



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Acerca de los trabajos de memoria y sus influencias en los procesos identitarios
de los estudiantes de la Institución Educativa Picachito**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Carlos Andrés Duque Palacio

Diego Alejandro Iral Zapata

Santiago Ospina Restrepo

Asesor

John Alexander Toro Agudelo

2016

1 8 0 3

Contenido

RESUMEN	5
CAPÍTULO I	6
INTRODUCCIÓN	6
Planteamiento del problema	11
Objetivo general.	15
Objetivos específicos	15
ANTECEDENTES.	16
Memoria - escuela _	16
Identidad - memoria	19
Escuela - identidad	20
Memoria – identidad - escuela	23
CAPITULO II	26
MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL	26
Identidad	26
Escuela	27
Memoria	27

Memoria - recuerdo	29
Usos y abusos	30
Memoria individual – memoria colectiva	30
Trabajos de memoria	32
Gramática	34
Lugar	35
Territorio	36
CAPITULO III	37
MARCO METODOLOGICO	37
Enfoque	37
Investigación – acción - participativa	41
Ciclo didáctico	43
Caracterización de estudiantes	46
Técnicas e Instrumentos	48
Técnica observación participante.	49
Técnica diálogo reflexivo.	50
Técnica: la entrevista	50
Instrumento: diario de campo	51
Instrumento: el relato	52
Instrumento: cuestionario	53

Actividades desarrolladas	54
Actividades	55
CAPITULO IV	62
ANÁLISIS DE RESULTADOS	62
El relato un instrumento por el cual se caracteriza las identidades	64
Investigación – acción- participativa, una opción metodológica para construir la relación de conceptos memoria – identidad - escuela	70
La escuela un lugar para la identidad por medio de la memoria	83
CONSIDERACIONES FINALES	93
BIBLIOGRAFIA	96
ANEXOS	102
Cartilla	102
Encuesta	102
Cuestionario KPSI	104
Estructura diario de campo	108
Evidencia fotografías	109

RESUMEN

El concepto identidad es altamente complejo en tanto delimita una subjetividad que es permeada culturalmente; sin embargo los trabajos de memoria permiten trabajar en pro de esta en lugares significativos como la escuela. Es por esto que planteamos varios análisis que nos dieron luces con respecto a trabajos de memoria sobre los procesos identitarios de los estudiantes en la escuela: la primera es el relato como un instrumento por el cual se caracterizan las identidades; la segunda es la investigación- acción- participativa como una opción metodológica para construir la relación de conceptos memoria- identidad - escuela y la tercera es la escuela, como un lugar para la identidad por medio de la memoria.

Palabras claves: Identidad, memoria, escuela, trabajos de memoria, gramática, lugar, territorio.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO I

Introducción

La práctica educativa que es obligatoria para optar al título de pregrado de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia, se realizó al interior del proyecto BUPPE “tejiendo los hilos de la memoria: historia contemporánea de Medellín desde los pobladores de la periferia. Comunas 3,6 y 8, periodo 1970 a 2014”, cuyo objetivo es: “El levantamiento de las memorias de poblamiento de algunos de los barrios que se encuentran ubicados en estas comunas, buscando las prácticas de resistencia, el tejido social, las subjetividades políticas, conflicto armado, etc.”

Este se destaca por ser un proyecto interdisciplinar debido a que participan diversas dependencias académicas de la universidad tales como: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas con los departamentos de Sociología y Trabajo Social, Psicología, el Instituto de Estudios Políticos, la Facultad de Artes y la *Facultad de Educación* con los maestros en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales; éste con el apoyo y financiamiento del museo casa de la memoria, el cual oficia como aliado estratégico debido a los espacios de formación y logística que aporta para el proyecto.

De tal manera al equipo de trabajo de la Facultad de Educación, le corresponde con fines Formativos la elaboración de una propuesta didáctica para las instituciones educativas, la cual se llevará a cabo en una cartilla. Sin embargo, hay muchos aspectos que quedan

borrosos, siendo uno de los más importantes para nuestro ejercicio que dichos productos no constituyan la finalidad puntual del proyecto, sino que los estudiantes que participan en su construcción, con posterioridad a su entrega, puedan ser educados con esa propuesta formativa y alcancen algo más. Es decir, cualquier posible uso de estas memorias para una aplicación en sus vidas, y que pueda derivar en beneficio(s) para su comunidad.

En este sentido, como participantes del proyecto en la línea de Educación, se nos sugirió, una categoría teórica para la investigación de ésta, acorde con las necesidades del proyecto. Inicialmente se nos había asignado la categoría memoria, subjetividad y escuela, pero al buscar en diferentes bases de datos, nos dimos cuenta que es poco lo que se encuentra al respecto, razón por la cual, y en consenso con los otros estamentos de la universidad implicados en el proyecto, escogimos la categoría de memoria, escuela e identidad siendo esta una categoría más generosa porque encontramos bibliografía que nos referencia estos conceptos y su articulación.

A raíz de todo, nos dividimos en las 3 comunas todos los 7 pasantes de la Facultad, nos correspondió trabajar en la comuna 6, específicamente en la Institución Educativa Picachito, ubicada en el barrio Picachito. En relación con el barrio debemos señalar que una de sus principales características es su proceso de poblamiento, ya que en él se dieron un conjunto particular de procesos sociales entre finales de los años sesenta y la década del ochenta, que paso a paso fue consolidando formas de ocupación del espacio, asunto este que propició el surgimiento de circunstancias adversas para la fundación del barrio¹.

¹ Hacemos referencia, concretamente a la violencia de la época de principios de los años cincuenta que provocó desplazamientos masivos de las zonas rurales hacia las grandes ciudades, adicionando el imaginario de que en la ciudad se busca una mejor calidad de vida. En; Composición social y movilización

En clave con lo expuesto, las situaciones de violencia y desplazamiento en territorios rurales de Antioquia facilitaron el traslado a la zona urbana de tales situaciones conflictivas, pues eran los campesinos quienes en búsqueda de un pedazo de tierra que les permitiera un mejor bienestar modificaban las formas de habitar de la ciudad de Medellín. (Amaya, G. Amaya, J., Roa y Vélez, 1989) Es de esta forma que se produce un ascenso vertiginoso en la ocupación territorial de Medellín, en tanto las laderas fueron creciendo paulatinamente pues servían como solución inmediata, no legal, para fundar barrios que a la larga servirían para hospedar un gran número de pobladores, que con el paso del tiempo consolidarían formas de resistencia y organización para definitivamente darle carácter legal a lo que en su momento no lo fue. (Serna, Londoño y Betancur, 1981).

El barrio Picachito surge a finales de 1960 dentro la situación anteriormente mencionada, teniendo en cuenta que con posterioridad a los procesos de invasión y ocupación de los pobladores, y con una alta preocupación de la organización gubernamental por el fortalecimiento de los barrios piratas, se toma la decisión de vender unos lotes por parte del ICT (instituto de crédito territorial) y propiciar un mejor modo de vida para los habitantes que urgían de un lugar para vivir. (Serna, et al., 1981).

La situación del barrio Picachito se complejiza, en medio del proceso que se viene caracterizando, pues si bien existía una mirada institucional sobre todo aquello que le sucedía, también es cierto que carecían de servicios públicos dignos; es así como a finales de los años setenta contaban con pocos postes de luz, los tanques de agua potable escaseaban, las aguas negras caían de una casa a otra, las empresas públicas de Medellín les

decomisaba el alambre de luz ilegal y el terreno, a veces altamente inestable, les destruía las casas por medio de las rocas que caían sobre sus casas. (Amaya, G. et al., 1989). En estas luchas y situaciones se funda el barrio, y paralelo a él, la Institución Educativa Picachito.

El salón capilla, construido por los mismos habitantes del barrio, sirvió como el primer acercamiento de los niños a la educación. Allí un bachiller, por algunos pesos, atendía a escasos niños que orientaba en conocimientos básicos: como aprender a leer, sumar, restar y modales para el buen vivir en comunidad, esta iniciativa se da en el año 1980 (Castaño, 1989). La necesidad educativa fue creciendo, el barrio y sus pobladores también, y es ese el instante cuando, gracias a la donación de terrenos por la familia Cock Alvear se construye una aula múltiple en donde se llevan a cabo diferentes acciones como actividades de la capilla, sede comunal y aula de clase (Françoise, 1993). De esta forma y con fondos del Municipio, entre el año 1989 y el año 2013 crece la infraestructura de la institución, crece la población estudiantil, se amplía la planta profesoral y se convierte en lo que es hoy la Institución educativa Picachito, que actualmente tiene tres jornadas escolares: en la mañana secundaria, en la tarde la primaria y la nocturna secundaria (sin referencia, 2014)²

La Institución cuenta en la actualidad con aproximadamente mil ochocientos estudiantes en las tres jornadas, caracterizado por hombres y mujeres que en su mayoría viven en el barrio y los otros barrios aledaños; su modelo pedagógico está basado en una formación del estudiante con miras en afrontar “la realidad económica y social que se vive

² documentos suministrados por la institución educativa picachito

en un mundo globalizado” orientando su modelo pedagógico un enfoque “**social humanista**, que esté acorde con los códigos de la modernidad, impulse el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna, la creatividad en el acceso, la difusión y la innovación en materia científico-tecnológica”.³

Dentro de este marco realizamos el trabajo con estudiantes de la jornada de la mañana, conformando así un grupo focal de veinte estudiantes provenientes de todos los grados de secundaria, siendo de gran ayuda el papel de los profesores del área de sociales quienes muy amablemente nos ayudaron en el proceso de selección. El primer acercamiento con estos estudiantes fue por medio de una encuesta, una evaluación diagnóstica KPSI y una línea de tiempo; encontramos que siete de ellos son procedentes de regiones como Urabá, el Bajo Cauca Antioqueño, el nordeste y el norte del país, zonas de las cuales migraron por desplazamiento forzado y en busca de oportunidades. Cuatro de ellos, por su parte, proceden de otros barrios de la ciudad y llevan poco tiempo viviendo en el barrio; y nueve han vivido toda la vida en el barrio. También a la pregunta referente a si les gusta vivir en el barrio y por qué, todos dieron respuesta afirmativa, pero en su mayoría argumentaron la seguridad como el motivo de acomodamiento en el barrio.

Tras lo planteado, pudimos observar un problema susceptible de investigación, porque cuando se hizo la selección de los y las estudiantes con quienes trabajamos, muy buena parte de sus afectos no se hallaban en correspondencia con la comunidad objeto de

³ Esta información se sustrajo de la página web de la institución. En este punto es primordial aclarar que no se nos facilitaron los documentos institucionales actualizados. Recuperado de: <https://iepicachito.wikispaces.com/> el 13 de julio de 2015.

estudio, lo que estos instrumentos aplicados nos permitieron, de manera inicial, identificar que los y las estudiantes:

1. No logran entrever un *para qué* valioso que los hiciera asistir a las reuniones y sesiones del proceso de forma voluntaria y deliberada⁴
2. Ven en la escuela un escenario para recibir de manera pasiva un montón de recuerdos cuyo único sentido es incrementar su información y no necesariamente aportar a sus procesos formativos.
3. Aún no se encuentran con acontecimientos que les resulten lo suficientemente relevantes para que consideren que tienen una experiencia significativa en el barrio.

Fue entonces cuando advertimos que realizar un trabajo de construcción de memorias debe estar ligado a la pregunta: ¿Qué sentido tiene realizar un trabajo de memoria con un grupo de jóvenes de tales características? El proyecto en el cual nos encontramos inmersos parece haber hallado una respuesta loable para tal cuestión y es fortalecer lazos de identidad y de pertenencia a los territorios en los cuales habitan estos jóvenes y desde los cuales emergen dichas memorias

De cualquier modo, cuando nos ponemos en la tarea de estudiar acerca de la memoria, nos damos cuenta que su *para qué* tiene multiplicidad de respuestas. Por ejemplo se hace memoria de acontecimientos del pasado para conocerlos y memorizarlos, para reconocerlos e identificar en ellos a los más afectados, para generar o aprender una

⁴ A la hora de iniciar el trabajo, eran pocos los que participaban, promedio diez estudiantes de veinte seleccionados. DEBIDO al cambio administrativo de la institución educativa, y los cambios que ello conllevó hasta el punto que el ente administrativo nos solicitó trabajar en horarios extracurriculares. lo cual incidió en la asistencia de los estudiantes a los encuentros

sensibilidad particular para con el pasado, e incluso, para establecer marcos ejemplares que eviten que situaciones del pasado que están caracterizadas por el dolor o por el horror vuelvan a repetirse. (Todorov, 2000)

Empero, cuando nos ponemos a pensar en estos *para qué* de la memoria que acabamos de enumerar, nos surge un nuevo interrogante y es: ¿cual resulta más importante para la escuela? Nos damos cuenta, por consiguiente, que es tal vez la escuela el escenario en el cual las cuatro se presentan de manera independiente, o se presentan de forma integrada, razón por la cual enseñamos para que el otro aprenda de memoria información sobre el pasado, que por no ser trágica o no ser dolorosa su aprendizaje solo puede servir para que el otro tenga una acervo de conocimientos que en algún momento le resulten útiles en la vida; pero al mismo tiempo trabajamos la memoria para que el otro desarrolle una sensibilidad particular, sobre todo en lo que respecta a asuntos cercanos a su contexto inmediato de vida, pero igualmente para que los y las estudiantes reconozcan a esos individuos que son protagonistas de las gramáticas que heredan; esto es, los relatos con los que se topan desde el momento en que nacen y que les acompañarán buena parte de sus vida (Melich, 2010)

Así pues, cuando nos preguntamos sobre el conjunto total de los *para qué* de la memoria, la escuela parece no dudar en relación con aquel que se presenta más consecuente con sus propósitos formativos; esto es, que niños y adolescentes con esos conocimientos derivados de recuerdos individuales y/o colectivos, además de la sensibilidad que ellos traen consigo, experimenten sentimientos de pertenencia e identidad con el lugar que ellos se habitan.

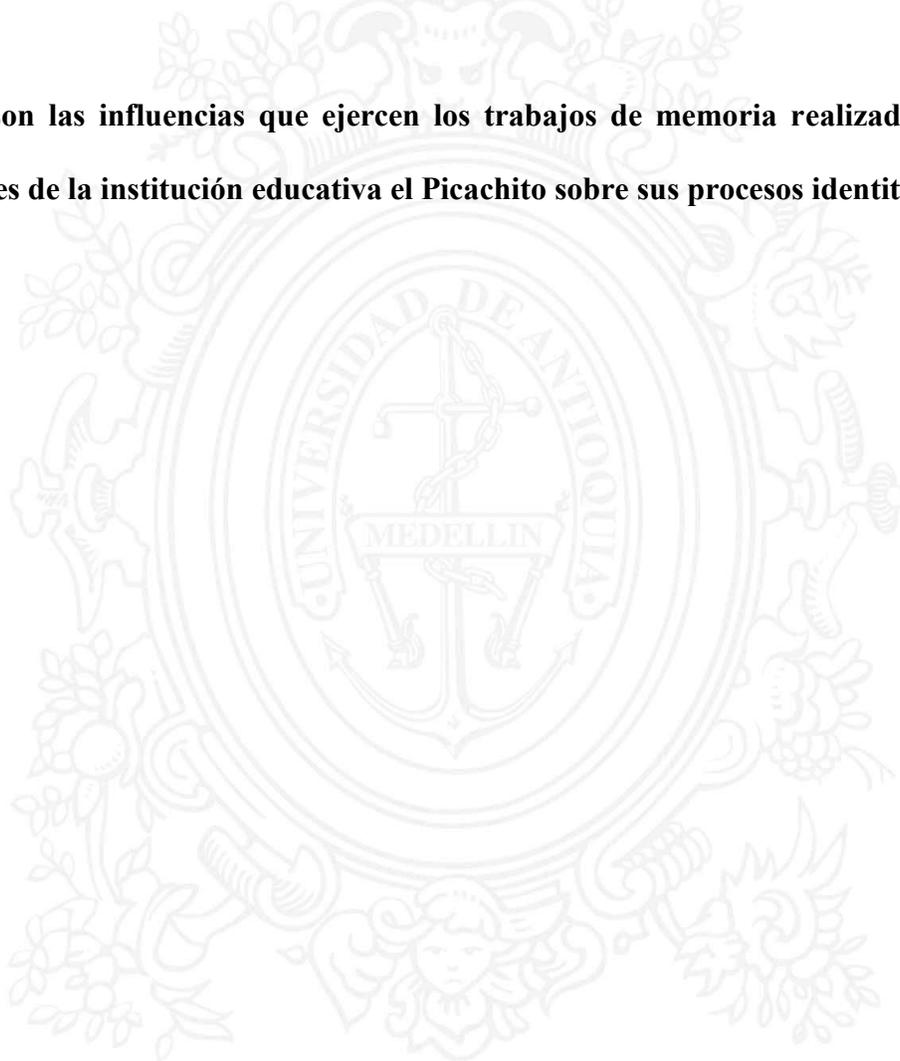
Ahora bien, cuando revisamos este último aspecto, que es el de la relación entre memoria, identidad, siguiendo los planteamientos del filósofo francés Paul Ricoeur (2003) el asunto de la identidad -que se infiltra en el campo de análisis de la memoria- aparece como una especie de uso, es decir, como una razón de ser en el mundo. Hacemos referencia, particularmente, al hecho que la identidad que tienen las personas que desconocen de esas memorias se estima frágil, razón por la cual, plantea el filósofo, se deben considerar las siguientes tres condiciones: inicialmente, la relación con el paso del tiempo; luego la otredad y diferencia, y por último la violencia como carácter fundacional; es entonces cuando para resolver esos problemas de identidad, la memoria aparece como el posible reparador de la identidad.

Teniendo en cuenta que una de las finalidades de la educación y por ende de las instituciones educativas, es tener impacto tangible en el contexto donde se hallan inmersas, la memoria se constituye en el dispositivo a través del cual se puede llegar a que esa identidad se fortalezca o se transforme. ¿Qué es entonces lo que busca la escuela con trabajos de memoria?: que los y las estudiantes recuerden para que tenga conocimiento de su realidad, que recuerden para no repetir ciertas equivocaciones con respecto al pasado, y por último que recuerden para que desarrollen una sensibilidad diferente frente a su realidad.

