobre el territorio que se habita, permitió cuestionar desigualdades, ser conscientes de distintas situaciones conflictivas, pero también de los desafíos que enfrentamos como sociedad y como país. Además, estas reflexiones y análisis permitieron promover y fortalecer el conocimiento y respeto por los derechos humanos, los y las estudiantes pudieron comprender que la realización de un derecho humano no puede lograrse plenamente sin la realización de otros derechos humanos. Por ejemplo, el derecho a la educación no puede ser plenamente ejercido si las personas son víctimas de desplazamiento, o si viven en condiciones de pobreza extrema, si no cuentan con un real acceso a las instituciones.

También aprendieron que la interdependencia de los derechos humanos implica que la violación de un derecho puede tener un impacto negativo en la realización de otros derechos humanos. Tal es el caso del reclutamiento de menores de edad, que viola el derecho a la libertad, a la educación, a la familia, además de generar consecuencias en la salud mental de niños, niñas y jóvenes que son víctimas de esta situación y en general en sus proyectos de vida.

De esta manera, la pedagogía de la memoria es fundamental para abordar distintas problemáticas de nuestra sociedad, no solamente en contextos marcados por la guerra, sino también en la comprensión de las construcciones culturales del pasado y del presente. Es importante señalar que, cuando se trabaja la memoria en la escuela, es factible que emerjan situaciones que no fueron planeadas o intencionadas, porque no puede haber un guion previo, ya que estamos a disposición de lo que las personas quieran traer de sus experiencias para compartir, por eso aunque no lo consideramos inicialmente, al aula llegaron temáticas tales como las violencias basada en género y la corrupción entre otras, pero gracias al enfoque de la investigación acción, las docentes nos dispusimos a encontrar alternativas para dialogar sobre esos asuntos y también a convertirlos en posibilidades para abordar en el aula temas como la construcción de paz y los derechos humanos.

Fomentar la reflexión crítica sobre el territorio, invitando a los y las estudiantes a cuestionar y analizar las dinámicas sociales, culturales, económicas y ambientales presentes en el territorio donde viven y del país en general, permitió identificar desafíos y generar en ellos y ellas el deseo de asumir compromisos para contribuir desde sus posibilidades a mejorar la convivencia en el territorio. Algunos de estos aprendizajes se afirmaron a través de los escritos, expresiones y las participaciones en las sesiones que se desarrollaron en la unidad didáctica y que se enuncian a continuación:

Los recuerdos de los eventos pasados juegan algo muy importante en el presente, por ejemplo, nosotros fuimos víctimas del desplazamiento forzado y a nosotros como ya nos pasó eso y en el presente ya eso se anticipa para que no nos vuelva a suceder. (AL2)
La memoria del pasado deja muchos relatos que demuestran que no fue fácil para la mayoría, ya que muchos conflictos pasaron, muchos de ellos fueron relacionados con armas y territorios y las personas fueron asesinadas y ultrajadas, esto sirve de enseñanza en el presente, aunque siga pasando, pero podemos ayudar a que esto cambie para el futuro. (AI2)

Favorecer la construcción y el intercambio de memorias colectivas sobre el territorio desde el aula, permitió que los y las estudiantes hicieran ejercicios de interpretación del pasado y que se proyectarán desde su propio presente a hacia futuros más equitativos, justos y en paz, en los que se veían a sí mismos/as como actores y actoras de los cambios necesarios para llevar a cabo transformaciones que se requieren en la sociedad y de manera particular en su territorio.

El trabajo con las memorias colectivas, intencionado pedagógicamente, les ofreció la posibilidad de conocer y reconocer las experiencias compartidas de sus familias, de una comunidad en relación con el territorio que habitan. Así mismo, el desarrollo de la unidad didáctica desde la pedagogía de la memoria permitió conocer algunos elementos muy valiosos del patrimonio cultural presente en el territorio, reconociendo tradiciones y

costumbres, que fomentan la valoración y el respeto por la diversidad cultural, propiciando con ello un mayor sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el territorio.

De otro lado, el trabajo con narrativas compartidas implicó escuchar, respetar y recopilar las múltiples voces y perspectivas de una comunidad en relación con su territorio, reconocer sus luchas y logros y esto contribuyó a generar un sentido de comunidad en los y las estudiantes, lo cual sin duda puede motivar a las personas a involucrarse de manera activa en el cuidado del territorio, porque al reconocer los cambios, las transformaciones y los desafíos a lo largo del tiempo, se genera un sentido de continuidad y la posibilidad de construir un futuro deseado para el territorio

Gracias a lo que me enseñaron aprendí a que no solo la memoria es recordar, sino que esto nos lleva a nuestros antepasados, a las personas que estuvieron antes que nosotros en esta comunidad y podemos recordar cosas hermosas de algunos lugares que ahora no son las mismas porque han cambiado. E32MAC

En estas clases comprendí el duro trabajo que hicieron nuestros antepasados para que hoy disfrutemos de nuestro territorio. E13JMV

Los estudiantes pudieron dar valor a las memorias de los otros porque aportan a la propia y por tanto es posible reconocer al otro y construir comunidad, pues, aunque puede parecer que la memoria es algo íntimo e individual, por medio del otro pueden validarse las memorias. Creando así memorias colectivas del territorio. “La memoria de una sociedad se extiende hasta donde ella puede, es decir, hasta donde alcanza la memoria de los grupos de que está compuesta”. (Halbwachs, 2002, p. 8).

Las valoraciones, aprendizajes y emociones expresadas por los estudiantes evidencian que los diálogos intergeneracionales al ser intencionados son una fuente rica de experiencias y saberes, los cuales mediante el intercambio generacional permiten la resignificación de sentidos y promueven reflexiones frente a relaciones, tradiciones y vivencias que están atadas al territorio y que guardan significados compartidos del mismo. Como ya se ha señalado, el trabajo de construcción de memorias del territorio a partir de los relatos compartidos en clase,

también permitió visibilizar que para muchas personas en nuestro país la vida ha sido y sigue siendo difícil y que es necesario trabajar juntos como sociedad para alcanzar el respeto por los derechos humanos, por la equidad y la justicia social.

(...) memoria no es aprender cosas, es conocer y construir historias del tiempo pasado, para conocer que muchas personas han vivido cosas muy duras, para así ser cada vez más grandes y más fuertes, para ayudar a millones de personas con nuestras historias que cada vez nos ayudan más. Y también aprendí que al aprender cosas nuevas sobre nuestra historia ayudamos a los demás de una forma muy efectiva. E36SVM

Ahora bien, en el escenario del posacuerdo que vive Colombia se ha evidenciado la violación a los derechos humanos como una constante y ese fue un tema recurrente al recoger las memorias del territorio, por ello es necesario considerar que la escuela no puede ser indiferente a lo que como sociedad hemos vivido, de este modo la memoria se convierte en una herramienta de trabajo en la escuela que posibilita espacios reflexivos y propositivos que llevan a construir relaciones sociales fundamentadas en el respeto y reconocimiento del otro. Además, permite abordar temáticas como los derechos humanos y la relación de pasado, presente y futuro, esta comprensión puede fomentar el pensamiento crítico y conseguir que los estudiantes sean conscientes de la posibilidad de construir una historia distinta, es decir que puedan leer su contexto y que sean reflexivos frente a su papel en la sociedad, y por tanto en la construcción de nuevas formas de ciudadanía y de sociedad.

Si bien la memoria puede tener diferentes usos, al ser un campo en disputa, dice Todorov (2015) que “existe un deber de verdad o un deber de justicia, y la memoria es buena cuando sirve a esos deberes. No es buena cuando sirve a la venganza, la agresión, la violencia”. Durante el desarrollo de la unidad didáctica se deja ver que los estudiantes en sus construcciones responden al deber de verdad y de justicia, como una muestra más de que el trabajo de la memoria en la escuela es una acción ético-política.

Se recuerda que las familias fueron parte activa en el desarrollo de la unidad didáctica, en la parte final de las sesiones se involucraron para dar cierre al proceso y poder construir de manera conjunta, expectativas y aportes a partir de los ejercicios realizados. Es por ello por lo que se les propuso a los estudiantes construir con sus familias un cuento que brindara un mensaje a partir de los diálogos y actividades desarrolladas. En los cuentos, las familias expresaron sentimientos como la esperanza y la alegría, daban un significado esperanzador al poder vivir en el municipio de Itagüí, haber formado una familia o haber conseguido un empleo. Las elaboraciones literarias también rememoran la niñez y a la vez algunos espacios que se dejaron atrás al llegar a la ciudad, haciendo a la vez referencia las reclamaciones sobre la verdad frente a hechos violentos vividos tanto en Itagüí, como en otros territorios del país, se reclama la presencia del estado, y no olvidar el pasado.

Generar procesos de apropiación del territorio desde la construcción de memorias colectivas propician el reconocimiento acerca de las formas en que los individuos aportan de manera activa a la comprensión del pasado del país, a repensar su presente, el papel que las diferentes generaciones tienen en el contexto de los acuerdos de paz, especialmente en los entornos urbanos, los cuales también han resistido las violencias, en especial la del narcotráfico para el caso de Itagüí. Las territorialidades que los individuos han construido del municipio giran alrededor de la esperanza, las oportunidades de trabajo y de estudio. Es importante que se piensen los territorios y la manera como cada uno de ellos pueden aportar a la comprensión del contexto del pos-acuerdo y las necesidades y exigencias que implica para la sociedad colombiana.

Entre las reflexiones que hicieron los estudiantes se destaca el reconocimiento del otro como sujeto con quien puede construir conjuntamente procesos de convivencia.