Por lo anterior, en nuestra investigación nos planteamos dos preguntas iniciales, mismas que hacen las veces de soportes para la pregunta central de la investigación ¿Qué tipo de contribuciones pueden hacer los trabajos de memoria para fortalecer identidades

frágiles? ¿Qué relación conceptual hay entre memoria, identidad y escuela? de estos interrogantes se desprende el que consideramos base de este ejercicio investigativo:

¿Cuáles son las influencias que ejercen los trabajos de memoria realizados con los estudiantes de la institución educativa el Picachito sobre sus procesos identitarios?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Objetivo General

Determinar las influencias que ejercen los trabajos de memoria adelantado sobre los procesos identitarios de los estudiantes de la Institución Educativa Picachito.

Objetivos Específicos

- Diseñar y aplicar de manera conjunta con los estudiantes partícipes, ejercicios pedagógicos que les permitan caracterizar sus identidades.
- Establecer una relación teórica y metodológica entre los conceptos de memoria, identidad y escuela.
- Construir una cartilla como propuesta formativa que sirva como guía para las personas que quieran abordar el tema de la relación entre memoria- identidad- escuela en ámbitos educativos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Esto nos da una fórmula conceptual muy marcada para nuestra investigación y es la relación que se establece entre identidad-memoria-escuela, que en el ámbito académico ha merecido masivas construcciones teóricas y metodológicas, pero que para el propósito de nuestro ejercicio exige de una breve decantación.

Memoria-escuela

Con base en el planteamiento del Ministerio de Educación Nacional de olvidar las “instituciones educativas rígidas, jerárquicas autoritarias que impiden que estudiantes, profesoras y profesores participen y discutan sus posiciones y decisiones”⁵ se han realizado al interior de la escuela en Colombia trabajos que indagan acerca de las propuestas que vincula la memoria con el contexto escolar, ello interpretando también la idea de promover otras miradas acerca del cómo se abordan algunos contenidos, específicamente en las ciencias sociales.

A continuación se presentan algunos trabajos que relacionan la memoria en contextos escolares colombianos:

A nivel local se han hecho trabajos de memoria al interior de la escuela con los docentes y estudiantes, con temáticas como el recuerdo, la violencia, el ser maestro, entre otros, siendo destacables los efectuados por el profesor Gabriel Jaime Murillo, con respecto a la memoria en la escuela y que han permitido la escritura de artículos como “Formación ciudadana y memoria histórica en la escuela hoy” (2014), el libro “palabras y cosas de maestros” (2010), los cuales han acercado la problemática de la memoria con el ámbito

⁵Ministerio de Educación Nacional (2014) lineamientos curriculares Ciencias Sociales. Recuperado en : <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

escolar, pretendiendo redireccionar las formas de aprendizaje que han sido tradicionales, dándole prioridad a situaciones que involucren de forma más directa a los implicados en dichos procesos. En Narrativas de vida y memorias: conflicto escolar en el Colegio Santa realizado en el año 2014, se le da iniciativa a proyectos que intentan vincular la memoria con la escuela, no solo para realizar trabajos teóricos sino para intentar dar solución a conflictos de estimable gravedad, apareciendo allí el fenómeno de la violencia escolar como un fenómeno no ajeno a lo cotidiano en la escuela, motivo por el cual se propone trabajar con los jóvenes a partir de una reflexión de los contextos violentos en que se constituyó la sociedad colombiana.

La institución Museo Casa de la Memoria ha desarrollado una propuesta que pretende trabajar al interior de la escuela con maestros y estudiantes, teniendo como propósito “incidir en los contenidos y apuestas curriculares de las instituciones educativas de Medellín, a partir del posicionamiento del museo casa de la memoria como dispositivo pedagógico al servicio de la escuela”⁶ esto en el marco de la cátedra de paz. Se abre la posibilidad para que la escuela cuente la historia reciente del país con relación al conflicto armado, y lo que este último ha generado en las dinámicas de la sociedad colombiana. La ejecución de una propuesta como esta busca generar en el estudiante inquietudes que lo lleven a hacerse una construcción como sujetos políticos, que puedan interpretar la realidad del país desde otra mirada, que logren establecer no solo una causalidad de lo que sucedió y sucede en el país en materia de conflicto, sino que asimilen y comprendan cómo surge y se desarrolla desde múltiples miradas el conflicto en Colombia.

⁶ Museo casa de la memoria: Propuesta: “laboratorio para maestros”: Recuperado en :<http://www.museocasadelamemoria.org/Profesores/Laboratorio-para-maestros>

El trabajo realizado en el artículo “enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria” (Ortega, Merchán, y Vélez 2014) va a analizar de forma más explícita las tensiones que existen entre la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria, y qué papel ético-político va asumir la escuela en la “tramitación pedagógica de múltiples registros del pasado” (Ortega, P. et al, 2014, pág.59). Se plantea entonces, la posibilidad que puede generar, trabajar la pedagogía de la memoria como nuevas formas de hacer visible en la escuela voces que han sido acalladas en la historia no contada por los trabajos de historia oficial que se dan en la enseñanza escolar. Esta propuesta pedagógica contempla “la formación de sujetos políticos para que en sus posicionamientos y actuaciones intervengan éticamente en su pasado para la construcción de un presente y la proyección de un futuro” (Ortega, P. et al, 2014).

El artículo “Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática” (Jiménez, Acevedo y Cortes, 2011) va a proponer el análisis de la enseñanza de la historia oficial mediada por unos lineamientos brindados por la institucionalidad oficial, no obstante señala, los trabajos que al interior de la escuela viene desarrollando maestros que intentan proponer diferentes perspectivas para observar el conflicto social, político y armado a nivel latinoamericano. En este trabajo se hace referencia a los procesos de memoria que han tenido lugar en la escuela. Argentina, Colombia, Chile entre otros, son países que se nombran para dar testimonio del trabajo emergente que surge a partir del abordaje del concepto: memoria.

En el contexto internacional se han construido trabajos que han comprometido la escuela como un lugar para hablar de memoria, desde docentes, estudiantes y la comunidad que circunda dichas instituciones. Paredes (2014) reconoce la importancia del relato construido por maestros, en tanto se comprende la necesidad de lo biográfico, lo identitario y la toma de conciencia. Hace mención no solo a un trabajo de memoria aislado, puramente retórico sino a un vínculo con las nuevas tecnologías, pues en ellas ve un material que puede facilitar el trabajo al interior de la escuela, que permita, en este caso, un trabajo comparativo entre la escuela de hoy y del pasado.

Identidad- memoria

Los hallazgos que hacen referencia a estos conceptos, están relacionados con el hecho de pensar que el trabajo de memoria permite establecer vínculos con la identidad a partir del territorio, la comunidad, un movimiento social etc. Por ejemplo “Santander: la mejor esquina de Medellín. Construyendo cultura, memoria e identidad” realizado por alcaldía de Medellín en el año 2011, señala cómo desde la historia del barrio, los líderes comunitarios, las estructuras físicas y otros aspectos relevantes, generar lazos de identidad. El artículo “Tejiendo la memoria en la construcción de identidades juveniles” (Herrera, M, Olaya, V y Acevedo, R. 2005.), hace referencia a lo ya mencionado, reconociendo cómo la memoria puede tener relevancia en la construcción de subjetividades, todo a partir de los relatos construidos por estudiantes y sus recuerdos de infancia, que lograron ir transformando paulatinamente para el logro de su constitución como sujetos.

Como lo propone la tesis “La construcción de la memoria como proceso de transformación simbólica y reconfiguración de la identidad individual y colectiva de las

Granadinas y Granadinos víctimas del conflicto armado en Colombia” (Villegas, Zuleta, 2011, p.15), buena parte de los trabajos de identidad y memoria o memoria escuela que tuvimos la ocasión de revisar, lo que han pretendido es hacer una construcción de lo que hace falta, lo que no se tiene, pues en ella se pretende doblegar la historia oficial, para otorgarle esa historia a quienes vivieron fenómenos del conflicto armado en el municipio de Granada- Antioquia, hecho que generó desplazamiento, pobreza, muerte, de ahí que la necesidad de identidad se sugiere a partir de los rezagos de la violencia, porque ésta modificó las formas de vida de sus pobladores.

Escuela –identidad

Los artículos ligados a la noción de escuela e identidad a nivel local son algo escasos, sintetizables, fundamentalmente, en estudios realizados en América Latina y España, en los cuales sea intenta mostrar cómo la identidad se ha definido al interior del espacio escolar.

El registro hallado propone reconfigurar las ideas de identidad en maestros y estudiantes de las instituciones educativas a partir de las situaciones políticas que se afrontan en ese tipo de contextos. La escuela ha participado en un proyecto identitario nacional, merced de los discursos políticos nacionales e inspirados por un amor propio hacia la institucionalidad. Para Arias (2011) el proceso de identidad en la escuela ha sido un propósito de más de un siglo, y “en este contexto, la devoción a los símbolos patrios fue la vía expedita de forjamiento de sentimientos nacionales” (p.44). La identidad en la escuela ha sido un recurso pretendido para formar en valores patrióticos, partiendo de la idea de una “religión cívica” sostiene Arias; razón por la cual el arraigo hacia este tipo de manifestación desaparece cualquier apelación, hacia la historia oficial aprendida.

La identidad es una configuración propuesta por el adulto que asume el rol de enseñar, legitimado por ciertos caracteres normativos. Así se evidenció en el trabajado realizado en Chile, titulado “Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social”(Rendón, 2011), el cual logra evidenciar cómo la identidad es un asunto para el control del “poder oficial”, momento en el que sostiene que “el docente es el agente regulador de normas dentro de la sala, en la que prescriben los ejes sustantivos éticos de lo “correcto” e “incorrecto”, que en su mayoría no tiene sentido para los niños y niñas y por supuesto sin participación en su creación y consenso” (Rendón, 2011, p.25). La investigación hace referencia al escaso espacio para la participación, abnegada por los propios docentes, que actúan como un ente regulador y a su vez coercitivo, siendo finalmente esa coerción apoyada por la familia, la que establece esta coerción como práctica regular. El asunto trascendental es que la escuela no permite la identificación ajustada a las necesidades del estudiante, limitando su posibilidad de constituir una subjetividad basada en un contexto amplio y diverso.

La reflexión que presenta a la escuela como una reguladora de identidades la expone Pradenas (1998) en su texto “Influencia de la escuela en la pérdida de la identidad cultural: el caso de la educación indígena en la región de la araucanía”. Allí se caracteriza la forma cómo la escuela contribuye a la pérdida de identidad con base en un modelo social globalizador, en donde es urgente ser un “ciudadano global” y en consecuencia de ello se da la pérdida de una identidad propia. En este caso la escuela se presenta como una institución que descarta manifestaciones que se alejan del modelo económico bajo la cual se constituye, es así como se descalifican otras propuestas culturales que no son propias del

contexto escolar de la escuela, tales como la educación indígena o etnias que son minorías en el contexto donde se hace el análisis del artículo.

La identidad se minimiza, por estar en un marco donde los programas nacionales de educación son comunes para todo el país, “asegurando una uniformidad mínima necesaria de los estudios de los educandos” (Pradenas, 1998. p.3)

“Escuela, identidad y discriminación” (Silverio, 2011), es un trabajo que va a plantear la exclusión al interior de la escuela como un mecanismo para la segregación y aislamiento de identidades de distintos grupos sociales. La escuela en su proceso diferenciador, clasifica y determina las bondades que tiene cada grupo o etnia, lo que sugiere unas ventajas de las comunidades occidentales, cuyo ejemplo está en “el hombre blanco”. El proceso socializador en la escuela va a debilitar la identidad que un individuo se atribuya. Se explica en el documento que “son las mismas escuelas, en su carácter de instituciones sociales, las que tienen dificultades en mantener un compromiso formal con la igualdad de oportunidades” (Silvério, 2011. p.168). La tarea con base en los debates contemporáneos está en “explicaciones voluntaristas que aceptan que los niños y jóvenes son activos en la formación de sus propios destinos y desde su más tierna edad tienen sus propias percepciones en cuanto a sus orígenes y aspiraciones” (Silvério, 2011. p.170).

En Argentina la realización de trabajos con memoria tiene una alta aceptación en el ámbito escolar, si se tiene en cuenta que la dictadura allí instaurada entre los años 1976 y 1983, dejó una huella que ha permitido una amplia realización de proyectos que tiene que ver con la memoria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología le apostó a un proyecto que pretende hacer énfasis en la identidad al interior de la escuela, este programa

nacional tiene por nombre “escuelas por la identidad”. Se ofrecen en esta propuesta una serie de actividades que buscan promover “el abordaje del derecho a la identidad en el aula, en el contexto de los derechos humanos”. (MECTN, 2005) se le brinda al docente iniciativas con temas como: construcción de memoria, la identidad vista desde el arte, identidad y restitución, relatos y dibujos, entre otros. El aula se presta como un espacio para el recuerdo, para estimular la memoria con base en situaciones trágicas que vivió la argentina en época de dictadura. Tal propósito permite que se haga un trabajo entre estudiante y docente “a partir de experiencias escolares inspiradoras, para el abordaje de contenidos relacionados con el derecho a la identidad. Este derecho incluye saber de dónde venimos, quienes son nuestros padres, y cuál es nuestra historia”(MECTN, 2005) .

Memoria-identidad-escuela.

Lennis (2007) con su texto “Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911” realiza un análisis acerca de cómo la memoria histórica ha logrado consolidar proyectos de identidad en Colombia, argumentando, además, la exclusión que esta misma genera al tratar de relatar una historia oficial como parte de esas memorias construidas a lo largo de la historia. En “la memoria escolar identidad y producción de sentido”, del programa gubernamental ICFES, se desarrolla un trabajo investigativo, de corte etnográfico, que les facilita a los estudiantes apropiarse de contenidos escolares ligados a los procesos de investigación, de este modo “ellos establecen talleres que buscan indagar sobre la cotidianidad de la escuela, sobre la forma como sus actores, consciente o inconscientemente resuelven problemas”(ICFES, 2003. p.26) La indagación de estas historias, le aportan al estudiante la convicción de

entender la prioridad de levantar información que sirva como memorias, que paulatinamente le generen algún tipo de identidad.

En Argentina se realiza al interior de instituciones una propuesta que involucra la identidad, la memoria y la escuela. Este se ejecuta en el nivel inicial (45 días a 5 años). En este caso

“el jardín se constituye como un espacio fundacional de convivencia democrática para los niños, las niñas y sus familias y serán las experiencias compartidas con los otros las que favorecerán la construcción de la ciudadanía para cada uno de ellos. En este sentido, es responsabilidad del colectivo docente ofrecer prácticas pedagógicas con un enfoque integral, comprometido con los derechos, la memoria, la identidad y la verdad”. (Ministerio de Educación Nacional. Argentina)

La primera infancia en las instituciones educativas no pretenden ser ajenas a una construcción de ciudadanía. El niño o la niña deben adquirir estos conocimientos para afianzarse como sujetos de derecho.

Algunos temas que dan cuenta del trabajo realizado en el jardín escolar tiene que ver con: Memoria y democracia, las abuelas y el derecho a la identidad, este último, se remite a la lucha de las Abuelas de la Plaza de Mayo y la lucha que dieron en la construcción del derecho a la identidad y a la verdad sobre los desaparecidos en el contexto de la dictadura, esta construcción se pretende en los jardines de los infantes. También el

tema Literatura y memoria a nivel inicial, la metodología en esta etapa se desarrolla con un trabajo adherido a la literatura infantil que hace referencia a situaciones que involucran tópicos como: construcción de identidad, abuso estatal, desaparición forzada, entre otros. La educación inicial trabaja metodológicamente desde la memoria y la identidad busca contribuir a fortalecer las trayectorias escolares de todos los niños y niñas.

Algunos trabajos hacen, primero, una crítica a las formas establecidas de apropiación identitaria en donde se carece de una reflexión crítica sobre el concepto de identidad en la escuela y se recurre a elementos simbólicos nacionales para desarrollar procesos de adoctrinamiento político; y por otro lado se intenta arrojar un producto que escudriñe en la identidad escolar, haciendo énfasis en talleres de tipo etnográfico, dándole al estudiante la prioridad para reconocer sus memorias levantadas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

En este apartado pretendemos dar cuenta de los conceptos sobre los cuales se fundamenta este trabajo, haciendo énfasis en la relación Identidad-memoria- escuela. Con todo, los demás conceptos aquí enunciados son los ejes articuladores que sirvieron para dar forma y relación a los tres conceptos mencionados.

El primer concepto a trabajar es **identidad**, entendida como “un predicado que tiene una función particular; por medio de él una cosa u objeto particular se distingue como tal de las demás de su misma especie” (Habermas 1987, II, 145 en Giménez. 2000. P.11) Si bien podemos definir muchos tipos de identidad, lo que resulta claro, en nuestro caso, es que esta es un rasgo diferenciador por medio del cual el sujeto se hace parte de un grupo o comunidad. Al respecto dice Giménez (2000): “Identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores” (p.3). Este concepto resulta importante para este trabajo en la medida en que, como lo hemos mencionado más arriba, los sujetos con los cuales llevamos a cabo nuestro ejercicio investigativo, no tienen casi ningún tipo de afinidad con la comunidad, bien sea porque no nacieron en ella o porque sienten que nada los vincula con quienes habitaron este territorio con anterioridad; sin embargo, un sitio con el cual los estudiantes expresan pertenencia de forma casi unívoca es el colegio, que se presenta, por consiguiente, como uno de los lugares más representativos del trabajo comunitario que con el tiempo se ha perdido en la comunidad. Es importante mencionar que por **la escuela**, en un tono plural, entendemos los

“espacios característicos en donde se lleva a cabo la enseñanza de un modo planeado, por parte de personas que histórica, social y profesionalmente han venido siendo reconocidas y capacitadas para ello (maestros, enseñantes, profesores, normalistas), con el propósito de aumentar y consolidar ciertos saberes pertinentes y relevantes o capacidades de personas o grupos de personas que se consideran socialmente como necesarias”. (Runge, 2013) y es por eso que en el marco de este trabajo, que tiene como intención realizar trabajos de memoria con los estudiantes de la institución educativa picachito, no solo convenimos con el planteamiento sino que consideramos que es el lugar más idóneo para llevar a cabo trabajos de memoria, debido a que esta siempre permanecerá en la comunidad, independiente de los sujetos que la transitan en el tiempo. En este punto cabe decir que por **memoria** no podemos dar una definición unívoca, que pueda permitirnos delimitar teóricamente nuestro ejercicio, pues esta tiene múltiples concepciones, todas ellas complejas en sus formas de emergencia y continuidad en ámbitos académicos. Aquí señalamos algunas: la noción de memoria adscrita a la definición que ofrece el Diccionario De la Real Academia de la Lengua (DRAE), expuesta en la edición de 1734 a 1992, aparece como “potencia del alma”, otorgándole enorme valor a una acepción religiosa, si se tiene en cuenta que el alma hace referencia a una “sustancia espiritual y religiosa” (Aguilar, 2007, p.65). Para la edición del año 2001 la acepción religiosa desaparece y surge la de una “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado” (DRAE). Es en este sentido que desde el campo propio de la psicología y la psiquiatría se han producido estudios neurobiológicos que ubican la memoria en el plano cerebral, proponiendo una estrecha relación con la psicología cognitiva.

Por lo anterior Jelin (2002) reconocerá que esa mirada neurobiológica del asunto tendrá otros matices, en tanto sostiene que “ya no se trata de mirar a la memoria y el olvido desde una perspectiva puramente cognitiva, de medir cuánto y qué se recuerda o se olvida, sino de ver los «cómo» y los «cuándo», y relacionarlos con factores emocionales y afectivos” (p.12)

El psicoanálisis, por otro lado, se ha implicado en entender la memoria desde el punto de vista del olvido inconsciente, los vacíos que genera, las alteraciones que el yo consciente no puede controlar, entre otras cuestiones propias del argot psicoanalítico, todas ellas otorgando importante valor al tema de la memoria. Se hace la relación del psicoanálisis con lo patológico, entendiendo que el sufrimiento traumático del individuo puede cortar la posibilidad del lenguaje, de la comunicación, para contar el horror vivido. Esto hace que instale un temor evidente en el orden psicológico del individuo, siendo el silencio el que nutrirá de inseguridad o trastorno a quien hizo parte de la tragedia vivida (Jelin, 1994)

La tarea del psicoanálisis consiste, entonces, en permitirle al individuo diezmar su sufrimiento, permitiéndole enfrentar su miedo y desesperanza, asimilar el duelo de manera tal que logre entender que: “el objeto perdido en algún punto del pasado ya no existe y resulta necesario romper toda dependencia con esta pérdida para poder encarar los avatares del presente y trazar rutas claras hacia el futuro” (Toro, 2008. p.46)

Por su parte, Morató (2005) definirá la memoria como “la capacidad de un organismo vivo –o de una sociedad- de conservar la huella de sus experiencias, y de reaccionar ante situaciones nuevas de una manera que guarda relación con esas

experiencias” (p.5). La mente es la que va almacenar y recuperar información por periodos largos o cortos, siendo este un asunto que Morató recoge en su análisis del proceso de memorización y que sintetiza en tres momentos: adquisición, retención y evocación, triada que es dinámica y de efectos altamente complejos.⁷

Es necesario en este caso plantear la relación entre memoria y recuerdo, que si bien pueden ser conceptos que suele asociarse o presentarse como sinónimos, tienen diferencias que las hace distintas. Morató (2005), como la plantea en la cita anterior, va a entender la memoria como capacidad y el recordar como una acción, lo que hace que el recuerdo sea, entonces, el contenido que se obtiene de esa acción. El recuerdo se definirá como una “impresión” según Augé (1998), es decir “el efecto que los objetos exteriores provocan en los órganos del sentido” (p. 23)

Pensar el concepto de memoria desde la descripción anteriormente realizada, implica, a su vez, pensar en los usos y abusos a la que esta se ve sometida. La utilidad dada a la memoria surge entre la confrontación de dos términos: rememoración, o la actividad de pasar a tener en la mente algo del pasado y memorización, entendida como la posibilidad de fijar algo en la memoria por medio del aprendizaje de ciertas prácticas para alcanzar acuerdos con naturalidad. Ahora bien, el que los individuos empleen estas formas de recordar no quiere decir que caigan en algún abuso de la memoria; aquellas prácticas para recordar cuyo propósito sea claramente ideológico, caerán en un asunto grave del abuso (Toro, 2008). Si el sujeto procura ejercer prácticas para hacer énfasis en su propio recuerdo se hablará de un uso. Según Toro (2008) “cuando un sujeto de atribución múltiples emplea

⁷ Véase en Morato 2005. la memoria caja negra de la comunicación

y promueve determinadas técnicas, pensando en la satisfacción de intereses ideológicos, estamos ante graves abusos de la memoria”. (p. 44-45)

Cuando se plantea el asunto de los usos y abusos de la memoria, aparece una paradoja que a veces parece ineludible y que tiene que ver con los momentos en que una sociedad recurre al uso de la memoria de forma excesiva, a diferencia de una sociedad donde es precaria en su uso. En el primer caso podría pasar, que el exceso de memoria haga recordar no lo que realmente sucedió, sino más bien, realizar unas representaciones en actos conmemorativos hacia intereses propios de quienes promueven ese uso de la memoria. Ahora bien, cuando el uso de la memoria es escaso, es factible que se generen expresiones melancólicas e imágenes de dolor que aten de nuevo al presente con el pasado, lo cual trae consigo afanes y deseos de venganza y permanencia de ira y dolor.

La memoria ha estado sumergida en una confrontación de carácter individual y colectiva, habitando en cada una un conjunto amplio de propósitos. La memoria individual “incluye información y sentimientos que son parte integral de nosotros y que, por lo tanto, solo pueden estar bien localizados en nuestro interior” (Fentres y Wickham, 2003, p.23) en esta se da una dinámica permanente de transformación y representación de los recuerdos. La memoria colectiva, por su parte, busca establecer relatos que puedan fijar en el tiempo.

La memoria individual en San Agustín se va a plantear cómo la “mirada interior” y los planteamientos de la mirada individual están caracterizados de la siguiente manera:

- La Memoria como singular: Los recuerdos son tan propios del individuo que estos no se pueden transferir a otro.
- La memoria es una cuestión del pasado, ese pasado es del individuo que recuerda.

- La memoria es la orientación en el tiempo, es decir del pasado hacia el futuro también del futuro hacia el pasado, esto “según el movimiento inverso de tránsito de la espera hacia el recuerdo, atreves del presente vivo”.(Ricoeur, 2003, p.128)

De acuerdo con lo anterior, todo aquello que haga alusión al recuerdo es una búsqueda de la interioridad, el deseo de acercarnos al conocimiento será una búsqueda hacia nuestros recuerdos, hacia nuestro interior.

La memoria colectiva, en palabras de Maurice Halbwachs (1995) hace alusión a la “mirada exterior” (p.210). Plantea el autor que los recuerdos de cualquier individuo hacen parte de las experiencias de este al interior de una sociedad. Los recuerdos individuales son válidos en tanto tengan una proximidad con narrativas colectivas, solo así estas memorias individuales tendrán sentido. Se valida la capacidad del individuo para recordar, aunque es el grupo social el que legitima lo que es memorable y cómo se debe recordar. Sostiene Halbwachs (1995) que los recuerdos individuales se caracterizan por sus altas dosis de ficción y no por dar cuenta exacta de los acontecimientos, por esta razón, solo pueden ser reconocidos y empleados a favor de una sociedad cuando se le resta su carácter imaginativo, y se le otorga su lugar y su rol en el conjunto. Si bien el recuerdo habita al interior del individuo, este será aceptado o anulado por parte de este hábitat

Ahora bien, aunque en este momento podemos de forma más o menos acertada brindar diferentes acepciones de memoria, esta sigue siendo un concepto algo problemático de abordar en la escuela pues nos supedita a un trabajo que no es claro por sus múltiples concepciones y por ello preferimos utilizar la categoría **trabajos de la memoria**, concepto abordado desde Jelin (2002). Esta autora argentina, la primera cuestión que aborda es la noción de memoria tomada desde una temporalidad, porque el recuerdo del pasado es

dinámico y más aún es vivido desde las experiencias humanas incorporadas a vivencias propias que a la vez pueden ser transmitidas, lo que conlleva a procesos de significación y re-significación subjetivas, donde los sujetos se mueven y orientan en múltiples relaciones entre el pasado y el presente. A este respecto, concreta la autora:

“en un presente que se tiene que acercar y alejar simultáneamente de esos pasados recogidos en los espacios de experiencia y en los futuros incorporados en horizontes de expectativas. Esos sentidos se construyen y cambian en relación y en diálogo con otros, que pueden compartir y confrontar las experiencias y expectativas de cada uno, individual y grupalmente. Nuevos procesos históricos, nuevas coyunturas y escenarios sociales y políticos, además, no pueden dejar producir modificaciones en los marcos interpretativos para la comprensión de la experiencia pasada y para construir expectativas futuras” (Jelin, 2002. p. 13)

En este mismo sentido, la memoria es un rasgo imprescindible de la condición humana, razón por la cual su significado es activo y a la vez productivo porque se pregunta por el qué hacer de la memoria con el fin de transformar el mundo social, esto significa que referirse a memoria sea referirse a trabajo. A partir de este planteamiento Jelin (2002) intenta explicar la relación que existe entre trabajo y memoria desde el temor de Todorov con el abuso de la memoria que es activa y se presta para manipulaciones, también lo explica desde Ricouer con la repetición que se puede dar a diferentes acontecimientos del pasado en el que hay un olvido de esos acontecimientos que pueden ser traumáticos, en lo

que la autora lo sintetiza como “Hay en esta situación un doble peligro: el de un exceso de pasador en la repetición ritualizada, en la compulsión que lleva al acto, y el de un olvido selectivo, instrumentalizado y manipulado.” (Jelin, 2002. p.14)

En la misma línea Jelin (2002) concluye diciendo que los trabajos de memoria implican:

“en el plano de lo colectivo, un desafío de superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente/futuro. Todorov, preocupado por los abusos de memoria (provocados por mandatos morales de recordar, que implican generalmente repeticiones más que elaboraciones y que podrían igualmente extenderse a silencios y olvidos), busca la salida en el intento de abandonar el acento en el pasado para ponerlo en el futuro (Todorov, 1998) Esto implica un pasaje trabajoso para la subjetividad: la toma de distancia del pasado” (Jelin, 2002.

p.16)

Ya por último, al preguntarnos por la coherencia al abordar este concepto en particular en este trabajo, Jelin (2002) especifica desde la cultura de memoria existente hoy en día en el mundo contemporáneo, que “la memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades” (p.9.). En un sentido similar al sugerido por Jelin, la relación entre la

memoria y la cultura ha sido profundamente trabajada por el filósofo español Joan Carles Mélich, que para explicarla hace referencia al concepto **gramática**, entendido como:

“un juego de lenguaje, el conjunto de símbolos, signos, hábitos, ritos, valores, normas e instituciones que configuran el universo cultural. La gramática sitúa a cada recién llegado en su entorno más cercano, guía las relaciones con los demás y con el mundo, soluciona los problemas primarios, ofrece respuestas establecidas, previsibles y repetitivas, da respuestas a los interrogantes inmediatos: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Hacia dónde voy? Venir al mundo no es otra cosa que llegar a una gramática o, mejor todavía, heredar una gramática. Siempre heredamos aunque no lo sepamos, aunque no lo deseemos, pues es indispensable para la vida el que configuremos lazos aunque sea para después romperlos con aquellos que nos han precedido y con los que nos acompañan en el presente” (Mélich, 2010. p.16).

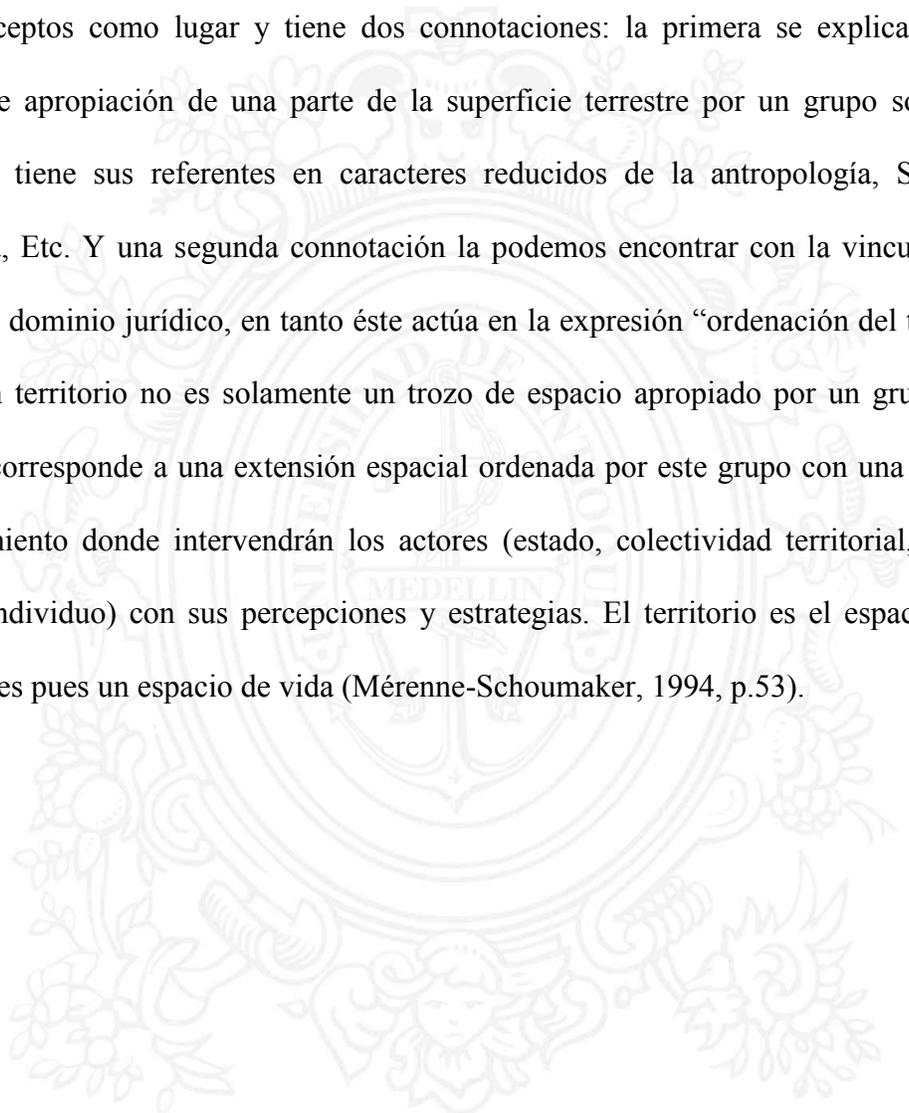
Lo anterior supone que la gramática es el puente entre presente y pasado, y en este caso en particular lo consideramos importante para este trabajo porque como ya fue esbozado con anterioridad en el planteamiento del problema, las identidades frágiles de los estudiantes se dan debido a la relación con sus lugares de origen y las gramáticas que han heredado; y es precisamente, a partir de ello que se dificulta su enlace con la identidad que es propia de la gramática de este nuevo lugar. Siendo justamente este último uno de los conceptos que se torna más relevante en esta investigación pues es justamente la ausencia de aquello que consideran como un lugar, debido a que la gramática es aquello que heredamos al llegar al mundo y que permite crear vínculos con los demás para poder

habitar el mundo y suplir la necesidad básica de la pertenencia a un grupo determinado, pues nadie puede vivir solo en el mundo y así poder encontrar un lugar.

Para definir el concepto **lugar** es necesario entender los múltiples significados que se le ha dado con el pasar del tiempo; para García, Casas, Moncada, Díaz, y Lew, (2004) en la antigüedad era algo mítico donde se consideraba sagrado para construir las ciudades; en la edad media se concebía como algo encerrado que acoge una divinidad más grande, el mayor ejemplo son las catedrales góticas que eran consideradas como el lugar de Dios; en el renacimiento ya era concebido como un espacio habitado por el hombre dentro del desarrollo urbano que se daba en la época; con la revolución industrial lo referenciaron como una estructura arquitectónica en el que las necesidades de cada habitante impone las formas de ese lugar; ya a finales del siglo XIX el lugar tomó un sentido desde la experiencia que está relacionado con el proceso fenomenológico de la percepción; en los años setenta se ve como una limitación natural, física y mentalmente, que es lo que plantea Norberg- Schulz (1992) que lo define como metas, o focos donde se experimentan los acontecimientos más importantes de nuestra existencia, pero también nos da un punto de partida para orientarnos y apoderarnos de ese entorno.