“Pensando en la violencia, reflexionando podemos cambiar”. “Sí, construimos paz porque compartimos con los compañeros”. “Aprendimos a saber quiénes somos, a revivir momentos y no señalar a los compañeros o a las personas”. “Aprendí a trabajar en equipo”. “Aprendí que no todos pensamos igual, porque para el mismo lugar, unas

personas sienten miedo, pero otras personas sienten otras emociones" (Diario de las investigadoras, 2022, mayo 18).

Figura 4.

Estudiantes plasmando lo aprendido.



Cuando se aborda la comprensión del conflicto desde las memorias, se pueden complejizar las visiones que se tienen de un mismo hecho al que varios actores le dan el sentido y de una u otra manera entra en juego la visión de otro que se puede entender y humanizar al reducir, enfrentar o replantear los prejuicios. Pedagogizar las memorias tiene fundamento en la ética, para cuestionar por qué las formas de convivencia sana han sido o fueron quebrantadas en el marco del conflicto vivido en el país por décadas. Teniendo en

cuenta este enfoque, se vuelve un imperativo ético porque, aunque no se haya vivido el conflicto de manera directa, se puede cuestionar el actuar de los individuos que participaron en él, puesto que las consecuencias de este, dejan huellas que pueden afectar generaciones. De lo anterior podemos inferir que el reconocimiento del otro es un punto de convergencia entre la pedagogía y las memorias colectivas.

En relación con lo anterior, es importante la sensibilización de la sociedad, además de poder visibilizar las causas estructurales de la violencia en el país y las responsabilidades de quienes han participado en el conflicto no solo como actores, sino también como invisibilizadores del mismo. Dicen Ortega et al:

Implementar la pedagogía de la memoria en la escuela, contribuye a la configuración de subjetividades políticas, pues a partir de los sentidos que se configuran sobre el pasado se puede evidenciar que los y las estudiantes logran reconocer que existen muchas situaciones en común en su comunidad, que algunas están asociadas al dolor y la injusticia, y ellos y ellas logran pronunciarse al respecto, manifestando su voluntad de contribuir en los cambios necesarios, de esta manera puede lograrse un agenciamiento político.

Recordamos los ancestros”. “Hay recuerdos lindos y malos”. “Hicimos lo mismo que hicimos con nuestros abuelos, contar historias”. “Aprendemos cosas que pasaron hace tiempo y que ahora tienen un significado importante”. “Sin memoria no sabemos quiénes somos y quiénes son los otros”. “Si no recordamos se olvida y pasa lo mismo, pero podríamos pensar en cómo prevenir”. “Con la memoria puedo reflexionar y pensar, ya sé cómo actuar, porque sé cómo actuaron”. “Recordar, hacer memoria sirve para corregir los errores”. “Aprender de los errores para no repetirlos”. “Si recordamos podemos mejorar lo que había antes y hacer de nuestro territorio un lugar de paz para vivir mejor” (Diario de las docentes-investigadoras, 2022, mayo 18).

El reconocimiento y la aceptación del otro, de aquel que es diferente a uno mismo, implica reconocer y respetar la diversidad de experiencias humanas, perspectivas y formas de vida, con el fin de darles valor dentro de una comunidad. En este sentido, los y las estudiantes pudieron mirarse en relación con un otro, y valorar sus experiencias, respetar sus

luchas y sus logros, además les permitió posicionarse desde la necesidad de construir paz y alcanzar una justicia social que cubra a todas las personas por igual. Esto implicó el proceso de construir una comprensión propia de la historia a través de experiencias personales y ajenas, con la interacción de las narrativas que se pueden recuperar a través de las memorias colectivas, y por supuesto de la reflexión crítica de dichas memorias. Esto fue muy importante porque permitió escuchar algunas memorias que han sido ignoradas y al hacerlo, pudieron valorar el pasado como un punto de referencia que les ayuda a entender mejor el mundo en el que viven y a proyectarse a crear un futuro más justo y equitativo.

En este sentido, es necesario tener presente que estamos en un contexto neoliberal al que no escapa la escuela, y en este se minimiza el valor de la conciencia crítica de los sujetos, por eso es fundamental que maestros y maestras procuremos diseñar propuestas formativas que impulsen el pensamiento crítico de los y las estudiantes, ya que este exige una forma de comprensión hermenéutica que tenga fundamentos históricos, por tanto, se puede pedagogizar la memoria del territorio, con la intención de aportar al pensamiento crítico, pues como plantea Giroux (2003), es necesario transformar el pensamiento de los sujetos con respecto a su realidad, de modo que comprendan que no están sujetos y determinados a una historia que se ha oficializado, esto les permite posicionarse y actuar en consecuencia para confrontar y cambiar dichas realidades.

El ejercicio reflexivo realizado en el aula, permitió visibilizar la cohesión entre la teoría y la práctica pedagógica, pues al interpretar la información recopilada en el proceso investigativo desde los referentes teóricos que fundamentaron la investigación, se logró comprender el alcance y la dimensión misma que tienen tanto la pedagogía de la memoria, como la potencia que puede tener la construcción de memorias colectivas del territorio. En este sentido, pudimos apreciar que las acciones, expresiones y experiencias que tienen lugar en el territorio, que dan cuenta de la territorialidad, cobra sentido cuando los sujetos tienen la capacidad de valorar la diversidad de vivencias que allí ocurren y de este modo las hacen propias, se activa su sentido de pertenencia al territorio. Entender otras maneras de percibir el territorio en los estudiantes, es un aspecto para resaltar, porque los estudiantes alimentaron su concepción con otros significados de lo que es el territorio al hacer consciente sus

vivencias en él, y sentirse como sujetos activos y generadores de los cambios que se requieren para el bienestar común.

Figura 5.

Elaboración y socialización “colcha de retazos”.



Además, para los y las estudiantes fue claro que las memorias colectivas mantienen una relación directa con el territorio y el sentido de apropiación que construimos sobre él, pues las memorias colectivas dialogadas durante las sesiones de clase develaron la influencia del territorio que habitan en las experiencias que han tenido en él y a su vez, las maneras en que esas experiencias y memorias compartidas van dotando de sentidos comunes el espacio social que habitamos.

Así, fue posible abordar el papel tan importante que el territorio y la territorialidad tienen en la formación de la identidad cultural, y en el reconocimiento del individuo en el grupo del cual hace parte. Conocer el territorio es una forma de preservar y transmitir la historia y las tradiciones a sus habitantes, pero también de transformarlas cuando es necesario, y esto se notó cuando los y las estudiantes expresaron que hay situaciones vividas o aprendidas que pueden y deben ser susceptibles de cambio, especialmente en lo relacionado con las violencias, para ellos y ellas, es necesario aprender a convivir en paz.

5. Reflexiones Finales

La investigación “Construcción de Memorias Colectivas del Territorio desde el Entorno Escolar” pretendió aportar a la configuración de memorias colectivas del territorio y a la apropiación de este en los estudiantes de séptimo grado de la I.E. Antonio José de Sucre, a partir de la implementación de una unidad didáctica orientada desde la pedagogía de la memoria.

El desarrollo del ejercicio de investigación, particularmente desde que se inició con la metodología de la investigación-acción, generó cambios significativos tanto para los estudiantes, como para las docentes. La investigación acción es una metodología que propone un cambio frente a la práctica pedagógica tradicional, y esto implicó que las docentes investigadoras también fuéramos aprendices y que pudiéramos reflexionar nuestra práctica pedagógica. Este planteamiento conllevó que los estudiantes asumieran un rol activo y dinámico que les permitió autonomía y ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

En este proceso no solo docentes y estudiantes hicimos parte activa, sino que también las familias, porque distintos integrantes de estas tuvieron un papel protagónico, al aportar sus saberes mediante un diálogo intergeneracional que se propuso en la unidad didáctica. Esto permitió extender la labor de la escuela llegando al hogar por medio de relatos y otras construcciones que iban y venían con los estudiantes.

El ciclo espiralado que propone la IA, de ir y volver sobre los procesos desarrollados en el aula, es complejo por las numerosas responsabilidades administrativas que hoy debe asumir el docente, sin embargo, cuando se lleva a la práctica de manera rigurosa se visibilizan los resultados que se logran al combinar la teoría y la práctica para construir conocimiento con los estudiantes. Esto demuestra que la teoría y la práctica son igualmente importantes, contrario a algunas posiciones que restan importancia a la práctica y se la suman a la teoría.

El ejercicio en el aula, visibilizó muchos cambios en los y las estudiantes en relación con sus saberes previos, particularmente con respecto a su territorio, pues durante el proceso, mientras los estudiantes construían los relatos familiares se reconstruían las memorias de su territorio y a la vez se develó el sentido de comunidad que se siente con fuerza en las ruralidades de las que provienen las familias, y que se hace consciente al escuchar las memorias de los otros y encontrar puntos de convergencia.

Una herramienta valiosa que se destaca en este proceso investigativo, es el diario del investigador, en el cual se lleva el registro de situaciones espontáneas y temáticas que no fueron planeadas, las cuales surgieron durante el desarrollo de la práctica, y que son propias de la dinámica pedagógica, de este modo, el diario se constituyó en un recurso para la reflexión permanente, porque siempre estuvimos tomando el registro de las conversaciones, de las preguntas y comentarios que surgieron durante las socializaciones y ese material fue fundamental para evaluar y cualificar la propuesta de la unidad didáctica, además nos permitió construir un diálogo constante entre la teoría y la práctica.