En ese sentido Yi-fu Tuan (1977) evoca este concepto a las experiencias que se viven en ese espacio que son las que lo dotan de sentido y agrega: “Un objeto o lugar involucra una realidad concreta cuando nuestra experiencia con ella es total, esto es, a través de todos los sentidos, como también con la mente activa y reflexiva. Cuando vivimos por mucho tiempo en un determinado lugar podemos conocerlo íntimamente, por ende su imagen no puede ser nítida, a menos que podamos también verla desde fuera y pensemos en nuestra experiencia.” (p. 12)

Para finalizar es apropiado entender el concepto **territorio** porque se relaciona con otros conceptos como lugar y tiene dos connotaciones: la primera se explica como un proceso de apropiación de una parte de la superficie terrestre por un grupo social. Esta definición tiene sus referentes en caracteres reducidos de la antropología, Sociología, Psicología, Etc. Y una segunda connotación la podemos encontrar con la vinculación del término al dominio jurídico, en tanto éste actúa en la expresión “ordenación del territorio”. Porque un territorio no es solamente un trozo de espacio apropiado por un grupo social, sino que corresponde a una extensión espacial ordenada por este grupo con una unidad de funcionamiento donde intervendrán los actores (estado, colectividad territorial, empresa, grupo o individuo) con sus percepciones y estrategias. El territorio es el espacio de una sociedad; es pues un espacio de vida (Mérenne-Schoumaker, 1994, p.53).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Para comprender la caracterización metodológica de una opción investigativa, resulta necesario y conveniente indagar por sus bases epistemológicas, de modo que se halle el sentido o la razón de ser de sus procedimientos para producir conocimiento científico. Es entonces que en este caso y para esta investigación procederemos con la argumentación que requiere la elección de un enfoque cualitativo. Todo esto porque:

“Para las diferentes corrientes cualitativas, existe una clara diferencia entre lo que puede denominarse realidad empírica, objetiva o material con respecto al conocimiento que de esta se puede construir y que corresponde a lo que apropiadamente se puede denominar realidad epistémica. La primera puede tener una existencia independiente de un sujeto que la conozca; mientras la segunda necesariamente requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes.”(Sandoval, 2002, p.28)

De acuerdo con lo citado, consideramos que para el contexto en el cual se desplegó la investigación y por las pretensiones que se tenían con el recuperar la memoria de estas

poblaciones, sus vivencias y todo tipo de representaciones culturales que tienen origen al interior de esta comunidad, consideramos, por ello, la investigación **cualitativa** y cualquiera de sus métodos, pues desde una perspectiva cuantitativa los objetivos de esta investigación no tendrían cabida, al estar estrechamente relacionados con la subjetividad, mientras que:

“los paradigmas crítico social, constructivista y dialógico, en cambio, se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento como lo asumen los paradigmas como el positivismo y el pospositivismo.”(Sandoval, 2002, p.29)

Estos últimos nos dificultarían el diseño y la elección de una metodología para este trabajo desde una perspectiva cuantitativa, que es en la cual se inscribe estos, además porque buscan distanciamiento entre el investigador y su objeto de estudio, lo cual por el carácter subjetivo e intersubjetivo que tiene la memoria sería contradictorio. Además de que requieren de un diseño metodológico inamovible, antes de la ejecución de esta, y que nos resultaría inviable, pues cuando se trabaja con todo aquello que está relacionado con las vivencias de los

individuos se requieren de constante evaluación y planificación pues es imprevisible como pueden reaccionar o asimilar los trabajos realizados, a medida que se desarrolla el proceso, mientras que

“Para el enfoque cualitativo representado por el constructivismo, la teoría crítica y el paradigma dialógico, la indagación es guiada por lo que algunos llaman un diseño emergente, en contraposición a un diseño previo. Aquel, a diferencia de este último, se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha, de ésta. La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización “(Sandoval, 2002. p.30).

Hasta tal punto que uno de los problemas más críticos que se encuentran en la literatura internacional sobre investigación social cualitativa, es la agrupación indiscriminada, dentro de un mismo todo, de tradiciones filosóficas como es el caso de la fenomenología y aun la hermenéutica; campos disciplinares como la sociología cualitativa, la microsociología, la pragmática y la etnografía; teorías antropológicas o sociológicas como el interaccionismo simbólico y la teoría de la acción comunicativa; estrategias metodológicas como es el caso de las historias de vida, el análisis de textos, el análisis de conversación y la teoría fundada y, finalmente, enfoques particulares de trabajar las ciencias sociales, como es el caso de la teoría crítica y la investigación acción participativa.

(Sandoval, 2002, p.33) que dan cuenta de la complejidad científica que tiene este paradigma cualitativo.

A partir de este paradigma cualitativo, trabajamos el enfoque **crítico social** que busca resolver problemas sociales concretos vinculando a los actores principales de ese territorio específico. Al respecto Melero (2012) argumenta que, “la concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo.” (p.343)

Es importante destacar que se trabaja sobre la realidad de ese territorio que es contada y entendida por los actores que van a estar en el proceso investigativo, en el cual se requiere conciencia autorreflexiva para comprender algunas realidades, tal es el caso que permite desarrollar sujetos activos y no objetos a partir de la participación de la misma comunidad en la que se está desarrollando la investigación. (Melero, 2012)

Ahora bien, cuando dentro de esas comunidades se identifica un problema como la apatía hacia la historia del barrio, sus fundadores, procesos sociales, el trabajo comunitario y la consecuencia de no identificación por ese territorio, trabajar este enfoque permite generar conciencia emancipadora que propicia un aprendizaje crítico con respecto a la realidad.

En el caso de este trabajo investigativo fue necesario tener en cuenta la participación de la población con que se trabajó (veinte estudiantes de la Institución Educativa Picachito), pues eran ellos quienes tienen las memorias del lugar que habitan

además son quienes lo sienten, lo viven y lo conocen, mejor que nadie, por lo tanto este trabajo se ajusta al esquema de la metodología **investigación - acción - participativa. (IAP)**

Esta metodología se define como “una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo, el estudio y la acción. Con esta definición se integran las tres características que configuran la investigación participativa: como método de trabajo, como proceso educativo y como medio para adoptar decisiones para el desarrollo” (Orozco, 2005: 76) A partir de esta definición se puede inferir que la IAP permite introducirnos en la comunidad y así implicarnos directamente dentro de la investigación que se lleva a cabo, con el propósito de que esa población que va ser investigada e intervenida, no solo se vea como objeto de estudio sino como sujetos participativos capaces de construir y transformar. Colmenares (2012), investigadora venezolana justifica que “La metodología acción participativa permite desarrollar investigaciones en las cuales la participación protagónica de los propios investigados - que a su vez se convierten en coinvestigadores -, aunada a los procesos permanentes de auto reflexión, seguidos de acciones pertinentes para contribuir a la solución de las problemáticas seleccionadas, marcan un hito entre el abanico de metodologías de corte cualitativo” (p.114-115)

Con base en lo anterior podemos inferir que el eje central de ésta metodología, se plantea como un proceso de reflexión - acción - reflexión, porque se da la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto, consolidando una formación de los implicados para que al final tengan la capacidad de autogestionarse dentro de su comunidad y así puedan descubrir sus problemas y plantear soluciones efectivas; además permite que logren un empoderamiento de esos lugares, pero antes que eso es importante que logren identificarse

con el lugar que habitan.

Entonces el planteamiento de esta metodología va encaminada a la acción y a la participación, la primera evoca compromiso con la investigación por parte de todos los participantes, porque invita a una modificación intencional de la realidad, que según Rahman y Borda, (1989) “a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes” (p.213) y la segunda se hace importante porque el proceso investigativo se nutre a partir del aporte grupal que permite el intercambio de conocimientos y experiencias, con el fin de que no solo “es aumentar el poder de la gente común y corriente y de las clases subordinadas debidamente ilustradas, sino también, su control sobre el proceso de producción de conocimientos así como el almacenamiento y el uso de ellos” (pgs. 213-214). Se puede trabajar a partir de esta relación entre acción y participación la producción de conocimiento que es la investigación, que a la vez genera tensiones entre la teoría y la práctica, entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer, y la rigurosidad de la investigación, sin embargo estas tensiones se resuelven en esta metodología porque la investigación va encaminada a un proceso de investigación común orientada a una transformación social acorde a las necesidades actuales. (Ortiz, M ; Borjas, B. 2008). Por lo tanto ese conocimiento de la realidad no se descubre, sino que es el resultado de las transformaciones que van teniendo los sujetos partícipes durante el proceso investigativo.

A partir de esto Suárez y Gómez (1999) proponen cinco etapas que debe llevar la

IAP, la primera es la fase preliminar donde el investigador presenta el proyecto a toda la comunidad con el fin de generar un acercamiento y conocimiento entre investigadores y comunidad participe; la segunda es el proceso organizativo en el que el investigador es el organizador de la discusión; la tercera etapa es la formulación del problema que es planteada a partir de la interacción que ha tenido el investigador con la comunidad, este la coordina y decide las dimensiones a ser exploradas; la cuarta es el diseño de investigación y métodos, la cual el investigador propone y se decide conjuntamente la manera más adecuada para llevar a cabo la investigación, se destaca que en la IAP se puede utilizar todas las técnicas e instrumentos de investigación del paradigma cualitativo; y la última etapa es la recopilación de información y análisis y uso de resultados.

En ese sentido se propuso trabajar bajo el modelo de **Ciclo didáctico**⁸ que promueve desde su intención inicial, el trabajo autónomo y la preocupación por el medio en el que se desenvuelve el individuo. Este trabajo realizado bajo algunas nociones teóricas del norteamericano Kolb (1971) según el cual, el hombre aprende a partir de las experiencias concretas. El ciclo se compone por etapas, en cada una de ellas se promueve el descubrimiento como fundamento para la toma de conciencia del estudiante, permitiendo así, una reflexión constante con el ambiente escolar que este habita en su diario vivir. El ciclo va a permitir a las persona partícipes, un aprendizaje que haga una relación fundamental con sus experiencias concretas, donde el estudiante logre generar hipótesis, preguntas que despierten la necesidad de indagar acerca de los temas y situaciones que se trabajen y se propongan para el desarrollo del ciclo, para finalmente saber-actuar,

⁸ Introducción al modelo didáctico, *la dinamica del ciclo didáctico*, Recupero en: <http://www.aede.eu/fileadmin/docs/project/gedecite/spanish/chapter3.pdf> el día 17 de agosto de 2015.

propósito último del ciclo didáctico.

Los niveles del ciclo están divididos de la siguiente manera:

El saber-aprender (estrategias y competencias transversales), el saber-hacer (habilidad), el saber (conocimiento) y el saber-estar (actitudes y toma de conciencia).

El ciclo es dinámico, en él se desarrollan 7 momentos, a saber:

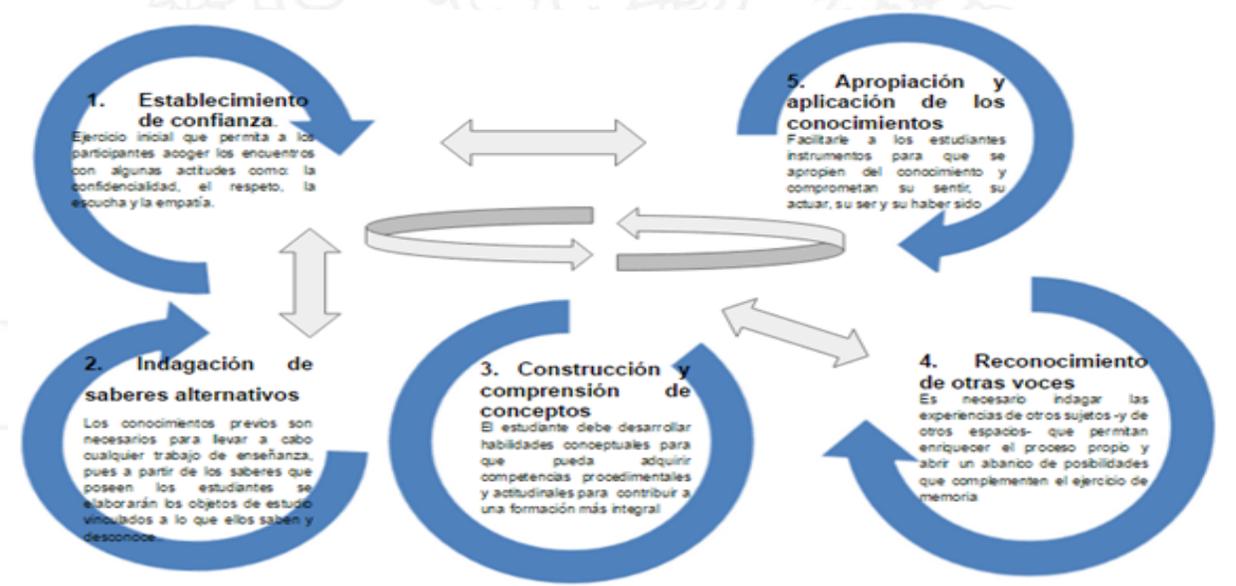
1. iniciación al tema y orientación hacia los objetivos
2. exploración del tema y experiencias concretas
3. observación y reflexión
4. introducción de nuevos conocimientos
5. estructuración y generalización
6. aplicación y experimentación
7. evaluación global

La constante de este ciclo es la participación dinámica entre la persona que orienta y quienes participan de las actividades de cada momento. “El aprendizaje nunca sigue una línea recta que va desde el punto A hasta el punto Z, si no que desarrolla a lo largo de un proceso de trabajo en grupo” (kolb, 1971, p.22) , esto es **aprendizaje cooperativo**, que no está de más especificar que todo nuestro proceso se dio con trabajo en equipo porque entre los estudiantes participantes y los maestros en formación trabajaron de la mano para cumplir objetivos comunes con una característica importante y es que los miembros del equipo trabajaron codo a codo con el fin de producir resultados conjuntos. Hacen un verdadero trabajo colectivo y cada uno promueve el buen rendimiento de los demás, por la

vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros. (Ruiz, 2007)

Para nuestro proyecto de grado y con base en la metodología de la I.A.P escogida para aplicarla en campo, adaptamos nuestro ciclo didáctico con base en las orientaciones antes manifestadas, teniendo en cuenta las particularidades que se dieron en el contexto en el que fue aplicado el ciclo didáctico. El diseño y los momentos se constituyeron en cinco etapas, en donde se aplica la dinámica de la interacción y participación continua de estudiantes y maestros practicantes. A continuación se esboza cada momento y la intención de este al momento de ser abordado. Cabe destacar que para esta investigación, se tuvo en cuenta el diseño original como base, pero no se siguen todos y cada uno de los pasos propuestos debido a que los referentes teóricos tenidos en cuenta para este son escasos e inconclusos, razón por la cual se tomó la propuesta desarrollada por algunos profesores de la facultad para desarrollar la investigación.

Esquema 1: ciclo didáctico



Caracterización de los estudiantes

Es preciso recordar, como se señaló en el capítulo I, que el trabajo se llevó a cabo con un grupo de estudiantes que los profesores cooperadores de la Institución Educativa Picachito⁹ seleccionaron bajo la voluntad propia de los estudiantes; fueron veinte jóvenes y por dinámicas del proceso se disminuyó casi a la mitad, debido a que por cambios administrativos en la institución el proceso se hizo en un horario diferente al de la jornada en que ellos estaban. Es debido precisar que los que decidieron no participar tienen unas características en común: 1) no eran oriundos del barrio y hacía poco habían llegado. 2) son desplazados por la violencia y tienen sus recuerdos dispersos en el lugar que habitaban antes. 3) llevan estudiando en el colegio no más de dos años. En cambio los estudiantes que decidieron participar en la investigación también tenían varios aspectos que resulta importante mencionar: 1) habitan el barrio desde que tienen uso de razón, pero aún desconocen los procesos sociales que se dieron. 2) el colegio es un lugar importante para estos estudiantes. 3) la mayoría pertenecen al sexo femenino, solo dos son del sexo masculino.

A partir de esto se puede inferir que la institución Educativa Picachito se caracteriza por su diversidad, donde sus estudiantes no solo son propios del barrio sino que proceden de diferentes regiones del país, que manifiestan afectos o desapegos cuando habitan la escuela, para unos es un lugar significativo, para otros es simplemente un espacio al que tienen que ir; tal manifestación se da debido a que los estudiantes que son de otros

⁹ Profesores del área de ciencias sociales: Fredy Serna y Humberto Rodríguez, cabe destacar que el primero no terminó el proceso porque lo cambiaron de institución.

lugares mostraron poco interés de participación voluntaria sin nada a cambio en el proyecto de investigación. Sin embargo los estudiantes que participaron mostraron al inicio poco conocimiento e interés con respecto a los asuntos de su barrio¹⁰, no se interesaban por los problemas y procesos que allí se daban; pero a medida que avanzaba el proceso, la participación de los estudiantes fue muy activa, pues propusieron, construyeron y analizaron diferentes temáticas y problemáticas que agobiaban al barrio, por ejemplo el proyecto de metrocable que está en un proceso avanzado, la cual lo analizaron críticamente debido a los desalojos que se dieron en la parte alta del barrio por parte de la alcaldía de Medellín.

Técnicas e Instrumentos

En un proceso investigativo es necesario planear técnicas y construir instrumentos para obtener información y estructurar conceptual y visualmente una buena interpretación del análisis del proceso investigativo; en este sentido la técnica es como el medio práctico o el procedimiento que se lleva a cabo la investigación y los instrumentos son las herramientas utilizadas para recoger la información que se logró obtener durante el proceso investigativo, al respecto Cerda, H (1991) asegura que “la selección y elaboración de los instrumentos de investigación es un capítulo fundamental en el proceso de recolección de datos, ya que sin su concurso es imposible tener acceso a la información que necesitamos para resolver un problema o comprobar una hipótesis” (p. 235)

Es preciso destacar que para llevar a cabo esta investigación es necesario construir las técnicas y los instrumentos bajo la metodología investigación – acción- participativa

¹⁰ Se logra describir a partir de una encuesta y un cuestionario KPSI que realizaron los maestros investigadores al inicio del proceso. Ver descripción en el planteamiento del problema, páginas 11 - 12

(IAP) que según Suárez y Gómez (1999) se pueden utilizar todas las técnicas e instrumentos de investigación del paradigma cualitativo considerando las situaciones y el proceso en el que se da la investigación, que en este caso se dio con la participación conjunta entre los estudiantes y los maestros en formación.