Trabajar la metodología de la investigación acción, desde los lineamientos de la pedagogía de la memoria, nos exigió como maestras el estar atentas a todo lo que sucedía en la clase, a escuchar a nuestros estudiantes y estar dispuestas a hacer ajustes, a devolvernos y revisar lo que teníamos previsto, y a valorar el trabajo consciente que hicimos al respecto, porque a veces la rutina puede convertirse en el peor aliado de una labor tan importante como la docencia, y el proceso que llevamos fue revitalizador y nos permitió aprender mucho, además favoreció que en el aula se generara un ambiente de escucha plural y propositiva que fue fundamental.

En este sentido, el ir y venir en la reflexión y acción que propone la investigación acción se constituyó en una metodología potente que nos permitió reconocer la necesidad que existe en el aula de propiciar el pensamiento crítico de los y las estudiantes, puesto que promueve el cuestionamiento; fomenta la discusión y el debate; incentiva a expresar opiniones y escuchar las de otros; proporciona retroalimentación constructiva y reflexión frente a la participación en el proceso formativo, pero también nos permitió comprender que todo esto debe partir de la consciencia que tengamos los y las docentes en torno a la intencionalidad que debe tener nuestra práctica pedagógica.

Así mismo, trabajar la memoria colectiva del territorio en la escuela, propicia una conciencia del pasado en los estudiantes, permite aportar a la construcción de paz y promueve la reflexión ético-política en los sujetos, generando empatía y solidaridad con aquellos que han vivido violencias de forma directa y sobre todo sentando como precedente el deseo de no repetición de dichos actos. El proceso de hacerse conscientes del pasado, lleva a conocer y cuestionar la multicausalidad del conflicto armado en Colombia y a proponer acciones que promuevan y permitan la construcción de paz desde la apropiación del territorio y desde el reconocimiento y construcción de memorias colectivas. De este modo, en conjunto con los y las estudiantes, pudimos concluir que no hay una memoria única, porque los hechos y los territorios que se habitan, implican vivencias, representaciones, experiencias y sentidos múltiples, sin embargo, también fue posible encontrar muchos puntos en común, que permitieron fortalecer el sentido de comunidad, lo cual fue muy valioso y será necesario seguir trabajando en ello.

Por otro lado, la intención de aportar a la configuración de memorias colectivas del territorio, nos llevó inevitablemente a abordar la violencia y la violación sistemática a los derechos humanos que ha estado presente en la historia de nuestro país, porque fueron una constante en los relatos familiares que se recuperaron para construir las memorias del territorio, a esto se sumaron las inquietudes que los estudiantes tenían en cuanto a muchas de sus vivencias cotidianas. Esto permitió que abordáramos la formación en derechos humanos, y que pudiéramos apreciar que la pedagogía de la memoria y el trabajo con las memorias

colectivas del territorio se constituyen en una posibilidad valiosa para trabajar los derechos humanos, porque estos no se trabajan en abstracto, por el contrario, las situaciones vividas por sus familiares y allegados permitieron asignar unos rostros, unos nombres y unas historias reales a muchas situaciones de vulneración. Además, favoreció la consciencia de autoconstrucción histórica y la necesidad de reivindicación que les proporcionan los derechos humanos, pues cuando los y las estudiantes logran asociar los derechos a situaciones reales de su contexto, estos cobran mayor sentido y se hacen más vivenciales y críticos.

Trabajar las memorias colectivas en el aula promueve la comprensión y apropiación del territorio, ayudan a ampliar la visión y percepción de este. En el caso particular de esta propuesta los y las estudiantes ampliaron la visión que tenían del territorio al iniciar el proceso, en la que el territorio era visto como un espacio geográfico que pertenecía a alguien, y concluyeron que más allá del espacio físico, el territorio implica una construcción social, política, económica y cultural. También comprendieron que puede ser tan pequeño o amplio como se permitan conocerlo, e incluso llegaron a reconocerse como parte de él, lo cual lleva al fortalecimiento de su sentido de pertenencia, además favoreció la consciencia frente a la necesidad de construir de una sociedad que busque trabajar en comunidad y propenda por la construcción de paz para su territorio.

Así mismo, mediante el trabajo realizado pudimos apreciar de forma directa la relación entre memoria y territorio, asumiéndolos como conceptos políticos, culturales y comunitarios que se asocian con la identidad cultural y con el fortalecimiento de la territorialidad, en la que la narración de las experiencias de los sujetos se vuelve fundamental, porque posibilita pensarnos, reconocernos en las historias de otros y otras, y hacer modificaciones tanto en el pensar como en el actuar respecto a la comunidad y al territorio. En este sentido se podría decir que es posible hacer pedagogía del territorio para comprender los procesos sociales en los cuales los sujetos están inmersos, desde una perspectiva holística que contempla todas las dimensiones del territorio. Sería entonces una educación basada en la justicia y en la responsabilidad, que permita a las personas ser conscientes de su relación con el territorio, que fomente la participación ciudadana, el diálogo intercultural, el respeto a la diversidad y la construcción de comunidades.

Un logro emergente en el desarrollo de la investigación, que no estaba contemplado en los objetivos fue la cohesión grupal y la sana convivencia mostrada por los estudiantes que por lo general en grupos similares no se consigue, quizá por la edad de tránsito a la adolescencia y por la cantidad de estudiantes en un grupo que para este caso fue de cincuenta. Existe la posibilidad de que este logro haya incidido en la obtención de mejores desempeños académicos y lo relacionamos porque así que como algo inusual en la institución educativa se hizo un reconocimiento al grupo por su desempeño. Es por esto, que las actividades de la unidad didáctica pueden proponerse y adaptarse en los casos que fuera necesario para un trabajo similar en el que además se tenga la intención de mejorar la convivencia.

Reflexionar constantemente sobre la práctica docente exige la lectura del contexto desde lo local hasta lo global para entender los ámbitos económicos, políticos y culturales de la sociedad y la incidencia de ellos en los entornos escolares. Particularmente, en el caso de Colombia, en el actual contexto del posacuerdo que vivimos, el cual exige cambios para la escuela, y cuando el docente es consciente de estas necesidades se abre a la transformación de su práctica teniendo como punto de partida la responsabilidad política que ello implica. Entonces, la educación debe pensarse y reflexionarse desde el aula, partiendo de las necesidades que exige el contexto social del momento, por tanto, debe ser una escuela que propicie la participación de los estudiantes para que se reconozcan como sujetos activos, críticos y apropiados de su territorio, para poder proyectar sus acciones desde la voluntad de hacer parte de los cambios que se requieren.

Entre otras conclusiones, los estudiantes valoraron que dos docentes estuvieran simultáneamente en el aula, manifestaban sentirse más acompañados y veían un complemento en el ejercicio diario del aula, situación que no se tenía dentro de los objetivos. Después de reflexionar al respecto, se invita a otros docentes a que se atrevan a desarrollar trabajos de forma conjunta.

Respecto a la relación entre el proyecto de investigación y la Maestría en Educación y Derechos Humanos consideramos que, la formación recibida durante la maestría fue

fundamental para orientar nuestro trabajo hacia el fortalecimiento de habilidades como el análisis crítico y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, acordes con la ética de los derechos humanos, así mismo, nos permitió posicionarnos como maestras investigadoras, y reconocer la importancia de llevar a cabo procesos de investigación en el aula, en los que los y las estudiantes y sus familias puedan ser parte activa. De este modo, la práctica pedagógica reflexiva y propositiva recupera su función ético-política. De la misma manera la pedagogía de la memoria y el pensamiento crítico y reflexivo del territorio, permiten que los sujetos implicados comprendan el sentido del “nunca más” y se muestren dispuestos a contribuir para que los eventos en que se vulneran los derechos humanos no se repitan.

Finalmente es importante señalar que propuestas como esta pueden a futuro, fortalecer las capacidades de los sujetos para intervenir y producir cambios en su territorio, agenciando acciones fundamentadas en lo aprendido y aumentando la participación en sus territorios. Se enfatiza en la necesidad de desarrollar ejercicios similares a este, puesto que las verdaderas transformaciones sociales se dan en procesos de larga duración, por lo que sabemos que este es solo un inicio y que debemos seguir trabajando en esta dirección, además consideramos que este trabajo puede ser un aporte y un llamado para que otros/otras maestros y maestras se animen a proponer trabajos en sus aulas que involucren las memorias colectivas del territorio y a utilizar la investigación acción como una metodología que es rica en posibilidades para transformar las prácticas pedagógicas.

Lista de Referencias

- Alcaldía de Itagüí, Departamento Administrativo de Planeación Subdirección de Información y Caracterización. (2021). Informe Estadístico Itagüí 2021. <https://www.itagui.gov.co/uploads/micrositios/files/6e81f-informe-estadistico-2021-final-1-.pdf>
- Alcaldía de Itagüí. (1 de enero de 2022). 2021, El año con menos homicidios en la historia de Itagüí. https://www.itagui.gov.co/sitio/ver_noticia/2021-el-ano-con-menos-homicidios-en-la-historia-de-itagui

- Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Biblio3W Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales Universidad de Barcelona*. 21 (1.149), 1-38 <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1149.pdf>
- Castaño, C., Baracaldo, P., Bravo, A., Arbeláez, J., Ocampo, J., Pineda, O. (2021). Territorio y Territorialización: una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), 201-217. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/5296/4063>
- Creswell, J. (s.f.). *Investigación cualitativa y diseño investigativo selección entre cinco tradiciones*. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Echeverría, M. y Rincón, A. (2000). Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín – CEHAP.
- Escobar, B. (2013). Resignificación del territorio: Una experiencia con estudiantes del grado 7 en la I.E.D. Colegio Entre Nubes S.O. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10433/TO-16291.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinel, R. (2016). Territorios para la paz, territorios para la guerra: análisis de las relaciones entre conflicto armado y territorio desde la comprensión de la solicitud de despeje de Pradera y Florida, Colombia. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/9444>
- Flórez Herrera J. (2016). El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política. Un caso en la educación de las élites. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Franco, M. Gómez Arias, J. Castañeda, B. Rivera Serrano J. Rivera Galindo, L. Álvarez Ríos, M. Delgado Santacruz, L. Gómez Martínez, Alberto. Delgado, J. Torres Carrillo, A. Ortiz, J. Delgado, L. Londoño, N. Castañeda, B. Molina, A. Gómez, J. Valencia, C. y Torres, I. (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional.

- Freire, P. 2008. *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo veintiuno editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza Teoría, cultura y enseñanza Una antología crítica*. Amorrortu editores.
- Gómez, J. (2011). El recordar juntos: desafíos de la memoria en educación. *Folios*, (33), 81-93. <https://doi.org/10.17227/01234870.33folios77.89>
- Haesbaert, R. (2012). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*. (8), 9-42
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001
- Halbwachs, M. Baeza, M. Mujica M. Trad. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos Editorial.
https://books.google.com.co/books?id=xRTU2JlwYjQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Halbwachs, M. Aguilar, M. Trad. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea digital*, (2), <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34103>
- Halbwachs, M. Lasén, A. Trad. (2002). Fragmento de La Memoria Colectiva (1950) Capítulo 2. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a5.pdf>
- Herrera, M.C., Ortega, P., Cristancho, J. G. y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas 1ª. Ed.* – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2013 220 p. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/45355696.pdf>
- Huysen, A. (2002) *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica, Goethe Institut.
- Institución Educativa Antonio José de Sucre. (2020). *Reseña Histórica*. <https://www.ieantoniojosedesucre.edu.co/index.php>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI editores.
- Jelin, E. (2018). *La lucha por el pasado cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI editores.
- Jiménez, A., Acevedo, R. y Cortés, R. (2021). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista colombiana de educación*, (62), 287-314. <https://doi.org/10.17227/01203916.1640>

- Latorre, A. (2003) *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Legarralde, M. y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia* Vol. 7, No. 14. Universidad de La Plata
<https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv7n14a05/10985>
- Ley No. 1448 de 2011 - Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones [Colombia], 10 junio 2011. <https://www.refworld.org/es/docid/57f76e1834e.html>
- Ley No. 1782 de 2014, por la cual se establece la cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país [Colombia], septiembre 1 de 2014. <https://www.somoscapazes.org/resources/PDFs/LEY%201732%20C%C3%81TEDRA%20DE%20PAZ.PDF>
- Luna Fernández, (2019). Aportes desde la memoria colectiva y el territorio en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas de la vereda Pasquillita, zona rural de Ciudad Bolívar. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Maldonado Gómez, N. (2015) La reparación integral en el municipio de Itagüí, Colombia. <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RAI/article/download/1080/1125/2957>
- Mançano Fernandes, B. (2009). Territorios, teoría y política. Descubriendo la espacialidad social en América Latina. (3), 35-66. <https://horizontescomunitarios.files.wordpress.com/2016/10/mancano-fernandez-territorios-teoria-y-politica.pdf>
- Manero Brito, R. y Soto Martínez, M. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 171-189
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210112>
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos. México: Editorial Cal y Arena.*
- Municipio de Itagüí. (2015). *Anuario Estadístico*.
<https://www.itagui.gov.co/anuarioitagui/poblacion.html>

- Municipio de Itagüí. (2021). Informe estadístico municipio de Itagüí 2021. <https://www.itagui.gov.co/uploads/micrositios/files/6e81f-informe-estadistico-2021-final-1-.pdf>
- Municipio de Itagüí. (2022). 2021 El año con menos homicidios en la historia de Itagüí. https://www.itagui.gov.co/sitio/ver_noticia/2021-el-ano-con-menos-homicidios-en-la-historia-de-itagui
- Nates Cruz, B. (2011). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. *Coherencia*, (8), 14, 209-229. <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v8n14/v8n14a09.pdf>
- Neves Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, S.A. de C.V.
- Obando, J. Alcaraz, M. (2020). Memoria histórica en las legislaciones recientes de justicia transicional en Colombia: un análisis crítico. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma Latinoamericana]. Repositorio institucional Unaula. <http://repository.unaula.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1458>
- Ortega Valencia, P. (2010). Pedagogía crítica y alteridad. Una cartografía pedagógica. *Praxis & Saber* 1 (1), pp. 159-173 <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248393009.pdf>
- Ortega P. y Castro C. (2010). Rastros y rostros de una pedagogía de la memoria. *rollos nacionales*, 3 (28), 81-91 <https://doi.org/10.17227/01224328.973>
- Ortega P., Castro C., Merchán J. y Vélez G. (2015). Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega P., Merchán J. y Vélez G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes* No. 40 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. pp. 59-70
- Ospina Florido, B. (2011). Espacializando la memoria: Reflexiones sobre el tiempo, el espacio y el territorio en la constitución de la memoria. *Aletheia*, 2 (3), 1-15 https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4992/pr.4992.pdf
- Ospina, M., Alvarado, S. y Fajardo, M. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17 (2), 115- 127 <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fullttx-1186>
- Patiño, J. (2021).

- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Editorial la muralla.
- Pérez Serrano, G. y Nieto Marín, S. (1993). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica.* (10), 177-198 <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177/4196>
- Piper Shafir, I. Fernández Droguett, R. y Íñiguez Rueda, L. (2013). Psicología social de la memoria: espacios y políticas del recuerdo. *Psykhé*, 22 (2), 19-31. doi:10.7764/psykhe.22.2.574
- Ramos Basso, J. (2016). Construyendo territorio: memorias de conflictos y luchas en el espacio local que construyen vecinos y pobladores organizados de la comuna Conchalí y del Valle del Huasco (1973-2015). [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación Educação. *Revista do Centro de Educação*, 31, (1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rincón, L. (2016). La memoria: puerta y espejo de un pasado y un presente silenciado. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivas Echavarría, Y. 2020. El papel de la escuela en la construcción de memorias: una estrategia pedagógica vinculante con la comunidad. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Latinoamericana]. Repositorio institucional Unaula. http://repository.unaula.edu.co:8080/bitstream/123456789/1380/1/unaula_rep_pos_mae_edu_der_hum_2020_papel_escuela_construccion_memoria.pdf
- Rodríguez Pedraza, I. (2018). La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela. [Tesis de maestría, Universidad del Rosario]. Repositorio Universidad del Rosario.
- Romero Rodríguez, E. (2017). La pedagogía de la memoria en la enseñanza de las ciencias políticas y su vinculación con la comprensión crítica. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio Universidad de Cartagena.

- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 15 (1), 1-14
<https://www.redalyc.org/pdf/181/18153298013.pdf>
- Sack, R. (1986). *Human Territoriality: its theory and history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69.85.
<https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>
- Sánchez, K. (2020) Pedagogías de la memoria en la ciudad de Bogotá como escenario del posconflicto. [Tesis de maestría, Universidad Distrital]. Repositorio Universidad Distrital.
- Silva Prada, D. (2014). Acerca de la relación entre territorio, memoria y resistencia. Una reflexión conceptual derivada de la experiencia campesina en el Sumapaz. *Análisis político*, (81), 19-31 <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45763>
- Sosa Velásquez, M. (2012) ¿Cómo entender el territorio? Editorial Cara Parens.
- Soto Aguirre, J. (2020) Itagüí: violencia estatal y violencia paramilitar. Una reflexión desde lo municipal sobre el monopolio de la violencia legitimada del estado. Repositorio Universidad Santo Tomás.
- Todorov, T. (2015) La memoria tiene una potencia que la historia nunca alcanza. *Letras Libres*. 7-12 <https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/dossier-todorov-esp.pdf>
- Vasco Uribe, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés"* de Jiirgen Habermas.
<https://uninavarra.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/C.-Vasco.pdf>
- Zuluaga Garcés, O. y Marín Díaz, D. (2006). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación Y Ciudad*, (10), 59-87
<https://doi.org/10.36737/01230425.n10.281>

Anexos

Anexo 1

RECONOCIENDO EL TERRITORIO A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA			
Actores participantes	Niñas, niños y familias de séptimo grado.		
Lugar	Institución Educativa Antonio José de Sucre Itagüí, Antioquia.		
Duración	13 sesiones (23 horas en total).		
Tema	Memoria y Territorio.		
Objetivo de enseñanza	Descripción	Otros elementos	
Socializar con los estudiantes y padres de familia, la propuesta de unidad didáctica “Memorias del Territorio de Itagüí”.	<p>Inicio: Empieza la reunión con un saludo y presentación de las docentes.</p> <p>Desarrollo: Se presenta a los padres de familia y estudiantes la propuesta de la unidad didáctica “memorias del territorio de Itagüí, que hace parte del proceso investigativo para aspirar al título de Magister en Educación y Derechos Humanos. Se hace</p>	Estrategia	Tiempo
		Reunión con familias, estudiantes y maestros investigadores.	Sesión 1 Una hora
		Recursos	Evaluación