Estas son las técnicas que se aplicaron durante todo el proceso de la investigación: observación participante, diálogo reflexivo, la entrevista; y los instrumentos como: diario de campo, relatos, cuestionario, y la fotografía; a continuación las explicaremos:

Técnica: observación participante

La observación participante se entiende como “un método activo, donde al investigador le corresponde asumir múltiples roles y la comunidad le exige integrarse a su vida y actividades para conocerla e investigarla. La fórmula que se plantea es muy simple: conocer la vida de un grupo desde el interior del mismo” (Cerdeña, H. 1991: 244) Para esta investigación, la observación se hizo de manera detallada e interactiva con el fin de darnos cuenta de los fenómenos que se dan al interior de la Institución Educativa, no solo conocer el contexto institucional e identificar nuestro problema de investigación, sino que a lo largo del proceso nos permitió estar cerca e interactuar constantemente con los estudiantes en la construcción conjunta de instrumentos, a raíz de esto es pertinente mencionar a Mendoza, Meléndez, y Pérez, (1999) quienes especifican que la observación participante “permite describir lo que sucede qué y quienes están involucrados, cuándo y dónde ocurren los sucesos, porque suceden y el punto de vista de los participantes en situaciones particulares. Así mismo, permite estudiar los procesos, las relaciones entre personas y eventos la organización y el contexto cultural donde existe el ser humano” (p.103)

Por eso la observación hace parte elemental del qué hacer investigativo en los contextos institucionales, pues como lo argumenta la profesora Pozner (2000) “Las situaciones educativas forman parte de una trama que suele definirse como vida cotidiana escolar. Es a través de la observación que estos hechos pueden ser resignificados desde una nueva visión, por medio de la descripción de su funcionamiento, el relato de las secuencias y el análisis posterior del proceso.” (p.3)

Técnica: diálogo reflexivo

En la investigación, esta técnica fue punto de encuentro frente a la construcción y reflexión que se daba a medida que avanzaba el proceso; se habla de conceptos, experiencias, historias de vida, lo que permite la incorporación de nuevas perspectivas, aparece como un elemento constante, pero se enfrenta a la dificultad temporal, fundamentalmente por la percepción del alumno que se tiene. En este escenario el diálogo reflexivo posibilitará un cambio conceptual a partir de la toma de conciencia, junto a otros, del propio conocimiento, para luego realizar una comparación con el conocimiento científico (Pozo, 1996).

Es también debido destacar que al maestro investigador se le permite interactuar con los estudiantes, al respecto Garrido (2011) explica la importancia de esta técnica para el maestro: “Se trata de un proceso de re-estructuración de aquello que se ha almacenado a través de la experiencia y que se refleja en la actuación pedagógica de manera implícita.” (p.95).

Técnica: la entrevista

Para Sabino (1992) “La entrevista, desde el punto de vista del método, es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación” (p.122). Lo que la convierte en una técnica de vital importancia porque a través de ella podemos entender al estudiante que participa en la investigación y así conocer sus sentimientos, su estado, sus ideas, sus creencias y conocimientos.

En este sentido llevamos a cabo dos tipos de entrevistas, la primera fue la entrevista estructurada que se emplea en la recolección de manera sistemática y específica con preguntas cerradas, al respecto Cerda, H (1991) dice que “este tipo de entrevista posee características muy similares, ya que las preguntas que se realizan se limitan a una única idea o única referencia.” (p. 260) porque necesitamos conocer de manera concreta de donde procedían los estudiantes, que conocían y cómo se diferenciaban en el barrio.

La segunda fue la entrevista no estructurada que permite abordar el tema más ampliamente sin dejar escapar detalles. Por consenso de los maestros en formación y los estudiantes participantes se llega a la conclusión que lo mejor para el proceso es construir una entrevista guiada o por pautas que según el mismo autor “son aquellas, ya algo más formalizadas, que se guían por una lista de puntos de interés que se van explorando en el curso de la entrevista.” (Sabino, 1992, p.125) esta se da por el interés de los estudiantes de escuchar memorias sobre los procesos barriales que existieron anteriormente y de indagar por los problemas actuales.

Instrumento: diario de campo

Es un instrumento de campo, indispensable para llevar a cabo una investigación, y aún más si es en un contexto educativo. Se da por medio de la narración de lo sucedido e

interpretado durante la sesión en que interactúa con los estudiantes que participan en la investigación, se argumenta que es un instrumento que sirve de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y los maestros en el proceso de la práctica escolar, que nos ayuda en la construcción y reconstrucción de la experiencia de su práctica escolar o profesional (Acuña, 2011). Durante nuestra investigación fue el testigo directo de todos los hechos que se daban en ella durante los diálogos reflexivos y todas las actividades.

En este sentido la estructura del diario de campo llevado a cabo fue el siguiente:

Nombre de actividad:	Fecha:
Diario de campo:	
Hora entrada:	Hora salida:
Propósito:	
Antes:	
Durante:	
Después:	
Observación:	

Instrumento: el relato

Este instrumento propicia tener la voz de los estudiantes participantes, algo significativo, en el que se pueden expresar sin tapujos sobre experiencias y

acontecimientos, al respecto Sabino (1992) lo destaca como instrumento de corte cualitativo porque permite conocer “no sólo la historia del sujeto sino también la historia de su medio, pues cada individuo se encuentra en permanente interacción con el ambiente que lo rodea, y se puede así profundizar en su sistema de valores y representaciones, creencias y expectativas” (p. 82)

Para nuestra investigación los estudiantes escogen libremente como hacer su relato: por medio de un escrito, por medio de un dibujo, por medio de una representación artística, esto con el fin de expresar sus recuerdos asociados a su afinidad con el barrio y sus lugares, de representar las memorias colectivas.

Instrumento: cuestionario

Cerda, H (1991) define el cuestionario como una “referencia a su condición de guía y programa para una entrevista o encuesta” (p. 312), y en el marco de la investigación que realizamos vemos la necesidad de elaborar dos tipos de cuestionarios debido a la dinámica propia del proceso investigativo, un primer cuestionario es estructurado que se entiende como un instrumento de preguntas cerradas con una estructura rígida y un orden en el que es estático, pues busca recolectar información muy precisa (Cerda, H. 1991: 313) este es el instrumento de la entrevista estructurada, pues es necesaria para caracterizar la población que intervinimos y conocer los saberes previos de los estudiantes.

El segundo cuestionario es no estructurado, en el que cada estudiante lo construye con los temas barriales que les suscitan más interés, este con el fin de tener unas pautas para elaborar las preguntas abiertas y libres, además da la posibilidad de introducir temas y preguntas adicionales para aclarar algunas cuestiones que no queden claras. (Hernández,

2010, p.455). Cabe resaltar que este cuestionario es el instrumento de la entrevista no estructurada.

Instrumento: la fotografía

En esta investigación abordaremos la fotografía como una herramienta que nos permitió explorar y recolectar evidencias de los relatos de los estudiantes partícipes de la investigación por medio de expresiones representadas en dibujos y escrito. Al respecto Pavón (1999) nos da un análisis de la importancia de este tipo de imágenes:

“Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje la imagen puede cubrir muy distintas funciones, tales como: informar analizar y comparar, motivar, evaluar etc. Para empezar, lo primero que debemos conocer es con qué posibilidades de realización contamos. ¿Qué aparatos necesitamos? El equipo más elemental estaría compuesto por una cámara fotográfica” (pág. 269)

Actividades Desarrolladas

Este momento describe las actividades planeadas conjuntamente entre los maestros investigadores que daban las rutas para trabajar y los estudiantes partícipes del proceso que aportaban ideas y sugerían actividades para los temas tratados. Cabe destacar que no todas las actividades se llevaron al pie de la letra debido a la misma dinámica del proceso investigativo, el cual se planteó a partir de tres momentos: el primero, para activar donde resultaba un momento motivante y de reflexión que sirvió de guía introductoria frente a los temas que se van a tratar; el segundo momento era para interactuar, en tanto describió todo lo planeado y el último momento era para evaluar, el cual el maestro evaluó si se cumplió el objetivo planteado y el desarrollo del proceso.

A continuación se muestra detalladamente las actividades que se llevaron a cabo en el proceso de intervención:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Actividad n°1: Entre – tejido	
Propósito	Descripción
<p>Establecer lazos de confianza entre maestros investigadores y estudiantes participantes del proceso.</p>	<p>Para Activar: Se recomienda el video “Tres pequeños puntos”, para entender la importancia de la reconstrucción de sucesos y eventualidades que no suelen tocar ni comentar.</p> <p>Para Interactuar: Como ejercicio de confianza, es necesario entender al otro, su presencia y la importancia de ello, donde las voces necesitan ser escuchadas y respetadas y así obtener una identidad con el relato, una memoria compartida del otro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar con los integrantes del grupo un “entretejido” a partir de una bola de lana. • Cada vez que un integrante recibe la bola de lana comparte un recuerdo. • El siguiente integrante menciona el recuerdo de su compañero previo a compartir el propio. • Al terminar el “entretejido” la bola de lana se devolverá. Esta vez cada integrante nombra el recuerdo del integrante al que devuelve la bola. <p>Para Evaluar: Observación de las actitudes de los</p>

	<p>participantes, la empatía entre ellos y el maestro que orienta la sesión para tener en cuenta estrategias en las sesiones posteriores.</p>
--	---

Actividad n°2: ¿Qué se yo, acerca de?	
Propósito	Descripción
<p>Construir una relación conceptual entre memoria-identidad-escuela</p>	<p>Para activar: Se hace lectura de una memoria barrial, en donde se encuentran elementos como: situación comunitaria del barrio, construcción urbana, ocupación territorial y casos sociales (violencia, microtráfico). Como sugerencia se puede emplear el trabajo realizado por Inés Castaño Arboleda titulado “La historia de mi barrio 12 de octubre”, del año 1989.</p> <p>Para interactuar: Es importante estimular la participación de los estudiantes y es recomendable:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● realizar una lluvia de ideas, en que los y las participantes aportan todo lo que conocen sobre

	<p>diferentes conceptos tales como: memoria, narrativas, identidad, recuerdo, olvido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posterior a esto se realiza un diccionario colectivo en donde se plasme las diferentes concepciones que suscita cada concepto y así poder desarrollar de forma articulada las actividades posteriores que involucran los diferentes conceptos. • Luego se desarrolla un diálogo reflexivo en donde se articulan conjuntamente entre maestros y estudiantes participantes los conceptos centrales de la investigación: memoria-identidad-escuela <p>Para evaluar: Se construye conjuntamente un cuestionario que tiene las siguientes preguntas: ¿qué tanto sabes de tu barrio? ¿Conoces procesos de poblamiento de tu barrio, cuáles? ¿Qué sabes de memoria? ¿Qué sabes de identidad y cómo lo asocias con tu barrio?</p>
--	---

Actividad n°3: Mi lugar favorito

--	--

Propósito	Descripción
<p>Establecer la relación constante que los estudiantes logran dar a entender entre escuela y lugar.</p>	<p>Para activar: Se comparte una lectura de un relato de una víctima del conflicto armado en el que cada estudiante da una apreciación con respecto al lugar del hecho.</p> <p>Se recomienda lecturas del trabajo de Ludoviko Martínez (2006) “Así fue: la consigna genocida del "quitate tu pa' meterme yo" en Colombia : documental acerca de la realidad histórica de Urabá 1990-2000”. En este trabajo se ofrecen diferentes tipos de relatos que posibilitan reconocer características particulares de la violencia.</p> <p>Para interactuar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● se hace una lluvia de ideas con respecto al concepto de lugar ● luego los maestros explican las características y sus connotaciones ● surge un diálogo reflexivo con respecto a los lugares más significativos para los estudiantes. <p>Para evaluar: cada estudiante hace una narración de los lugares más significativos para ellos.</p>

--	--

Actividad n°4: dialogando ando	
Propósito	Descripción
<p>Caracterizar las identidades de los estudiantes participantes en el proyecto.</p>	<p>Para activar: se lee la prensa donde habla de los alcances de la adopción de niños y niñas por parte de parejas del mismo sexo.</p> <p>Para interactuar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • por medio de un diálogo reflexivo se plantea discutir sobre la lectura que se hizo en la activación, en el que poco a poco vayan describiendo su vida desde la toma de posición frente a este tema, • se propone que hablen de su vida y lo que más les gusta hacer, desde gustos musicales hasta fobias. <p>Para evaluar: se observa en el diario de campo los relatos que los estudiantes construyeron con sus expresiones y así analizar sus identidades.</p>



Actividad n°5: Soy todo un investigador

Propósito	Descripción
<p>Establecer la influencia de trabajar con memoria sobre los procesos de identidad.</p>	<p>Para activar: Se ve el documental “el precio de la copa del mundo” ellos reflexionan sobre los problemas sociales que se ven en el documental y cómo los pueden asociar con su barrio, esto es una introducción a lo que se va abordar, permitiendo activar y preguntar por su realidad.</p> <p>Para Interactuar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante construye y estructura una entrevista para realizar a una persona mayor que él, que viva en el barrio, podría ser abuelo, padres, vecinos, líderes

sociales; el tema es “el barrio que habitan” tienen toda la libertad de preguntar lo que les interesa acerca del barrio; esto les permite tener contacto con los actores directos de los diferentes procesos que se dan ahí.

- Posteriormente todos socializan sus entrevistas y discuten sobre esos diferentes temas para que se enteren de los relatos y las versiones encontradas que se da sobre el pasado, presente y futuro del barrio y todos sus procesos a los cuales pueden ser involucrados.

Para evaluar: cada uno hace una representación de manera libre del barrio que conocen, quieren y sueñan, a través de la relación que establezcan con los diferentes relatos, estableciendo el impacto que han generado en ellos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO IV

Análisis de resultados

Para cumplir con el propósito de nuestra investigación que es determinar las influencias que ejerce el trabajo de memoria realizado sobre los procesos identitarios de los estudiantes de la Institución Educativa Picachito, consideramos necesario establecer momentos del proceso que especifiquen por medio de un análisis lo encontrado. Para esto se plantean varios momentos que obedecen a los objetivos de nuestra investigación: el primero llamado **el relato, un instrumento por el cual se caracterizan las identidades de los estudiantes**; el segundo momento lo llamamos **investigación acción participativa, una opción metodológica para construir la relación de los conceptos memoria - identidad – escuela**; el tercer momento sugiere que **la escuela es un lugar para fortalecer la identidad por medio de la memoria**. Por último es menester mencionar que se propone una cartilla que irá en los anexos, no como un objetivo en sí, sino como parte del último objetivo y al mismo tiempo como síntesis de los demás momentos, pues reúne una propuesta formativa de los maestros investigadores que participaron en el proyecto BUPPE: “tejiendo los hilos de la memoria” trabajando en las instituciones educativas de las comunas 3, 6 y en la casa juvenil de la común 8”.

Esto último se presenta como un compromiso con el proyecto que busca cubrir la necesidad de mostrar un producto afín con lo planteado a través de sus objetivos, por lo que nos propone la cartilla como la herramienta adecuada para narrar las experiencias de los jóvenes y nuestras propias experiencias y reflexiones en torno a lo encontrado en el campo.

Cabe agregar que oficiará, al tiempo, como una propuesta para aquellos que quieran trabajar con memoria en contextos formativos tanto institucionales como en contextos no convencionales.

Vale destacar que durante todo el proceso de la investigación que se llevó a cabo en la institución educativa Picachito se trabajó bajo el método de la observación participante¹¹, que nos otorgó la oportunidad de interactuar con los estudiantes constantemente y así construir conjuntamente instrumentos y reflexiones que nos permitieran evidenciar expresiones más íntimas de los estudiantes participantes con respecto al lugar que habitan, además nos facilitó tener un análisis mucho más concreto sobre nuestro problema que es la fragilidad de la identidad que tienen los estudiantes con relación a su barrio.

Es por esto que se trabajó con el diario de campo entendido este, nuevamente como el instrumento de recolectar información obtenida, en el que se describe detalladamente todo el proceso de enseñanza (Acuña, 2011). En este sentido se convirtió en un instrumento importante para el posterior análisis que permitió determinar que tanto se logró cumplir con los objetivos planteados en la investigación.

Por lo tanto en este capítulo analizamos la información recolectada por medio de los instrumentos utilizados en este proceso investigativo, logrando poner en confrontación tal información, con el análisis en diferentes autores revisados y siempre dirigiendo tal confrontación a la satisfacción de los objetivos.

¹¹ Según Mendoza, A; Meléndez, O; Pérez, D “esta metodología permite describir lo que sucede qué y quienes están involucrados, cuando y donde ocurren los sucesos, porque suceden y el punto de vista de los participantes en situaciones particulares. así mismo, permite estudiar los procesos, las relaciones entre personas y eventos la organización y el contexto cultural donde existe el ser humano” (pág. 103)

El relato un instrumento con el cual se caracterizan las identidades

En este primer momento es necesario precisar cómo el relato toma fuerza a la hora de hacer una auto-descripción, porque permite a los jóvenes mirar su propia vida, sus acontecimientos importantes, su relación con el entorno y al mismo tiempo contar aquello que es difícil recordar de su vida. En el contexto de nuestra investigación, se hizo necesario que los estudiantes participantes propusieran formas de abordar este asunto que es tan íntimo, pero que se torna fundamental para poder identificar el trasfondo de sus identidades y así pretender identificarse con el entorno. Lo anterior pudo permitirnos respuestas plausibles, en voces de los estudiantes, en cuanto a preguntas como: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? Y todas aquellas que sugieren formas de relación con las gramáticas que hemos heredado¹²; es decir se hace necesario saber qué y cómo se configura la identidad bien sea de forma individual o colectiva.

Para poder caracterizar las identidades de los estudiantes participantes, en un primer momento se propuso traer una imagen significativa en la que ellos accedieron; lo que se logró evidenciar es que esta actividad, la cual fue realizada con fotografías, no llenó las expectativas frente a cómo ellos se identifican o cómo los otros lo identifican, por medio de un escrito simplemente se limitaron a contar lo que sucedió el día del acontecimiento que representa la imagen.

Preparamos una segunda actividad donde se realizó un diálogo colectivo con los estudiantes, en el que cada uno logró relatarse de la mejor manera, pretensión por la cual escogieron dialogar entre sí con aspectos como sus gustos en común, lo que los

¹² Para mayor precisión sobre este concepto sugerimos revisar: ética de la compasión ,Joan Carles Melich. 2010. página 16

diferenciaba entre ellos, gustos musicales, etc. Parte del diálogo llevó a tocar el tema de la identidad sexual debido a que era reciente la aprobación de la Corte Constitucional a la adopción de niños y niñas por parte de parejas del mismo sexo, lo cual propició la discusión sobre el tema, momento en cual mostraron una postura positiva frente a la decisión de la corte, además sugirieron diferentes problemáticas con respecto al género y la diversidad sexual, y la necesidad del reconocimiento de esta, pues los jóvenes que participaron en esta actividad de forma colectiva llegaron al consenso de que nadie debe ser discriminado por identificarse con cualquier preferencia sexual¹³.