	<p>énfasis en que este proceso incluye a las familias, por lo que se requiere su apoyo de manera permanente.</p> <p>Luego con el propósito de ambientar y contextualizar los ejercicios de la propuesta, se proyecta a partir del minuto 7 hasta el minuto 16 del capítulo 16 “El perro de Bart reprueba” de la temporada 2 de la serie “Los Simpson” (https://vimeo.com/148535373), y se hace un conversatorio con las familias en cuanto a lo identificado en el video. También se informa que la participación en esta investigación es un acto voluntario en el que no se les pedirá recursos económicos ni otros materiales, más que su participación. Los materiales que se requieran serán provistos por las docentes (hojas de block, fotocopias, papelógrafos, carpetas, entre otros recursos que se necesiten de acuerdo a las necesidades de cada sesión).</p> <p>Cierre: Para concluir, los padres y estudiantes firman el asentimiento y consentimiento informado para participar de la investigación.</p>	Televisor, computador y video, internet.	Formatos de consentimiento y asentimiento.
		Estrategia	Tiempo

<p>Propiciar el diálogo entre los estudiantes, para la activación de saberes previos sobre memoria.</p>	<p>Inicio: La sesión comienza con la motivación de los estudiantes para la realización del trabajo, se recuerda el componente ético de esta investigación en la que la participación es voluntaria, por lo que se espera de los estudiantes y sus familias una actitud activa que con sus aportes nutra este proceso. Se entrega una carpeta a cada estudiante en la cual llevará el registro de algunas de las actividades propuestas.</p> <p>Desarrollo: Se realiza un ejercicio donde se identifica la percepción que los estudiantes tienen sobre memoria, para este propósito se lee el cuento “los recuerdos perdidos” (https://educayaprende.com/cuentos-para-ninos-los-recuerdos-perdidos/) del que se entrega copia a cada estudiante con el fin de que sigan la lectura y puedan tener una mejor apreciación del mismo. Luego se realiza un conversatorio sobre lo leído con preguntas orientadoras como: ¿Cómo se imagina a Mila sin memoria? ¿Cómo califica el papel de Javi en el cuento? Javi se da cuenta que al tocar los recuerdos de otros o al escucharlos se crea una copia ¿Esto podría suceder en la realidad? ¿Qué podemos hacer con los recuerdos de los demás? ¿Podemos recordar algo que no vivimos? ¿Qué pasa si se</p>	<p>Discusión de las preguntas por equipos y plenaria.</p>	<p>Sesión 2 Dos horas.</p>
		<p>Recursos</p>	<p>Evaluación</p>
		<p>Copia del cuento, hojas de block, carpeta con legajador.</p>	<p>La participación activa de los estudiantes.</p>

	<p>pierde la memoria? ¿Qué posibilita la memoria? ¿recuerdo es diferente a memoria?</p> <p>Nota: Es importante mencionar que las preguntas enunciadas guían el conversatorio, no obstante, en su desarrollo puede que no se aborden todas o pueden surgir otros cuestionamientos.</p> <p>Cierre: Los estudiantes escriben sus percepciones de la sesión, la cual guardarán en la carpeta.</p>		
<p>Motivar a los estudiantes, para iniciar el diálogo con sus familias sobre las memorias de sus territorios.</p>	<p>Inicio: Comienza la sesión retomando el encuentro de la sesión anterior que servirá como base para este ejercicio.</p> <p>Desarrollo: Luego las docentes abordan los conceptos de memoria y territorio para precisar al trabajo que los estudiantes irán construyendo durante las sesiones. Se pregunta a los estudiantes si quieren ser como Javi, el personaje del cuento que recupera las memorias de su tía, en este caso serán los estudiantes quienes recuperen las memorias de sus familias. Para ello se construye conjuntamente con los estudiantes, las preguntas que servirán de guía y apoyo en la recuperación de las memorias del territorio con sus familias. Algunas preguntas orientadoras son ¿Dónde nacieron? ¿Dónde crecieron? ¿Vivían en zona rural o urbana? ¿A qué se dedicaban sus familias? Si son de otros municipios ¿Cómo y por qué hoy viven en el</p>	Estrategia	Tiempo
		Conversatorio.	Sesión 3 Una sesión de una hora.
		Recursos	Evaluación
		Hojas, lapiceros y carpeta.	Formulación de preguntas para las familias.

	<p>municipio de Itagüí? ¿Por qué razón dejaron sus lugares de origen? ¿Han vuelto a esos lugares? ¿Qué cambios han encontrado? ¿Qué sienten al hablar de sus territorios?</p> <p>Cierre: Los estudiantes tienen el compromiso de realizar el diálogo con sus familias, guiado por las preguntas construidas en la sesión y registrarlas en la carpeta.</p>		
<p>Identificar en las narraciones de los estudiantes, los territorios que han habitado sus familias y algunas características de estos.</p>	<p>Inicio: Se retoma lo realizado en el encuentro anterior con el fin de recordar y disponer a los estudiantes para el trabajo de este día, para el cual es de suma importancia contar con el relato de su familia para la sesión de hoy.</p> <p>Desarrollo: Con la intención de propiciar la participación se proyecta el episodio 4 de la serie de Telepacífico “El Valle de los Ancestros” llamado “Pancoger”. (https://telepacifico.com/veo/el-valle-de-los-ancestros-04/). Se pide a los estudiantes que intervengan a partir de las similitudes entre el video y la actividad que realizaron en casa con sus familias.</p> <p>Durante la participación de los estudiantes, uno de los aportes claves es el lugar de origen familiar y por qué migró o por qué decidió llegar a Itagüí. En el tablero las docentes escriben los lugares y las razones, mientras que los participantes se ubican</p>	Estrategia	Tiempo
		Mesa redonda y trabajo en equipo.	Sesiones 4 y 5 Dos sesiones de dos horas cada una.
		Recursos	Evaluación
	Televisor, computador, video, carpeta, mapas de Antioquia y Colombia.	Escritos, mapas y participación de los estudiantes.	

	<p>en los mapas de Antioquia y de Colombia que previamente les fueron entregados. Se divide a los estudiantes en equipos para que dialoguen con respecto a los resultados de la actividad, deben elegir un vocero para socializar con el resto del grupo el trabajo realizado al interior del equipo.</p> <p>Cierre: De acuerdo con los aportes de los estudiantes, las docentes concluyen el encuentro considerando los elementos y características más relevantes de memoria y territorio que se han identificado hasta el momento.</p>		
<p>Proponer una actividad que vincule las familias con el desarrollo de la unidad didáctica que se desarrollará en el aula.</p>	<p>Inicio: Se hace un breve recuento de lo que se ha abordado hasta el momento en las sesiones anteriores y se escucha a los estudiantes para retroalimentar el proceso.</p> <p>Desarrollo: Se les explica a los estudiantes la siguiente actividad: A partir de un collage de fotografías antiguas y recientes de diferentes lugares de Itagüí, los estudiantes propiciarán un diálogo con sus familias sobre los espacios que allí ven. Esta conversación estará guiada con indagaciones como ¿cuáles son los lugares que conocen, si tienen algún recuerdo especial, los cambios que se aprecian, la ubicación, si les gustaba más el lugar antes que ahora, qué emociones les evoca el lugar? entre</p>	Estrategia	Tiempo
		Diálogo participativo.	Sesión 6 Una sesión de una hora.
		Recursos	Evaluación
		Collage.	Participación activa.

	<p>otros aspectos que puedan rescatar. Se enfatiza a los estudiantes que es muy importante recuperar la historia que el adulto haya recordado.</p> <p>Para el siguiente encuentro los estudiantes deben traer la historia escrita o grabada y la imagen del lugar donde sucedió.</p> <p>Cierre: Se cierra la sesión agradeciendo a todos el compromiso mostrado hasta el momento y se recuerda continuar con la participación activa en la propuesta, que para este caso incluye directamente a la familia.</p>		
Reconocer las vivencias en el territorio a través de las memorias de los otros.	<p>Inicio: Se da la bienvenida y saludo a los estudiantes y se recuerda el compromiso que tenían para esta sesión, el cual es el relato que recuperaron en conjunto con sus familias, pues este será el insumo para el trabajo de esta sesión.</p> <p>Desarrollo: Los estudiantes se reúnen en equipos de a cuatro integrantes y comparten las historias. Dentro de cada equipo tienen la posibilidad de hacer preguntas y comentarios respecto</p>	Estrategia	Tiempo
		Trabajo en equipo.	Sesión 7 Una sesión de dos horas.
		Recursos	Evaluación

	<p>a los relatos que escuchan. Las docentes van pasando por cada equipo generando la discusión y relacionando lo visto en sesiones anteriores, similitudes y diferencias entre los relatos, elementos que se repiten, aprendizajes, cuestionamientos, entre otros.</p> <p>Con los saberes construidos no solamente de la sesión de hoy, sino, de las sesiones anteriores, los estudiantes decoran su carpeta con frases, dibujos u otros elementos que hagan alusión a lo aprendido.</p> <p>Cierre: Se finaliza la sesión con una muestra de las carpetas decoradas.</p>	Hojas de block, carpetas.	La muestra de las carpetas.
Reconocer las relaciones que tienen los estudiantes con el municipio de Itagüí.	<p>Inicio: En el tablero, se escriben palabras clave tomadas de las sesiones anteriores y se pide a los estudiantes que construyan colectivamente una frase con esas palabras, esto con el fin de mantener la secuencia de las sesiones.</p> <p>Desarrollo: Para activar los saberes previos de los estudiantes sobre las relaciones entre las personas y el territorio, se presenta el video “La gulupa Tacueyo” que es el capítulo 1 de la serie de Telepacífico “Los niños de mi Tierra” (https://telepacifico.com/veo/ninos-de-mi-tierra/). Después de ver el video se cuestionará a los estudiantes en cuanto a las</p>	Estrategia	Tiempo
		Conversatorio y cartografía emocional de Itagüí.	Sesión 8 y 9 Dos sesiones de dos horas.
		Recursos	Evaluación
		Televisor, computador, video, internet, papelógrafo,	Participación activa y cartografía.

	<p>similitudes y diferencias que evidencian sobre la vida de Sebastián Santacruz (protagonista del video) y sus propias vidas. Luego de esta conversación, se pide a los estudiantes que por equipos realicen una cartografía de su territorio, en este caso el municipio de Itagüí, para que expresen cómo habitan su territorio y qué les significa (pensando en su cotidianidad como lo muestra Sebastián Santacruz en el video), en la cartografía deben marcar las emociones que les genera su territorio, según las vivencias que han tenido. Mientras los estudiantes realizan el ejercicio, las docentes van pasando por cada equipo para retroalimentar el proceso.</p> <p>Es importante decir que, en este ejercicio, las docentes entregan marcadores, papelógrafo y fotocopia del mapa de Itagüí con la ubicación de la Institución Educativa, esto con el fin de que los estudiantes tengan una referencia para realizar la cartografía.</p> <p>Cuando los equipos terminan el ejercicio, cada uno presenta su trabajo al grupo en general. A medida que van exponiendo, las docentes intervienen con comentarios como convergencias y divergencias entre las cartografías.</p> <p>Al final de las exposiciones, se pide que escriban su visión de territorio teniendo en cuenta lo trabajado durante estas dos</p>	<p>marcadores, mapa de Itagüí, hojas de block.</p>	
--	--	--	--

	<p>sesiones. Con la orientación de las docentes se hacen aproximaciones entre los saberes iniciales y los resultantes luego de los ejercicios planteados en la unidad didáctica.</p> <p>Cierre: De acuerdo a la motivación evidenciada en la realización de la actividad, se propone libremente la realización de un video en el que narren lo expresado en la actividad descrita anteriormente.</p>		
Reflexionar sobre los aprendizajes en el transcurso de la unidad didáctica.	<p>Inicio: Empieza la sesión con la proyección de algunos videos realizados por los estudiantes según acuerdos de la sesión anterior y se escuchan algunos comentarios del grupo.</p> <p>Desarrollo: Se entrega a cada estudiante un trozo de tela, aguja e hilo para que plasmen en él, su nombre y una palabra, frase o dibujo con el que expresen un mensaje sobre lo aprendido en todas las sesiones. Después por equipos, socializan su trabajo y unen su trozo de tela con el de sus compañeros hasta unir todos los trozos. Finalmente se socializa entre todos los estudiantes, el trabajo realizado (las percepciones, aprendizajes, comentarios, sugerencias y demás) que quieran expresar en cuanto a la experiencia con el desarrollo de la unidad didáctica.</p>	Estrategia	Tiempo
		Colcha de retazos.	Sesión 10, 11 y 12 Tres sesiones de dos horas.
		Recursos	Evaluación
		Televisor, computador, tela, agujas e hilo.	Coevaluación del proceso. Colcha de retazos.

	<p>Cierre: Se proyecta una presentación en video donde se muestra el desarrollo de todas las sesiones, con el fin de que cada estudiante visualice el proceso realizado.</p>		
<p>Identificar a través del cine-foro, conceptos aprendidos en las sesiones anteriores.</p>	<p>Inicio: Se da inicio a la sesión retomando saberes trabajados en las sesiones anteriores.</p> <p>Desarrollo: Se proyecta la película “Los colores de la montaña” en la que se recrean diferentes problemáticas a las que se vio sometida la población civil a causa del conflicto armado en Colombia. Se hace un conversatorio, según la guía adjunta (ver anexo número 2). También se abordan algunos hechos violentos que fueron de conocimiento nacional en su momento, por la magnitud de afectaciones a la población civil.</p> <p>Cierre: Se pide a los estudiantes que indaguen en sus familias por relatos relacionados con el conflicto. Se busca que los estudiantes conozcan hechos victimizantes de forma menos general que como se ha trabajado en el aula de clases y se hace</p>	Estrategia	Tiempo
		Cine foro Conversatorio	Sesión 13 Una sesión de 2 horas.
		Recursos	Evaluación
		Televisor, computador, bafle, internet, película.	Participación, atención y aportes.

	énfasis en algunos términos de los cuales pueden encontrar las historias, como minas quebrapatas, desplazamiento forzado, pesca milagrosa, entre otros.		
Identificar y reflexionar sobre el conflicto armado a partir de los relatos de familiares que han sido víctimas.	<p>Inicio: Se saluda los estudiantes y se pregunta cómo los fue con la actividad que debían realizar con su familia.</p> <p>Desarrollo: Los estudiantes cuentan al grupo los relatos que traen de casa y las docentes van explicando conceptos, contextos, ubicación temporal y espacial de los temas relacionados en los relatos.</p> <p>Cierre: Los estudiantes exponen conclusiones de la sesión. Como ejercicio para trabajar en casa con las familias, se propone que escriban un cuento basado en las reflexiones y temáticas abordadas en la sesión del hoy.</p>	Estrategia	Tiempo
		Socialización de relatos	Sesión 14 Una sesión de 2 horas.
		Recursos	Evaluación
		Relatos recuperados en familia.	Participación y escucha.
Socializar la apropiación de los estudiantes frente a los conceptos trabajados en las sesiones anteriores.	<p>Inicio: Se agradece la disposición y participación que han mostrado los estudiantes para el desarrollo de las sesiones.</p> <p>Desarrollo: Se forman subgrupos con los estudiantes, para que socialicen entre sí los cuentos creados en familia y luego deben escribir una reflexión colectiva basada en lo aprendido.</p> <p>Cierre: Los estudiantes eligen un vocero para presentar de forma breve su construcción al resto del grupo.</p>	Estrategia	Tiempo
		Trabajo en equipo.	Sesión 15 Una sesión de 2 horas.
		Recursos	Evaluación
		Cuentos familiares.	Participación activa y cuentos.

<p>Socializar la experiencia del desarrollo de la unidad didáctica con las familias de los estudiantes.</p>	<p>Inicio: Se inicia el encuentro con un saludo y agradecimiento por el apoyo y la participación voluntaria en esta propuesta pedagógica e investigativa.</p> <p>Desarrollo: Se hace un recuento de los objetivos y de los aprendizajes de los estudiantes, las profesoras y las familias en este proceso. Este ejercicio se apoyará con un video en el que estarán las diferentes actividades realizadas en todas las sesiones.</p> <p>Se dispone un tiempo para escuchar aportes y apreciaciones de las familias en cuanto a su experiencia en esta propuesta.</p> <p>Cierre: Se finaliza el encuentro escuchando sugerencias por parte de todos los asistentes.</p>	Estrategia	Tiempo
		Reunión con las familias.	Sesión 16 Una sesión de una hora.
		Recursos	Evaluación
		Televisor, computador, video.	Sugerencias y aportes.

Anexo 2

Medios de transporte	Caballo, carro de rodillos y carrozas.
Infraestructura	No había servicios públicos, había que cargar agua.
Lugares de empleo	La cervecería, fábrica de polímeros, el hipódromo, Coltejer, Cedeco, La locería, Los Tejares, el Parque Brasil: depósito de materiales y punto de encuentro de los cocheros.
Lugares de emociones	El cementerio que no ha cambiado, la iglesia como lugar de encuentro y que ha sufrido varias remodelaciones en su fachada. Para ir de paseo, para estar en familia: el pico Manzanillo, La manga del diablo:hoy el cubo de Ditaires, Ditaires: antes la casa de Diego Echavarría y la casa de la cultura que antes era un lugar para huérfanos. El parque del artista: antes no estaba el parque y allí las personas iban a jugar y a bañarse. Charco de la olleta, juegos mecánicos cerca al cementerio. Parque de las chimeneas: antes un lugar para jugar y divertirse hoy es un parque público donde hay actividades para el deporte como ciclismo. El hipódromo también como el lugar de diversión.
Las fiestas	Desde hace 30 años el día de la pereza. Antes el día de las velitas en navidad se celebraba en espacio público.
Violencia	Muerte en el barrio por balas perdidas. En Samaria en dos meses llegaron a matar 30 personas por ajustes de cuentas o prostitución.
Fuentes de agua	Quebrada La Muñoz, El Aljibe, La Cervecería Pilsen y Empresas de Agua de Antioquia.
Protesta	Paros, quema de llantas por falta de agua, pavimentación de calles y energía.
Vegetación	Árboles de aguacate, naranja y mango.

Anexo 3

“Cine-memoria”

Película “Los colores de la montaña”

Director: Carlos César Arbeláez

Año: 2011

Duración: 88 minutos

Idioma: español

Sinopsis:

Los colores de la montaña es un retrato actual de la vida cotidiana de una vereda en algún lugar la zona montañosa del campo colombiano.

Este largometraje de ficción está contado desde la óptica de los niños, protagonistas de esta historia. La mirada poética e inocente de los menores, crea un vivo contraste, no exento de ironía, sobre los actos irracionales y a veces crueles de los mayores¹.

En esta historia, Manuel, de 9 años, sueña con llegar a ser un gran guardameta y el sueño parece que se cumple cuando Ernesto, su padre, le regala un balón nuevo, pero un accidente inesperado hace que el balón caiga en un campo minado².

Después de ver la película, dialogue con sus compañeros con respecto a las siguientes preguntas:

¿Qué tipos de violencia identifica?

¹ <https://www.retinalatina.org/video/los-colores-de-la-montana/>

² <http://www.elespectadorimaginario.com/pages/abril-2011/criticas/los-colores-de-la-montana.php>

¿Qué significados tiene el territorio para los personajes, por qué para algunos la mejor opción era dejar el territorio y para otros era lo contrario?

¿Explique cuáles son los intereses de los diferentes personajes en la película?