Todo este diálogo llevó a los estudiantes a relatar su propia vida a partir de las problemáticas actuales, no sólo en cuanto a su preferencia sexual sino también de su manera de vivir y de ser frente a la sociedad, que hace que ellos tengan puntos en común no solo en lo que tiene que ver con sus diferencias, sino con el hecho de ser señalados por la familia, sus compañeros, los profesores, etc., al respecto Giménez (2000) plantea que la identidad se torna íntima pero que a la vez busca narrarse porque

“también requiere como marco el intercambio interpersonal.

En efecto, en ciertos casos éste progresa poco a poco a partir

de ámbitos superficiales hacia capas más profundas de la personalidad de los actores sociales, hasta llegar al nivel de

las llamadas “relaciones íntimas”, de las que las “relaciones amorosas” sólo constituyen un caso particular (Brehm, 1984,

¹³ Hace referencia a la identidad como distinguibilidad (Giménez, G. 2000) “la identidad no sería más que el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva. Por eso, la vía más expedita para adentrarse en la problemática de la identidad quizás sea la que parte de la idea misma de distinguibilidad. En efecto, la identidad se atribuye siempre en primera instancia a una unidad distinguible, cualquiera que ésta sea (una roca, un árbol, un individuo o un grupo social)” (pág. 11) En: Giménez, G., 2000. Materiales para una teoría de las identidades sociales (45-78).

p. 169). Es precisamente en este nivel de intimidad donde suele producirse la llamada “autorrevelación” recíproca (entre conocidos, camaradas, amigos o amantes), por la que al requerimiento de un conocimiento más profundo (“dime quién eres: no conozco tu pasado”) se responde con una narrativa autobiográfica de tono confidencial (selfnarration). Esta “narrativa” configura o, mejor dicho, reconfigura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido.” (p.8)

A partir de este momento, los maestros investigadores propusieron abordar la discusión sobre qué identifica el barrio y cuestiones similares, llevando a los jóvenes a múltiples expresiones, relatadas a partir de sus experiencias en otros territorios diferentes al barrio. Es por esto que elaboramos un cuadro, teniendo en cuenta los relatos que los estudiantes expresaron durante el diálogo entre ellos y los diferentes autores que han producido al respecto. Un ejemplo de esto, lo constituye Gilberto Giménez (2000) quien habla de la identidad como el lado subjetivo de la cultura que la hace distinguible. En sus palabras: “Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente” (pág.3) lo que significa que es importante saber reconocernos frente a los demás.

Él propone varios tipos de identidad la cual se asemeja a las características identitarias que los estudiantes nos dieron a conocer por medio de sus narraciones:

Cuadro 1: caracterización de las identidades de los estudiantes desde Giménez (2000)

Tipo de identidad	Definición	Relato
identidades etiquetadas	<p>El actor se auto-identifica en forma autónoma, aunque su diversidad ha sido fijada por otros</p> <p>Sería la interiorización de estigmas ligados a diferencias sexuales, raciales y culturales, así como también a impedimentos físicos.</p>	<p><i>“yo me considero diferente a todos ellos porque no me gusta el reguetón”</i></p> <p><i>“la vez pasada estuve en un colegio del poblado acompañando a mi mamá por dos semanas seguidas porque estaba en inducción para el nuevo trabajo de secretaria, el colegio no era desordenado como acá, y tampoco no daban comida como acá, ya entiendo por qué</i></p>

		<i>todos nos dicen que somos muy desordenados y hambrientos”</i>
identidades segregadas	Cuando el actor se identifica y afirma su diferencia independientemente de todo reconocimiento por parte de otros, se pueden encontrar ejemplos empíricos de esta situación en la fase de formación de los actores colectivos, en ciertas fases de la edad evolutiva, en las contra-culturas marginales, en las sectas y en ciertas configuraciones de la patología individual (v.g., desarrollo hipertrófico del yo o excesivo repliegue sobre sí mismo).	<i>“todos los estudiantes del Picachito nos distinguimos porque nos gusta comer mucho, si convocan a una actividad y dicen que hay refrigerio allá aparece todo el colegio”</i>
identidades hetero-dirigidas	Cuando el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo. Tal sería, por ejemplo, el caso del comportamiento gregario o multitudinario, de la tendencia a confluir hacia opiniones y expectativas ajenas; y también el de ciertas fases del desarrollo infantil destinadas a ser	<i>“a todas nosotras nos señalan en nuestras casas que somos poco femeninas porque no nos planchamos el pelo y tampoco nos</i>

	<p>superadas posteriormente en el proceso de crecimiento.</p> <p>La patología, por su parte, suele descubrir la permanencia de formas simbióticas o de apego que impiden el surgimiento de una capacidad autónoma de identificación.</p>	<p><i>pintamos las uñas”</i></p> <p><i>“yo siempre tengo problemas en mi casa porque me gusta el metal, mi abuela me dice que soy satánica”</i></p>

Con respecto a la forma en que los estudiantes se identificaron, se evidencia que había varios tipos de identidad en el grupo que participó en la investigación, sin embargo el mayor punto en común, es lo que se evidenció en las mujeres, pues todas las estudiantes que participaron se les señalaba como poco femeninas, indelicadas, y en general la mayoría de sus prácticas como: sus gustos musicales, su forma de vestir, hablar y que dichos señalamientos eran principalmente de sus familias dificultando así la comunicación y las relaciones con su núcleo familiar, este es uno de los aspectos más significativo en términos de caracterización de identidades, lo que conlleva a concluir que a pesar de que se analizaron tres tipos de identidad dentro del grupo hay uno que es común en todas las estudiantes y es la identidad hetero-dirigida que es cuando el actor es identificado y reconocido como diferente por los demás, pero él mismo posee una débil capacidad de reconocimiento autónomo. (Giménez, 2000)

Investigación - acción - participativa, una opción metodológica para construir la relación de conceptos memoria – identidad - escuela

Este segundo momento se torna necesario porque es fundamental conocer y entender los conceptos con los que se trabaja y cómo se relacionan entre sí debido a las múltiples definiciones e interpretaciones que se les da, y así los maestros y estudiantes partícipes puedan saber el qué, por qué, para qué y cómo de lo que se está realizando.

Es importante especificar que los instrumentos son construcciones conjuntas de los estudiantes participantes, de manera conjunta con los maestros en formación, lo que es muestra fundamental de la IAP, porque:

"se relaciona más con una actividad de investigación propia de la base popular sobre su realidad, que con una acción receptiva de investigaciones realizadas por élites de intelectuales ajenas a ellas. En la Investigación-Acción Participativa, el científico social se enfrenta a la necesidad de compartir los objetivos y los métodos mismos con la base social. Ya no es investigación para las masas, sino que surge de la base social misma" (Fals Borda, 1981, p. 21)

En este sentido, la formación es importante; pero también juegan un papel vital los conocimientos previos, que son asociados a la relación con su diario vivir, que permite al maestro analizar y comprender las vivencias de sus estudiantes y así plantear objetivos de enseñanza con respecto a los conceptos que se abordaron.

En tal sentido, en una de las primeras sesiones que denominamos: “¿Qué se yo, acerca de?”, cuyo propósito fundamental pasó por indagar acerca de los conocimientos que

los jóvenes tenían en relación con los conceptos que se asumieron como esenciales para la investigación. Esto arrojó de manera categórica, que su preferencia está en dos de los más importantes para nuestra investigación, a saber: memoria e identidad.

Cabe destacar que el cómo se realizó esta actividad, se encuentra especificado en la descripción de las actividades,¹⁴ siendo prioritaria la lluvia de ideas, en tanto el diálogo reflexivo¹⁵ nos acercó a los estudiantes en clave con sus propias formas de enunciar; y un cuestionario que se construyó conjuntamente con ellos (**imágenes 1 y 2**), apuntando a la idea de plasmar de la manera más fiel lo que ellos sabían y consideraban importante para la investigación. Es así que los estudiantes elaboraron cuatro preguntas: 1) ¿qué sabes tanto de tu barrio? 2) ¿conoces procesos de poblamiento de tu barrio, cuáles? 3) ¿qué sabes de memoria? 4) ¿Qué sabes de identidad y como lo asocias con tu barrio? Consideramos que las preguntas 1 y 2 no permitió un análisis sobre este momento, debido a que las preguntas están más enfocadas directamente al barrio, sin haber premura de ese análisis conceptual que se desprende de la confrontación entre la información suministrada por los estudiantes y la hallada en los autores, por ende consideramos trabajar con las preguntas 3 y 4 que abordan los elementos esperados para el análisis, como son los conceptos de memoria e identidad:

3) *“que es lo que uno recuerda”*

¹⁴ Revisar actividades en la página 55 de éste trabajo.....

¹⁵ como lo define Garrido, (2011) “Se trata de un proceso de re-estructuración de aquello que se ha almacenado a través de la experiencia y que se refleja en la actuación pedagógica de manera implícita.” (pág. 95) En: Garrido, C (2011). Análisis de la racionalidad pedagógica del docente universitario: una experiencia de trabajo co-constructivo (Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación). Universidad academia de humanismo cristiano. Santiago de Chile.

Se puede analizar que para los estudiantes la memoria tiene una relación directa e inseparable con los recuerdos y en este caso es asociado a momentos que el sujeto considera importantes. Al respecto dice Mendoza (2005) que “la cualidad de la memoria es guardar y dar cuenta de lo significativo de la vida, de lo que vale la pena mantener para luego comunicar y que alguien más lo entienda.” (p.3). en este sentido cabe destacar que Méndez, (2008) explicando el pensamiento de Ricoeur, especifica que el recuerdo es el objeto de estudio de la memoria “Lo específico de la memoria es esta dimensión social, colectiva, del recuerdo; lo que recordamos, como lo recordamos, qué circunstancias están aunadas a ese recuerdo, por ello, depende de nuestra pertenencia al colectivo y nos vinculan, por tanto con los demás miembros.” (p.128)

4) *“que la identidad se refiere a un sentido de pertenencia que uno tiene con algo, yo me identifico con la escuela porque tengo mis amistades y paso bueno”*

La estudiante hace mención a una identidad colectiva porque hace referencia a un lugar como la escuela, en el cual sus integrantes deben poseer propósitos similares. Al respecto Giménez (2010) explica los pasos que especifican cuando hay una identidad colectiva, similar a la que se instaura y propaga en la escuela, “esta se concibe como un conjunto de prácticas sociales: (a) involucran simultáneamente a cierto número de individuos o - en un nivel más complejo - en grupos; (b) exhiben características morfológicas similares en la contigüidad temporal y espacial; (c) implican un campo de relaciones sociales, así como también (d) la capacidad de la gente involucrada para conferir un sentido a lo que está haciendo o va hacer” (p.15)

Imagen 1: cuestionario con preguntas estructuradas construido conjuntamente por maestros investigadores y estudiantes para identificar sus saberes previos

1. ¿Que tanto sabes de tu barrio?

Es un barrio que nacio desde la construccion de la gente, q. tiene un sentido como el castro, a veces es inseguro y no encuentro nada para hacer.

2. ¿Conoces procesos de poblamiento de tu barrio, cuales?

Si algunos mis papas se pasaron a este barrio por que fueron desplazados de la violencia en San Carlos y esto era un barrio que casi no tenia castros.

3. ¿Que sabes de memoria?

La memoria es un termino que esta muy de moda, pues se utiliza para todo lo que tiene que ver con violencia y los acontecimientos mas importantes, porque invita a recordar lo que uno vivio en algun lugar.

4. ¿Que sabes de identidad y como la asocias con tu barrio?

Que la identidad se refiere a un sentido de pertenencia que uno tiene con algo, yo me identifico con la escuela porque tengo mis amigos y cosas buenas.

Tomada por: Duque, C. 2015

Imagen 2: cuestionario con preguntas estructuradas construido conjuntamente por maestros investigadores y estudiantes para identificar sus saberes previos

1) ¿Cuantos sabes de tu barrio?

es muy bonito y tiene lugares muy bonitos como el mar.

2) ¿Conoces procesos de poblamiento de tu barrio, cuales?

No.

3) ¿Que sabes de memoria?

que es lo que uno recuerda.

4) ¿Que sabes de identidad y como la asocias con tu barrio?

que es con lo que uno se identifica y quiero, y yo quiero a mi colegio por que es muy rico.

Tomada por: Duque, C. 2015

Durante el diálogo reflexivo que se llevó a cabo en la sesión, al socializar las respuestas de cada uno, se presenta la discusión de lo que es la memoria y la identidad y se introduce la escuela, pues en sus respuestas muestran que es un lugar importante y significativo para ellos, hasta el punto que es su centro de vida y socialización; y esto se puede analizar desde Picardo, Escobar y Balmore, (2004) que se refieren a la escuela como “aquella institución social encargada del proceso de enseñanza aprendizaje, creada por la necesidad de completar la acción educativa de la familia y de generar las competencias intelectivas, habilidades y destrezas para que niños(as) y jóvenes puedan incorporarse a la sociedad.”(p.145).

Cabe destacar que los estudiantes participantes hicieron preguntas de lo que era cada concepto a los maestros investigadores que respondieron desde los autores centrales de la investigación: Paul Ricouer, Zvetan Todorov, Gilberto Giménez, Andrés Klaus Runge. Esto permitió profundizar más la mirada de estos conceptos donde se interactuó e intercambió ideas entre los estudiantes y los maestros, al respecto una estudiante argumenta que: *“la memoria es lo que uno recuerda sobre lo que paso, y si recuerda es porque es importante para uno el problema es uno recordarse con pelos y señales porque uno recuerda es por momentos”*

Se puede evidenciar que la estudiante aun relaciona la memoria con el recuerdo como fundamental a la hora de contar eso que le sucedió, pero a la vez se interroga por el qué y por el cómo se dan esos recuerdos. A partir de esto podemos hacer un análisis desde los usos y abusos de la memoria, en el sentido que a la hora de reconocerla y utilizarla puede estar encaminada a diferentes intereses particulares. Al respecto Toro (2008) argumenta que “Los usos y abusos de la memoria y el olvido se derivan de la manipulación

concertada de recuerdos por parte de quienes ostentan poder político. Cuando la prioridad de una sociedad es la construcción de un relato histórico común, impera la necesidad de brindar un tratamiento objetivo de las múltiples fuentes -incluyendo los relatos de los protagonistas- para elaborar un registro escrito que dé cuenta de lo acontecido de forma que pueda ser transmitido, aprehendido y conmemorado por generaciones. Se trata de una memoria impuesta” (p.37)

Después se abordó el concepto de identidad que fue esencial para la investigación y es así como una estudiante participe de la investigación lo definió por medio del diálogo reflexivo que se llevó a cabo: *“la identidad es sentido de pertenencia por algo, pero no solo sentido de pertenencia sino que a uno también lo señalan o lo distinguen por algo específico de uno”*

Esta definición de la estudiante da muestra que ella entiende que la identidad necesita de un reconocimiento para ser diferente a los demás que la hace única o tener similares características a un grupo determinado, esto se puede explicar desde la identidad como distinguibilidad de Giménez (2000) que data de la distinguibilidad que tiene una identidad desde la primera instancia, esto especificado desde Habermas (1987) que da como requisito primordial de una identidad que los otros la reconozcan, es así que agrega “no basta que las personas se perciban como distintas bajo algún aspecto; también tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente.” (p.3)

Posteriormente se habló del concepto de escuela, en el que un estudiante la define como: *“la escuela es el lugar donde uno no solo va aprender sino a conocer gente nueva, hacer*

amigos, conocer profesores, a jugar y a comer, lo que permite olvidarnos de los problemas que tenemos en la calle y en la casa”

En el relato se evidencia muy claro como el concepto de escuela la asocian a un lugar que es caracterizado por múltiples experiencias; en este relato hay una connotación muy evidente y es la escuela como el lugar que sirve de escudo frente a problemáticas sociales y personales que hay más allá de sus paredes, esto se puede explicar desde Tuan, Y (1977) en el que el lugar “involucra una realidad concreta cuando nuestra experiencia con ella es total, esto es, a través de todos los sentidos, como también con la mente activa y reflexiva. Cuando vivimos por mucho tiempo en un determinado lugar podemos conocerlo íntimamente, por ende su imagen no puede ser nítida, a menos que podamos también verla desde fuera y pensemos en nuestra experiencia.” (p. 12)

Después de clarificar cada concepto, se buscó una construcción conjunta de la relación que hay entre estos conceptos, que evidenció como por medio de la metodología investigación- acción- participativa se puede trabajar con conceptos a partir del diálogo reflexivo como técnica que permite interactuar e intercambiar ideas, es así que al final de la sesión un estudiante tuvo la capacidad de construir una definición de la relación conceptual entre memoria-identidad-escuela:

“cuando uno escucha algún recuerdo de los abuelos sobre algo que ocurrió en el barrio como por ejemplo ellos llegaron acá y construyeron sus propias casas y su propio acueducto lo hace sentirme más orgulloso del barrio y se identifica con él, lástima que no se tomen en cuenta a los abuelos para que hagan memoria de eso y en algunos casos están

muertos, por eso acá en la escuela nos deben mostrar más imágenes y traer gente para que cuente que paso y nos deben mandar a preguntar qué pasó también con el barrio”

A partir de todo, a continuación mostramos una rúbrica que pretende resumir de manera concreta las definiciones de los conceptos centrales (memoria - identidad - escuela) desde los autores referenciados y las voces de los estudiantes, con su respectivo análisis, con el fin de destacar la apropiación de estos conceptos por parte de los estudiantes.