¿Qué situaciones económicas, sociales, culturales y del territorio, observa en la película que se hayan abordado durante las sesiones anteriores?

¿Qué situaciones de la vida cotidiana de Manuel se interrumpen por la violencia?

¿Cómo colombianos y como estudiantes, de qué manera hacemos parte del conflicto?

¿Qué podemos hacer para que historias como esta no se repitan?

¿Si pudieran hacer un homenaje a algún personaje de la película, qué harían, a quién y por qué?

¿Se identifican con alguno de los personajes o se le hace familiar la historia de la película?

Anexo 4

Cuentos realizados por los estudiantes y sus familias

El pescador y Juanita, la niña de la cabaña

Esta historia empezó con José pescador, una tarde donde el mar estaba más fuerte que nunca, ese día no pudo pescar y estaba muy angustiando porque no tenía comida y necesitaba alimentar a sus tres hijos y a su esposa en embarazo. !Ahora qué voy a hacer!, a lo lejos vio una cabaña mientras caminaba pensaba si tan solo tuviera algo qué llevarle a mis hijos, cuando poco a poco se acercaba a la cabaña vio una niña que jugaba junto al mar muy feliz, saltaba tan emocionada que deslumbraba cuando José, el pescador preguntó: ¿por qué estás tan feliz? y contestó - porque Dios cada día que salgo al mar me trae muchos pescados, pero él le dice como si no puedes pescar, solo tienes un pie y ella le contesta, pero es que a Dios no le importa porque él siempre me manda muchos pescados para comer toda mi familia y también hasta puedo compartir contigo, pues a él no le importa si tengo un pie porque él solo quiere que sea feliz y Juanita compartió su pesca con José, él tan feliz de llevar comida a su familia también saltaba en un pie.

Autor: Sebastián Zapata.

Más allá de una sonrisa

Jaime era un niño de la ciudad de Medellín que desde muy pequeño ha estado rodeado de mucha violencia en el ambiente familiar y social. A su hermano mayor lo secuestraron y lo torturaron sólo por no delinquir con ellos. Durante mucho tiempo, él acompañó a su padre y a madre a buscar el cuerpo de su hermano, pero no encontraron noticia y después llegaron dos policías para dar la triste noticia. Pero los únicos malos no eran las bandas, la falta de presencia del Estado hizo que los pocos militares que patrullaban cerca se creyeran los más importantes de la zona. A la semana después de lo ocurrido con su hermano, salía con su padre y fueron atacados por unos militares y Jaime vio cómo fue brutalmente atacado y las autoridades lo consideraron como un falso positivo, aunque sus padres peleaban demasiado y maltrataba a su madre, él lo respetaba y valoraba. La violencia desde pequeño estuvo presente como cuando los sacaron de sus tierras "desplazamiento forzado" y desde ese momento vive en Medellín y gracias a eso ahora es la persona que es, como nada lo detuvo,

ahora es un gran profesional y está luchando por la restitución de sus tierras. Nadie llegó a imaginar que detrás de esa gran sonrisa hubiera tanta historia.

Autora: Susana Zapata.

El sueño de Pedro

Es la historia de un niño llamado Pedro que le encantaba jugar al fútbol, un día se encontraba como cualquier otro, jugando en la cancha de su comunidad. De pronto escucharon un ruido muy fuerte y era un carro grande lleno de hombres vestidos con un traje militar, pero ellos eran paramilitares tan temidos en su zona. Todos los niños corrieron a sus casas con mucho miedo, pero Pedro no alcanzó a llegar y fue capturado por los paramilitares. Pedro fue llevado a un lugar desconocido lleno de árboles y pantano, sentía mucho temor y solo lloraba sin saber qué iba a suceder. Este niño solo pensaba en su mamá, no sabía por qué lo habían secuestrado, se sentía solo, los paramilitares no le daban mucha comida y lo hacían sentir muy mal. Pedro pensó que todos se habían olvidado de él, pero no sabía que su familia y sus amigos estaban pegando fotos suyas para encontrarlo, que lo buscaban sin parar. Todos en el pueblo les pedían a las fuerzas paramilitares que liberaran a Pedro y a todos los secuestrados, todos tenían derecho a ser libres. Las noticias transmitían las marchas que hacían en el pueblo pidiendo la libertad, pero estos hombres no se compadecían y mantenían a Pedro secuestrado. Uno de los paramilitares que tenía un hijo de la edad de Pedro sintió mucha lástima y quiso ayudar a Pedro a escapar poniendo su vida en peligro con la única intención de que aquel niño cumpliera su sueño de ser un gran futbolista.

Autores: Samuel Jaramillo y su mamá.

Camino de sufrimiento

En una zona de olvido de Colombia, vivía una familia de origen campesino, compuesta por mamá, papá y seis hijos; dos mujeres y cuatro hombres, humildes y trabajadores en las labores del campo. Así pasaban sus días en completa tranquilidad hasta que un día ocurrió lo inesperado, ya estaba entrando la noche y se estaban preparando para ir a dormir, cuando tocaron fuertemente la puerta, la familia se miró asustada pues no esperaban a nadie. Uno de ellos hizo ademán de abrir y su padre lo detuvo y sucedió que en ese preciso momento fue derrumbada la puerta y entraron varios encapuchados y sin mediar palabras sacaron a

empujones a los cuatro hermanos hombres y se los llevaron, la mamá gritaba y les rogaba que no se los llevaran y los encapuchados les dijeron que no ser los llevaran y los encapuchados le dijeron que si no se callaba la iban a matar. Al otro día, antes de que amaneciera salió el resto de la familia dejando todo a su paso, emprendiendo un camino de sufrimiento, caminaron un largo trayecto hasta que llegaron al pueblo donde buscaron a las autoridades a la cual contaron todo lo sucedido y estos no dieron ninguna respuesta, únicamente los declararon como desplazados y les ofrecieron una que otra ayuda, por eso no era suficiente ya que en sus rostros se dibujaba la angustia y el sufrimiento por la pérdida de sus hijos y hermanos ya que sabían que no los volverían a ver y la tristeza de tener que dejar sus tierras y ahora tendrían que empezar de nuevo sin saber cómo hacerlo, así que emprendieron el camino a una ciudad cercana a buscar un nuevo horizonte, también no fueron ajenos a todas las inclemencias que les esperaba y a todos los obstáculos a los que se tendrían que enfrentar.

Autores: Ana Isabel Caro Arango y su abuela.

Cuento de mi abuelo

Cuando mi abuelo era pequeño, él y su familia vivían por un barrio que era muy peligroso, pero no les había pasado nada por el momento, poco tiempo después, lamentablemente fueron paramilitares y despojaron a todos de sus casas que no eran más que casas hechas por ellos mismos, entonces el padre de mi abuelo cedió irse por el miedo a ellos, pero él como era tan pequeño y no entendía mucho les dijo que no quería y empezó a llorar. En ese momento el paramilitar le pegó una patada, y por ese acto sin conciencia de mi abuelo se lo llevaron y aparte de eso desde que mi madre me contó esta historia decidí convertirme en militar y si lo que imaginan lo vi con mis propios ojos.

Autor: Daniel Manco Osorno.

Historia de mi padre

En los tiempos de niñez de mi papá él solía salir mucho al campo a jugar con sus amigos, en esos tiempos de calidez y cariño (niñez) de mi padre, él está siendo afectado por la época de guerrilla que perseguía al famoso y peligroso narcotraficante pablo escobar, en lo cual le toca ver cómo los paramilitares irrumpían en hogares de gente inocente para saber si escondían a

Pablo Escobar o no. En esto mi papá trató de despejar su mente en el campo y una vez en este campo vio como una ardilla estaba libre y feliz resultó cayendo en una mina antipersonal y tiempo después de esto mi papá quedó con la memoria de ese momento.

Autor: Jerónimo López y su padre Mauricio Alberto López Castrillón.

La vida de un campesino

Había una vez un señor que se llamaba Ramón, él trabajaba en su finca haciendo trabajos de cosecha y granja. Un día él estaba haciendo su trabajo cuando unos hombres armados que se hacen llamar guerrilleros le dijeron que si no se iban de esa finca lo iban a secuestrar y a maltratar. Ramón bien angustiado les dijo sí, los guerrilleros le dijeron al hombre que les diera comida y agua Ramón tenía 5 días para desalojar el lugar, pero un día fue a buscar a su hijo a la cancha que estaba jugando fútbol porque él era muy aficionado a ese deporte y él se llamaba Tomás. Ramón al no verlo se fue a buscarlo a otras partes, pero en el camino él vio una luz roja, la cogió y explotó porque era una mina antipersonal. Al momento llegó Tomás, lo vio y llamó a su mamá ligeramente Ramón está con muy pocos signos vitales llegó con una chiva para llevarlo al pueblo ligeramente y llegaron al hospital. Allí llegó a salvo y al tiempo después de unos días Ramón, su esposa y su hijo llegaron a su finca. En ese momento recordó que tenía que desalojar aquel lugar en 5 días y ya llevaba el tiempo. Ramón, su esposa y su hijo desalojaron rápidamente y se fueron a vivir donde su hermano allí Ramón empezó otra vida dejando su accidente y su pasado atrás.

Autor: Lo escribió con la mamá.

Cuento sobre el conflicto armado

Hace algún tiempo había una niña que venía de una familia la cual estaba siendo abusada por algunos grupos armados. Algunos de los abusos que sufrían eran por mayoría de soborno y amenaza ya que por esos tiempos había muchos casos de secuestro y asesinato. También los silenciaban por los abusos que recibían por parte de los abusadores, escondían a sus familiares y también sus casas. La niña al ver esto por meses se enojó mucho y también tenía mucho miedo por lo que fueran a hacerle a ella o a su familia. Algunos vecinos o amigos de la familia habían desaparecido ya que ellos los habían matado. Esto causó más miedo en el

lugar, pero se motivaron y lograron vencer el miedo yéndose lejos del lugar, por suerte no los lograron alcanzar y se libraron de los abusos.