Cuadro 2: resumen y análisis de los conceptos abordados desde los referentes teóricos y los estudiantes

Concepto	Referencia teórica	Estudiantes	Análisis
Memoria	Dice Mendoza (2005) que “la cualidad de la memoria: guardar y dar cuenta de lo significativo de la vida, de lo que vale la pena mantener para luego comunicar y que alguien más lo entienda.” (p.3). Méndez, J (2008)	<i>“que es lo que uno recuerda”</i> <i>“la memoria es lo que uno recuerda sobre lo que paso, y si recuerda es porque es importante para uno el problema es uno recordarse con pelos y</i>	En la narrativa los estudiantes siempre la relacionan con el recuerdo, que es el objeto de estudio de la memoria según Ricouer, esta noción siempre estuvo presente desde sus saberes previos, hasta lo que

	<p>explicando el pensar de Ricoeur especifica que el recuerdo es el objeto de estudio de la memoria “Lo específico de la memoria es esta dimensión social, colectiva, del recuerdo; lo que recordamos, como lo recordamos, qué circunstancias están aunadas a ese recuerdo, por ello, depende de nuestra pertenencia al colectivo y nos vinculan, por tanto con los demás miembros.” (p. 128)</p>	<p><i>señales porque uno recuerda es por momentos”</i></p> <p><i>“la memoria es un término que está muy de moda, pues se utiliza para todo lo que tiene que ver con violencia y los acontecimientos más importantes, porque invita a recordar lo que uno vivió en algún lugar”</i></p>	<p>conocieron teóricamente, donde se pone en evidencia la relación que existe entre esas memorias individuales que construyen la memoria colectiva porque marcan acontecimientos significativos para un grupo de personas en un determinado lugar.</p>
--	---	--	--

<p>Identidad</p>	<p>Giménez (2010) explica los pasos que especifican cuando hay una identidad colectiva “esta se concibe como un conjunto de prácticas sociales: (a) involucran simultáneamente a cierto número de individuos o - en un nivel más complejo - en grupos; (b) exhiben características morfológicas similares en la contigüidad temporal y espacial; (c) implican un campo de relaciones sociales, así como también (d) la capacidad de la gente involucrada para</p>	<p><i>“que la identidad se refiere a un sentido de pertenencia que uno tiene con algo, yo me identifico con la escuela porque tengo mis amistades y paso bueno”</i></p> <p><i>“la identidad es sentido de pertenencia por algo, pero no solo sentido de pertenencia sino que a uno también lo señalan o lo distinguen por algo específico de</i></p>	<p>Al hablar de identidad siempre está presente la connotación del sentido de pertenencia con algo, que deriva en una identidad colectiva, sin embargo también se preguntan por esas identidades individuales en el que lo asocian con el reconocimiento del otro frente a esa diferencia.</p>
------------------	--	--	--

	<p>conferir un sentido a lo que está haciendo o va hacer” (pág. 15)</p> <p>“la identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás.”(Giménez, 2010. p.2)</p> <p>“la identidad es un predicado que tiene una función particular; por medio de él una cosa u objeto particular se distingue</p>	<p><i>uno”</i></p>	
--	---	--------------------	--

	<p>como tal de las demás de su misma especie” (Habermas, 1987, II, p.145).</p>		
Escuela	<p>Picardo, O; Escobar, J; Balmore, R que se refieren a la escuela como “aquella institución social encargada del proceso de enseñanza aprendizaje, creada por la necesidad de completar la acción educativa de la familia y de generar las competencias intelectivas, habilidades y destrezas para que niños(as) y jóvenes</p>	<p><i>“la escuela es el lugar donde uno no solo va aprender sino a conocer gente nueva, hacer amigos, conocer profesores, a jugar y a comer, lo que permite olvidarnos de los problemas que tenemos en la calle y en la casa”</i></p>	<p>Cuando hablan de la escuela siempre se refieren a un lugar y el lugar es un espacio significativo que está marcado por sentimientos, ellos manifiestan que ahí es donde no solo adquieren habilidades y conocimientos sino que trasciende a experiencias que marcan en su vida diaria.</p>

puedan incorporarse a la sociedad.”(2004:145).

La escuela como lugar se entiende como el espacio que es ocupado y utilizado que tiene un significado para el sujeto que interactúa en ella (Viñao, A. 1993-1994. Pg. 18)

Según Yi-fu Tuan (1977) “El lugar es seguridad y el espacio es libertad: estamos ligados al primero, mientras deseamos el segundo. No hay lugar igual a otro” (pág. 2)

La escuela, un lugar para la identidad por medio de la memoria

En la escuela fue donde se llevó a cabo esta investigación y sus estudiantes fueron los participantes. Durante el proceso evidenciamos la gran relevancia que tiene la escuela para ellos, pues para todos los jóvenes participantes el lugar más significativo porque en ella tenían diversas formas de socializarse y a la vez los protege de las problemáticas sociales que viven en sus casas, y en el barrio, al principio del proceso daban cuenta de que la escuela era casi lo único del barrio con que logran afinidad.

Esto se evidenció en la actividad que nombramos “observando la memoria” donde cada estudiante llevó una imagen significativa para ellos, esta actividad tenía la intención de permitir la búsqueda de elementos que nos posibilitarían caracterizar las identidades de los estudiantes, no obstante, como se explicó en el primer momento, no dieron ninguna muestra de ello, aun así nos brindó elementos para el análisis de la escuela como un lugar, porque todas las narraciones dieron muestra de la escuela como un todo para ellos, como un lugar que despertaba sentimientos en ellos, así lo narran unos estudiantes: *“Las fotos que nosotros trajimos nos gustó porque estábamos los tres. El gordo, kathe y yo y porque nos gustó y ese día pasamos muy buenos que fue el día del Jean Day eso fue este año 2015”*

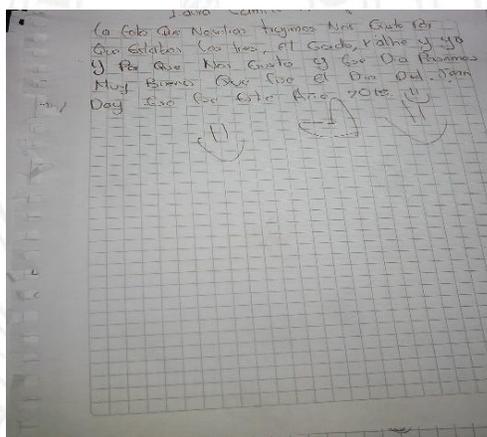
(imagen 3 y 4)

Imagen 3: fotografía significativa que fue mostrada por algunos estudiantes en la actividad “observando la memoria”



Tomada por: Duque, C. 2015

Imagen 4: narración de un estudiante que expresaba el significado de la fotografía que llevaron para la actividad “observando la memoria”



Esto nos permite analizar

Tomada por: Duque, C. 2015

cómo la escuela se

convierte en un lugar que es utilizado de múltiples formas, ese día especial lo asocian a un día en el cual no llevaban uniforme, y todo es inusual para el ambiente rutinario y monótono de la escuela, pero que se vuelve especial porque permite incluir una serie de momentos que experimentan los estudiantes más allá de los contenidos, al respecto Viñao, A (1993-1994) explica cómo se entiende la escuela a partir su función que no solo remite a lo procedimental, sino a comprender los diferentes roles que debe tener “La mejor escuela estaba al aire libre, en la naturaleza, no entre las paredes de un edificio. Pero, aceptada la necesidad de este último, el campo escolar significaba la presencia de la

naturaleza en la institución docente. No sólo había que salir a ella, al exterior, sino también incorporarla.” (p. 34). Entonces, entendemos que los estudiantes participes le dan una connotación importante y es la de su lugar más significativo, en una actividad llamada “mi lugar favorito” donde por la dinámica del proceso se les propone que abordemos el concepto lugar, debido a que al referirse a la escuela lo definen con ese concepto.

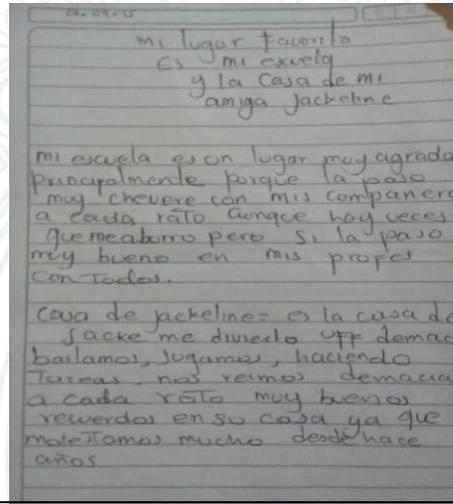
La sesión inicia con la propuesta de una de las estudiantes que consta de que habláramos de los lugares favoritos, en primer lugar los maestros e investigadores les indagan por lo que saben del concepto lugar, el cual lo relacionan con un espacio significativo, sin embargo les abordamos una perspectiva más amplia de este concepto desde Norberg- Schulz (1992) considerando que “los lugares son metas o focos donde experimentamos los acontecimientos más significativos de nuestra existencia, pero también son puntos de partida desde los cuales nos orientamos y nos apoderamos del ambiente circundante. Esta toma de posesión está también relacionada con los lugares que esperamos encontrar o descubrir por sorpresa.” (p. 22), en tal sentido cabe destacar que “la escuela como lugar se entiende como el espacio que es ocupado y utilizado que tiene un significado para el sujeto que interactúa en ella” (Viñao, A. 1993-1994. P. 18)

En este sentido los jóvenes expresan que la escuela es su lugar más significativo mediante la narración escrita:

“Mi lugar favorito es mi escuela y la casa de mi amiga Jackeline

Mi escuela es un lugar muy agradable principalmente porque la paso muy chévere con mis compañeros a cada rato aunque hay veces que me aburro pero si la paso muy bueno en mis profes con todos.” (Imagen 5)

Imagen 5: narración que expresa los lugares favoritos y significativos para una estudiante, durante la actividad “mis lugares favoritos”



mi lugar favorito
es mi escuela
y la casa de mi
amiga Jackeline

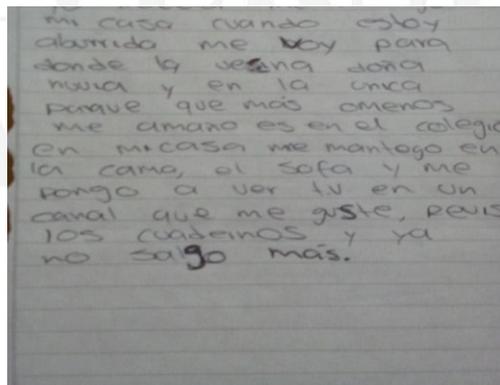
mi escuela es un lugar muy agradable
principalmente porque la paso
muy chueca con mis compañeros
a cada rato aunque hay veces
que me aburre pero si la paso
muy bueno en mis profes
con todos.

Casa de Jackeline es la casa de
Jacke me divierte yff demaci
bailamos, jugamos, haciendo
Tareas, nos reimos demaci
a cada rato muy buenas
recuerdos en su casa ya que
me llamamos mucho desde hace
años

Tomada por: Duque, C. 2015

“yo me mantengo en mi casa cuando estoy aburrida me voy para la vecina doña Nubia y en la única parte que más o menos me amano es en el colegio, en mi cama me mantengo es en la cama, en el sofá y me pongo a ver T.V en un canal que me guste, reviso los cuadernos y ya no salgo más.” (Imagen 6)

Imagen 6: narración que expresa los lugares favoritos y significativos para una estudiante, durante la actividad “mis lugares favoritos”



mi casa cuando estoy
aburrida me voy para
donde la vecina doña
nubia y en la cama
porque que más amano
me amano es en el colegio
en mi casa me mantengo en
la cama, el sofá y me
pongo a ver tv en un
canal que me guste, reviso
los cuadernos y ya
no salgo más.

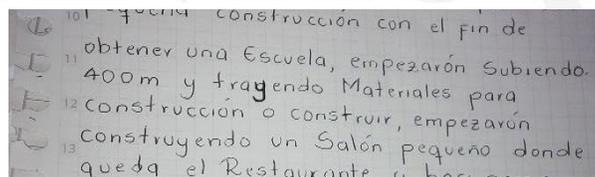
Tomada por: Duque, C. 2015

Es importante preguntarnos por qué la escuela refleja tanto significados en los estudiantes que participan con nosotros, al respecto Viñao, A. (1993-1994) dice que “la escuela un espacio peculiar y relevante. En especial si se tiene en cuenta que en ella se permanece durante aquellos años en los que se forman las estructuras mentales básicas de los niños, adolescentes y jóvenes. Unas estructuras mentales conformadas por un espacio que, como todos, socializa y educa, pero que, a diferencia de otros, sitúa y ordena con esta finalidad específica a todo y a todos cuantos en él se hallan.” (p. 19) y esto se demuestra en la importancia que tiene la escuela cuando se hablaba de lugares significativos y experiencias significativas, es así, que en la próxima sesión dos estudiantes nos sorprendieron con una breve narración de ellos sobre el colegio, en base a lo que habían preguntado a unos líderes sociales del barrio.

“Narración del colegio

Hace aproximadamente 30 años empezó una pequeña construcción con el fin de obtener una escuela, empezaron subiendo 400m y trayendo materiales para construcción o construir, empezaron construyendo un salón pequeño donde queda el restaurante y así poco a poco iban construyendo el colegio” (imagen 7)

Imagen 7: narración del colegio de unos estudiantes que construyeron con base al diálogo voluntario que sostuvieron con líderes comunitarios



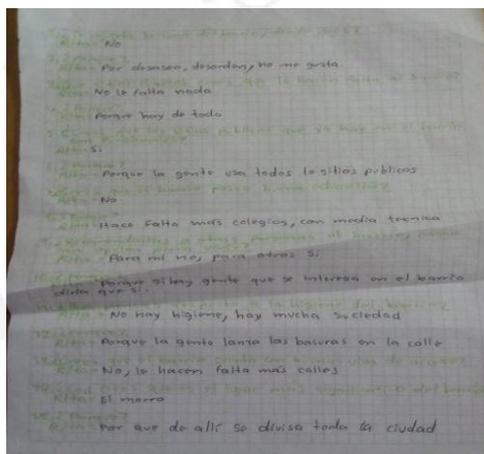
101 - pequeña construcción con el fin de
 11 obtener una Escuela, empezaron subiendo
 12 400m y trayendo Materiales para
 13 construcción o construir, empezaron
 14 construyendo un Salón pequeño donde
 15 queda el Restaurante y así

Tomada por: Duque, C. 2015

Debido a la inquietud que dejó el por qué tanta afinidad con la escuela, entendimos que es un sentimiento que va de la mano con la construcción del barrio y que puede ser una herramienta para fortalecer identidad. En este sentido Vidal, T (2005) explica que “la narración de los lugares, como reconstrucción social constante y donde la memoria es entendida como los significados compartidos, es una práctica social más (Vázquez, 2001), a través de la cual se expresa y se forma la identidad (Devine-Wright y Lyons, 1997; Feldman, 1996; Fried, 2000; Twigger-Ross y Uzzell, 1996).” (p. 289)

A partir de esto realizamos una actividad llamada “soy todo un investigador”, en la que ellos manifiestan la necesidad de preguntar más, no solo sobre su colegio, sino sobre su barrio, entonces se torna necesario elaborar una entrevista no estructurada (**imagen 8**), cabe destacar que el tema lo propusieron ellos y hacen preguntas sobre el barrio y sus procesos históricos y sociales, cada estudiante se comprometió a preguntarle a una persona mayor que conozca sobre los procesos barriales.

Imagen 8: entrevista no estructurada elaborada por una estudiante en la actividad “soy todo un investigador”



Tomada por: Duque, C. 2015

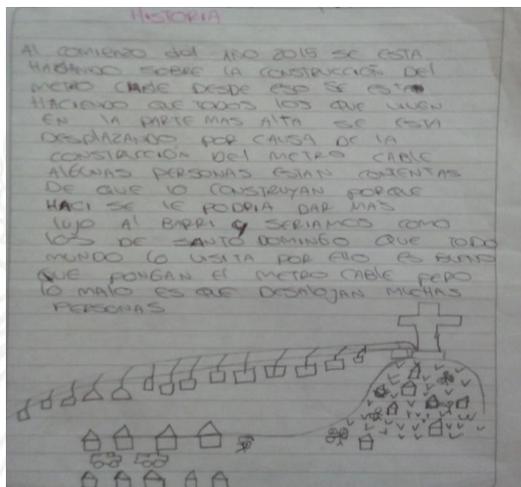
Cada estudiante socializó su entrevista, la cual propicia una discusión, hubo puntos en común y es que todos los entrevistados hablan de los asentamientos que se dieron en el barrio, la ocupación de este y la construcción de sus viviendas que se dio por la misma gente sin ninguna ayuda institucional; A partir de esto en medio de este diálogo reflexivo los estudiantes manifiestan una realidad del barrio en la que actualmente hay un proyecto en marcha de la Alcaldía que es el Metro Cable, donde se sienten halagados porque se fijaron en ellos; sin embargo discuten el cómo se ha estado llevando este proceso desalojando a muchas familias de sus casas, perdiéndolo todo. Les sugerimos que cada uno relatará lo más importante que dejó la entrevista, por medio de una representación:

“al comienzo del año 2015 se está hablando sobre la construcción del metrocable desde eso se están haciendo que todos los que viven en la parte más alta se está desplazando por causa de la construcción del metrocable. Algunas personas están contentas de que lo construyan porque así se le podría dar más lujo al barrio y seríamos como los de santo domingo que todo mundo lo visita, por ello es bueno que pongan metro cable pero lo malo es que desalojan muchas personas” (imagen 9)

Imagen 9: relato de una estudiante sobre lo significativo de la entrevista en la actividad “soy todo un investigador”

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

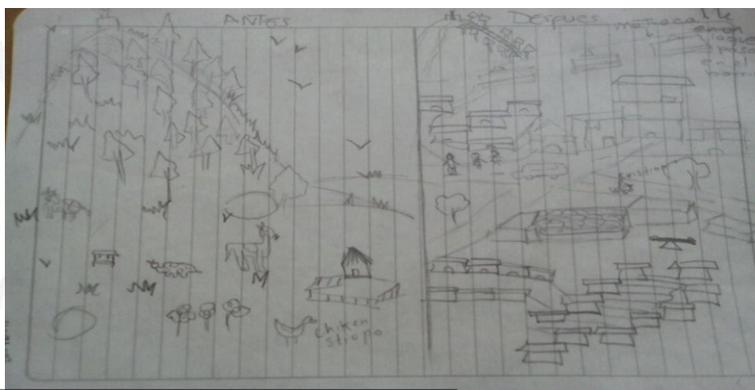
1 8 0 3



Tomada por: Duque, C. 2015

“en la entrevista me di cuenta que primero el barrio era muy natural, ahora está lleno de vías y carros y de casas que fueron hechas por la misma gente, también pongo el barrio con el metrocable porque es lo que está pasando ahora y trae más avances, pero lástima que saquen a la gente así, creo que todos queremos ver al barrio desarrollado pero sería bueno que hiciéramos algo para que no saquen a esa gente así” (imagen 10)

Imagen 10: relato de una estudiante por medio de un dibujo de lo más significativo de la entrevista de la actividad “observando la memoria”



Tomada por: Duque, C. 2015

“este es un barrio donde fue construido por la misma gente, sus casas, el acueducto, la escuela, y es muy injusto que ahora las saquen de sus casas como si nada por un metrocable, es verdad que eso trae más desarrollo para el barrio, pero primero tienen que pensar en la gente que vive aquí, la verdad estoy de acuerdo con el metrocable para el barrio pero con los desalojos no” (imagen 11)

Imagen 11: relato de una estudiante por medio de un dibujo de lo más significativo de la entrevista de la actividad “observando la memoria”



Tomada por: Duque, C. 2015

En los anteriores dibujos especificados con los relatos de los estudiantes al socializarlos, se logra evidenciar como ha trascendido el trabajar con memorias con los jóvenes, ya que no solo se preocupan y manifiestan afecto por un lugar como la escuela, sino que se preocupan de asuntos propios del barrio. Esto último nos muestra cómo se empiezan a identificar con el barrio hasta el punto que dentro de la escuela lo discuten y son capaces de representarlo, en esto Elizabeth Jelin (2002) especifica desde la cultura de memoria que hay hoy en día en el mundo contemporáneo que “la memoria tiene entonces

un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades” (p. 9)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CONSIDERACIONES FINALES.