Autor: Hillary Borja Otálvaro.

Esta es la historia de un pueblo lejano en el sur de Colombia

Era una zona con 890 habitantes, un lugar tranquilo en donde se respiraba un ambiente familiar. Todos vivían de la agricultura y la ganadería, en esa zona no había lugar para nada diferente a la alegría, pero un día todo cambió. Un Extranjero llegó a la región, se venía caminando solo por las calles del pueblo, se hospedaba en una cabaña bastante bonita. Este pueblo tenía una característica que esta familia no sabía y es que tenían armas y vendían cosas ilegales, al llegar esta persona empezó a investigar sin que alertara a los lugareños y cuando se dio cuenta de esta característica, después de más días llamó al gobierno para que confiscara todo y en vez de que los lugareños les entregaran todo, decidieron atacar creando una mini guerrilla de una hora y al final la familia resultó herida y el gobierno había ganado y confiscaron todo y en la familia quedaron más tranquilos.

Autor: Jose Miguel Arango Mejía con los papás.

Las lomas de oro

Había una vez un hermoso bosque abundante en montañas y colinas y todo era tranquilo, hasta los carnívoros conviven con los herbívoros a veces y cuando llegó el hombre no hizo mucho, se relajó y convivió hasta que llegamos a la modernidad. Al principio no había nada malo ya que no sabían del lugar, pero cuando lo descubrieron se apoderaron de él proclamándolo como suyo, mataron animales, deforestaron grandes zonas hasta que empezó la tragedia. Se descubrió una cueva con demasiados recursos valiosos y cuando se anunció, el mundo explotó en guerra. Ya no existían alianzas, contratos de paz, todos se mataban los unos a los otros (entre países) había conflictos, la tercera guerra mundial se produjo y al final todos empezaron a usar sus mejores armas, los países bajos cayeron primero y al final la raza humana se extinguió, nadie sobrevivió a la radiación que provocaron las bombas nucleares, el 90% de población de animales y plantas se extinguieron y todo por unas lomas de oro. Fin.

Autor: Juan Sebastián García Buriticá con la mamá.

Una vez yo estaba en la casa de mi abuelo él me contó una historia que era:

Hace bastante tiempo un amigo de mi abuelo sufría de problemas armados. Mi abuelo vive en un pueblo, el amigo había hecho como tratos con esa gente de plata, esa gente le prestó dos mil millones de pesos y el al paso del tiempo se gastó todo ese dinero y la gente ya después de dos meses ya le estaba pidiendo el dinero. Como el señor se había gastado toda la plata y se la había gastado en cosas innecesarias como trago, cigarrillo, ropa, paseos carros, etc. el señor sin decirles nada les dijo que la otra semana se los pagaba. A la semana siguiente llegaron a pedirle la plata, el señor se quiso escapar, pero solo pudo llegar hasta la esquina, el señor había comprado un arma y ahí empezó la balacera, el señor tuvo muchos disparos y el señor murió. La familia se fue del pueblo y ya está en otra parte y nunca se supo más de esa pandilla.

Autor: Juan Esteban Ospina.

Todo transcurría como un día cualquiera

En noviembre de 1993 los que tenían que trabajar trabajaban, los que estudiaban, faltaba muy poco para que culminara el día, cabe aclarar que en ese tiempo se estaba viviendo una ola de violencia en la ciudad por no decir del país donde llegaban y los jóvenes estaban departiendo y les disparaban sin motivo ni razón. Ya nos alistábamos para dormir ya que había que madrugar a trabajar o a estudiar, cuando en el silencio de la noche se escucharon unos disparos nuestros corazones se detuvieron en ese momento y entramos en pánico ya que a mi hermano Mauricio le gustaba estar afuera de la casa escuchando música en su radio, después nos asomamos a ver qué había pasado y al principio no vimos nada pero después escuchamos unos quejidos y lo encontramos tendido en el suelo donde él solía hacerse, todos entramos en caos lo llevamos al hospital y en el hospital murió mi mamá entró en depresión y toda la familia se puso muy triste hubo muchos comentarios acerca de por qué lo asesinaron pero en realidad nunca se supo la verdad.

Autor: Jose Ángel y su mamá.

Tu pasado

Juanito un niño de 11 años que vivía en Boyacá feliz, a su edad ayudaba a su padre en las cosechas y ganado y a su madre de vez en cuando la acompañaba al mercado. En el hogar había de todo no faltaba nada, como familia había amor, compromiso, solidaridad, etcétera. Eran una familia ejemplar, pero el pasado del papá de Juanito no era muy sano, pertenecía a una banda pequeña que vendía droga y se dedicaba al hurto. Él decidió alejarse y comenzar una nueva vida, por un momento pensó que ya se había liberado, pero no, un día llegaron a la casa preguntando por Albeiro el papá de Juanito, él salió, al ver quién lo había llamado quedó tieso, era su ex patrón. Lo necesitaba para que le pagara una plata que le debía desde hace mucho él no tenía plata y le pidió un plazo para pagar su deuda. Pasaron los días y don Albeiro no daba ninguna plata a su ex patrón. Estaba cansado de esperar entonces le dijo que si en una semana no le daba la plata iba a su casa a sacar sus cosas. Pasó la semana y él fue personalmente a entregarle la plata con la tranquilidad de volver a casa ya libre, pero no, una tarde que transcurría mientras llegaron unos escoltas a pedirle más plata don Albeiro les dijo que no, que él no debía más plata ellos enojados lo llevaron a un lugar solo y oscuro donde se encontraba su ex patrón. La mujer de don Albeiro ya sabía fue ella quien dio la plata, pero le llegó una carta a la señora a la cual decía que si no mandaba una cierta cantidad de plata lo mataban. La mujer de don Albeiro no demoró ni más de 3 días para mandar la plata, pero don Albeiro no aparecía, no daban señal de él. Juanito preguntaba por su papá, su madre le explicó lo sucedido. Juanito tenía la esperanza de que iba a volver, pero su madre no tanto. Se fueron de la ciudad para comenzar una nueva vida pues no querían arriesgarse a que les pasara algo poco a poco Juanito fue aceptando lo sucedido con su padre y se estaba acostumbrando. Juanito ya está grande, tiene 21 años trabaja para él y su madre, a pesar del tiempo le cuesta aceptar que su padre se había ido de esa manera así dejando una enseñanza para su vida: el pasado nunca muere y el mal camino y las cosas fáciles nunca traen algo bueno y más adelante será cobrado por más que escapes un pasado cruel e injusto siempre te perseguirá. Trabaja y consigue las cosas con el esfuerzo así se demore, pero fue hecho con dedicación y sin ensuciar a nadie de negocios sucios y con tu conciencia limpia de que trabajaste para eso.

Autor: Samanta Uribe y Claudia.

Érase una vez un pueblerino huilense

Vino a la ciudad de Medellín a buscar mejores oportunidades al vivir en la urbanidad ya que vivía con sus 3 hijos y su esposa. Lo único malo es que era en el tiempo en el cual el cartel de Medellín dominaba toda la ciudad y esta familia no lo sabía y estaban sin el conocimiento de esto. Saliendo a la tienda sus 3 hijos vieron cómo mataron a una hija y a su padre y estaban muy alterados ya que nunca habían visto algo similar, salieron corriendo a su casa al llegar sus padres les preguntaron qué había ocurrido y ellos le contaron todo lo sucedido. A la semana siguiente 2 hombres armados a tocar la puerta, el señor les pregunta que se les ofrecía y estos le estaban cobrando una tal vigilancia, el señor sin entender les pide una explicación, lo que le responden es que semanal le tendrían que dar 20.000 por una “vigilancia” el señor se negó y estos lo montaron a la fuerza en una camioneta y se lo llevaron a lo más alto del Escobero en Envigado y le mandaron una foto del señor a su familia casi muerto diciéndoles que si no pagaban la suma de un millón de pesos lo iban a asesinar brutalmente. Esta familia desesperada buscando dinero los encontraron y se los dieron al grupo ya felices porque el marido iba a volver a casa pasaron meses y meses y nunca apareció poco después la fiscalía halló sus restos y les dijo la fiscalía a los familiares que era meritorio irse de allí rápidamente ya que este grupo iba detrás de ellos y no descansarían hasta matarlos a todos y así fue como les tocó devolverse a su pueblo natal.

Autor: Juan Manuel Valencia.

Anexo 5

Algunos mensajes de los estudiantes

“Yo diría que no seamos la Colombia del pasado y a una víctima le diría que siga adelante que el país mejorará”.

Jostin Hoyos.

“Solucionar las cosas de la mejor manera sin necesidad de incluir la violencia, ser justos y tener equidad por igual, ser tolerante frente a las situaciones de los demás y solidarios de pensar en los demás, actuando de manera egoísta NO. Solo actuando para el bien de todos y no solo para uno”.

Sara Uribe Mora, Juan Miguel Agudelo, Sofía López, Matías Ossa.

“La paz es lo más importante para un buen crecimiento y no solo en lo físico, sino también mental”.

Sebastián Beleño y Susana Zapata.

“Todos no somos víctimas de la guerra o conflicto armado, pero hay que saber que tanto las víctimas como los que no somos víctimas puede ser doloroso, tener empatía y buscar soluciones”.

Brayan Tangarife.