En primer lugar quisiéramos dejar claro que esta investigación no es concluida por completo y los resultados aquí presentados no son definitivos pues cualquier otro investigador puede arrojar otro tipo de resultados, que validen o contradigan lo aquí señalado. Pues con conceptos tan poco delimitados, y que no cuentan con una definición unívoca y en algunos momentos solo cuentan con nociones parciales que varían con los diferentes autores, tales como: el caso de los conceptos de memoria e identidad, los cuales cambian de manera constante y por lo cual no podemos aseverar que los resultados aquí presentados se mantendrán de la misma forma aquí enunciada, pues estos están sujetos a estos últimos. Dicho esto procedemos a concluir lo que para nosotros son aquellas cosas que deben ser tenidas en cuenta para una investigación de este tipo y los resultados o impactos que tuvo la investigación en los sujetos.

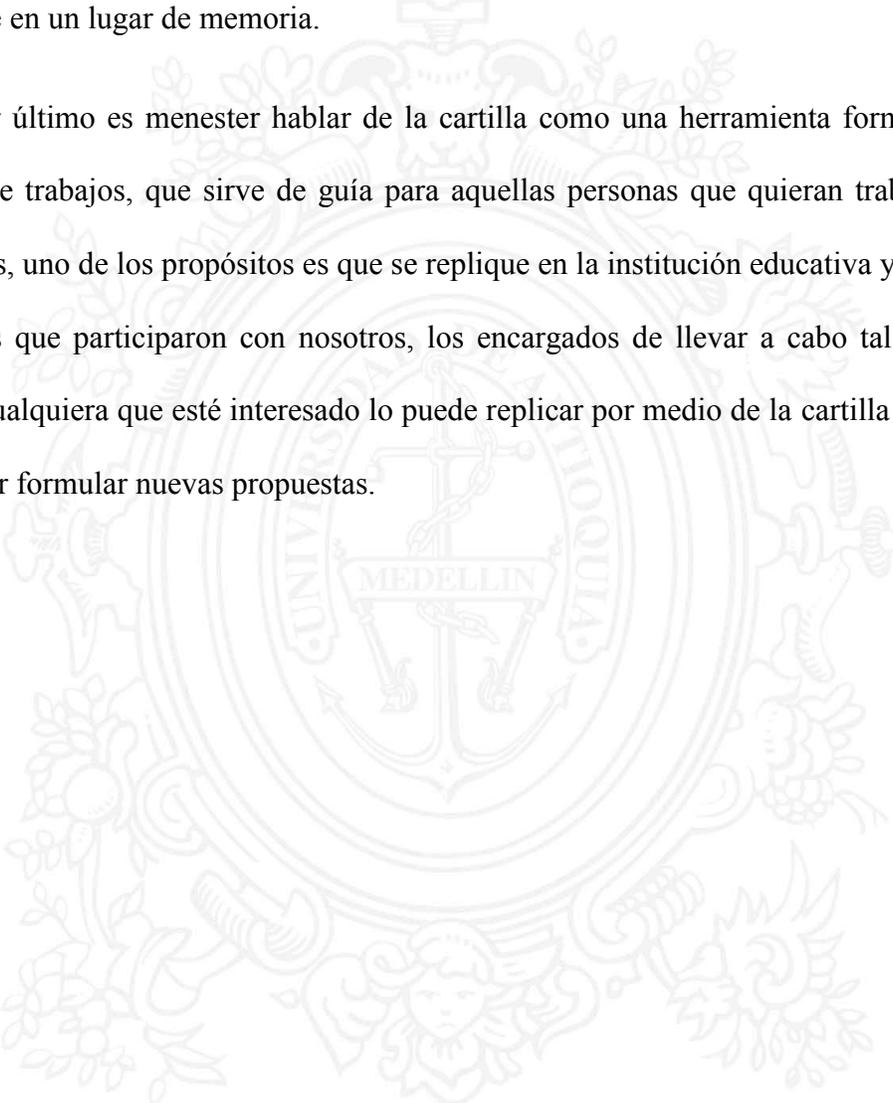
Antes de trabajar con conceptos como memoria e identidad en un espacio escolar, es importante tener una formación conceptual y metodológica, pues si bien estos conceptos cuentan con una gran cantidad de trabajos teóricos, no cuentan con unos métodos claros ni definidos pues no son saberes constituidos y no son propiedad de ninguna ciencia en particular, lo cual conlleva a la diversidad y dificultad de tener definiciones unívocas, siendo este un asunto que puede dar potencialidades al trabajo pues no lo limita y da múltiples posibilidades, al no limitarlo a un método o estrategias puntuales, pero sí obliga a proceder de una forma cuidadosa porque los conceptos tienen márgenes poco definidos y se cruzan fácilmente con otros.

Respecto a la metodología consideramos que se debe tener en cuenta un enfoque que permita la vinculación de las personas con las cuales se realiza la investigación, pues la memoria está altamente ligada al sujeto y su identidad, y al colectivo al cual pertenece, esto hace necesario que el sujeto debido a las potencialidades de la memoria y una de ellas es la del fortalecimiento de la identidad. Para que esto pueda tener posibilidades, la población debe ser partícipe de ello, para facilitar la adhesión y libre elección del sujeto a las memorias, lo que representan y lo que pueda derivar de dicho trabajo. Lo cual no sería posible con un método cuantitativo o uno descriptivo pues estos no permiten que el sujeto interactúe con las memorias, pues estas serían solo lo que el investigador decida, debe ser recuperado ignorando las potencialidades emancipadoras de la memoria, y la relación directa con la subjetividad y la cultura de las poblaciones.

Pues bien, uno de los impactos generados en los sujetos con relación a la identidad se evidencia con la afirmación de una de las estudiantes cuando indagamos sobre qué tipo de influencias generó el trabajo que desarrollamos de forma conjunta dijo: “esto es importante porque así uno conoce las historias de los que llegaron antes que nosotros, y como ellos hicieron las calles, el acueducto y el colegio, y eso es bueno que nosotros lo sepamos para que eso no se pierda y les podamos contar eso a los que son más jóvenes que nosotros que no saben, los conozcan y, eso no se pierda” esto nos permite dar cuenta de por lo menos los inicios de un interés por el barrio como lugar y de cómo por medio de la escuela se propició este interés; además la escuela es el espacio donde se pueden desarrollar de forma participativa estos trabajos pues se pueden vincular las actividades investigativas de forma participativa y con la posibilidad de que estas memorias puedan tener un uso

emancipador, pues si bien los sujetos son intermitentes, la escuela permanece y puede convertirse en un lugar de memoria.

Por último es menester hablar de la cartilla como una herramienta formativa para este tipo de trabajos, que sirve de guía para aquellas personas que quieran trabajar sobre estos temas, uno de los propósitos es que se replique en la institución educativa y no son los estudiantes que participaron con nosotros, los encargados de llevar a cabo tal propósito, sino que cualquiera que esté interesado lo puede replicar por medio de la cartilla como base y así poder formular nuevas propuestas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, O. (2011) Diario de campo y trabajo social. En: <http://docplayer.es/3269729-Diario-de-campo-y-trabajo-social-profra-lic-ma-oralia-acuna-davila.html>.
- Aguilar Fernández. Paloma. Los debates sobre la memoria histórica. En: claves de razón práctica. No 172, mayo de 2007
- Absalón Giménez, Raúl Infante, Ruth Amanda. (2011). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. Revista colombiana de educación, Vol. 62, 287-314.
- Arias, D. (2011) Identidad nacional y escuela en Colombia: ¿Un cruce necesario? Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación
- Augé , Marc. Las formas del olvido. Barcelona: Gedisa, 1998
- Cerda, H. (1991). Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. En: Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Buho.
- Colmenares, Ana (2012) “Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción”. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115.
- Fals Borda, La Ciencia y el Pueblo en Investigación Participativa y Praxis Rural. Lima. Moxa Azul Editores, 1981.
- García, D; Casas, E; Moncada, C; Díaz, Y; Lew, S. (2004) concepto de lugar. En: Revista de Arquitectura, núm. 6, enero-diciembre, 2004, pp. 34-35 Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia

- Garrido, C (2011). Análisis de la racionalidad pedagógica del docente universitario: una experiencia de trabajo co-constructivo (Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación). Universidad academia del humanismo cristiano. Santiago de Chile.
- Giménez, G. cultura, identidad y procesos de individualización. Universidad nacional autónoma de México. Instituto de investigaciones sociales. 2010.
- Giménez, G., 2000. Materiales para una teoría de las identidades sociales (45-78). Habermas, J. “teoría de la acción comunicativa”, 1987.
- Halbwachs, Maurice. Memoria colectiva y memoria histórica. Traducción de un fragmento del capítulo II de la mémoire collective. París: PUF, 1968. En: Reis. Revista española de investigaciones sociológicas. Madrid, N° 69, enero-marzo, 1995. Pp. 203 - 219.
- Hernández, R. (2010). Metodología de la Investigación. Ed. Mc Graw Hill, Chile.
- Herrera, C. & Olaya C. Acevedo, R. (2005) Tejiendo la memoria en la construcción de identidades juveniles. En: Nómadas (Bogotá). No. 23, p. 68-75 - (INER).
- Institución Educativa Picacho “manual de convivencia” Medellín. 2014
- Institución educativa Picachito “Reseña histórica de la institución”. (2008)
- Jelin, Elizabeth (1994) Historia, memoria social y testimonio de la legitimidad. En: iberoamericana (América Latina-España-Portugal).
- Jelin, Elizabeth (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid, siglo XXI editores.
- James Fentres y Chris Wickham, Memoria social, Traducción de Carmen Martínez, Madrid, Cátedra, Grupo Anaya, 2003, p.23.

- La memoria escolar: identidad y producción de sentido. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior; Normal Superior de Cartagena de Indias; Secretaria de educación Distrital. Medellín: Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior), 2003. 220 p
- Lenis, A. (2010) Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. En: Revista Educación y Pedagogía (Medellín). Vol. 22, No. 58, p. 137-151
- Lythgoe, Esteban. (2004). Consideraciones sobre la relación historia-memoria en Paul Ricoeur. En: Revista de Filosofía. Universidad de Buenos Aires.
- Lineamientos curriculares (2014). Ministerio de educación Nacional Colombiano
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. En: Cuestiones Pedagógicas, 21, 2011/2012, pp 339-355
- Mèlich, Joan-Carles, Ética de la compasión, Barcelona, Herder, 2010
- Méndez, J Memoria individual y memoria colectiva: Paúl Ricoeur. En: Ágora. - N° 22, Julio-diciembre, 2008 pp. 121-130
- Mendoza, Jorge. La forma Narrativa de la memoria colectiva. *Polis: Investigación y Análisis sociopolítico y Psicosocial*, primer semestre, año/vol. 1, número 001 Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa Distrito Federal, México pp. 9-30. 2005
- Morató. Javier (2005) la memoria, caja negra de la comunicación.
- Murillo, G. J. (2014) Formación ciudadana y memoria histórica en la escuela hoy. En: Debates (Medellín). No. 67, Ene.-Abr. 2014.

- NORBERG-Schulz, Christian. La nueva tradición. En: Cuadernos de Escala. No. 21. (Abril, 1992)
- Orozco, G. La investigación participativa y la práctica del comunicador. En Selección de Lecturas sobre Comunicación y Comunidad. La Habana, Editorial Félix Varela, 2005.
- Picardo, O; Escobar, J; Balmore, R. Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación (edición El Salvador).san salvador. 2004
- Paredes, Joaquín. (2014). Memoria de la escuela y escuela para la comunidad. Análisis de un caso en formación de maestros. Tendencias pedagógicas, 24, 9-22.
- Pradenas, Omar. (1998) Influencia de la escuela en la pérdida de la identidad cultural: el caso de la educación indígena en la región de la araucania En: Tarbiya, En: Tarbiya, nº 19, pp 7-29.
- Silvério, Valter (2001) Escuela, identidad y discriminación
- Piedad Ortega Valencia, Gerardo Vélez, Jeritza Merchan... (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria. Pedagogía y saberes, Vol. 40, 59-69
- Priamo, L. (1999) fotografía y vida privada (de 1870 a 1930) en: la historia de la vida privada en la Argentina. Taurus.
- Pozner, Pilar “pautas para la observación en los procesos de pasantía” PNGI. Argentina, diciembre, 2000.
- Rahman, A; Fals, B (1989) “la situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo” en; salazar, M (editora) (1992). La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollo. Consejo de educación de adultos de América latina, universidad nacional de Colombia.editorial popular, quinto centenario. Madrid.

- Ramírez, N. (2014). Narrativas de vida y memorias: conflicto escolar en el Colegio Santa Librada. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Manizales). Vol. 12, No. 01, Ene-Jun... p. 201-210
- Ricoeur, P. “la memoria, la historia y el olvido”, 2003
- Rodríguez, H. y Echeverri, J. (2004). Práctica y diario pedagógico. La escritura de la memoria. Narrar-se. En: Colombia Alternativas 9(35/36), 67-74. Serie: Espacio Pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional Universidad Nacional de San Luis.
- Ruiz, J.R. (2007). Taller de introducción a la práctica del aprendizaje cooperativo. Curso impartido en la Universidad de Murcia. Enero de 2007.
- Sabino, C. (1992). El proceso de la investigación. Caracas, Venezuela. Editorial Panapo.
- Sandoval, C. Investigación cualitativa. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá. Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda. Diciembre de 2002.
- Santander: la mejor esquina de Medellín. Construyendo cultura, memoria e identidad. Medellín (Antioquia). Alcaldía. 1. ed... Medellín: Alcaldía de Medellín. Programa Planeación Local y Presupuesto Participativo, 2011. 140 p.
- Suárez, L; Gómez, M. Investigación Acción Participativa. En Metodología de la investigación cualitativa; selección de textos. La Habana, Editorial Caminos, 1999.
- Todorov, Tzvetan. Los Abusos de la memoria, Paidós, 2000, Barcelona.
- Toro, J. De una justa memoria y un justo olvido. Introducción al problema de los usos y abusos de la memoria y el olvido. Universidad de Antioquia. Instituto de filosofía. Medellín. 2008.

- Vidal, Tomeu: La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. En: Anuario de Psicología 2005, vol. 36, nº 3, 281-297
- Valenzuela, M. (coord.), *Decadencia y auge de las identidades*, México Norte: El Colegio de la Frontera Norte / Plaza y Valdés.
- Villegas, Y. Zuleta, E. Ramírez, P. (2011) La construcción de la memoria como proceso de transformación simbólica y reconfiguración de la identidad individual y colectiva de las Granadinas y Granadinos víctimas del conflicto armado en Colombia [recurso electrónico]. Medellín.
- Viñao, Antonio: del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. En: historia de la educación. Vol. xii-xiii (1993-94) pp. 17-74
- Yinei-fu Tuan. Espacio y lugar. La perspectiva de la experiencia. Universidad de minneapolis, Minnesota. Estados Unidos.1977

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Anexo 1: la cartilla

Este anexo será entregado al evaluador externo en el transcurso de los próximos días.

Anexo 2: encuesta para diagnóstico

Encuesta

Esta encuesta pretende conocer algunos aspectos generales de quien la realiza, para participar en el proyecto tejiendo los hilos de la memoria que se llevará a cabo en la institución educativa.

Nombre:

Edad:

Grado:

Fecha y Lugar de nacimiento:

Nombre del barrio o vereda o el sector donde vive:

Tiempo que lleva en el barrio:

Estrato:

Lugares donde vivió antes:

¿Es usted desplazado o algún miembro de tu familia? Si No de ser afirmativa la respuesta, de qué lugar:

¿Cómo llegó al barrio?

Nombre del padre:

Lugar de nacimiento:

Ocupación del padre:

Nivel de escolaridad del padre:

Nombre de la Madre

Lugar de nacimiento:

Ocupación de la madre

Nivel de escolaridad de la madre:

¿Con quién o quiénes vive?:

¿Has tenido experiencia en trabajos de comunidad? Si ____ no ____ Cuáles

¿Participas en algún proyecto institucional? ¿Cuál?

¿Participa en algún proyecto barrial? ¿Cuál?

¿Reconoces algún proceso de transformación social en el barrio? Si ____ no ____ Cuáles

¿Tú o algún familiar ha sido beneficiado por proyectos que hayan sido liderados por la alcaldía o gobernación? Si ____ no ____ Cuáles

¿Conoces algunos líderes del barrio? Si ____ no ____

¿Te gusta vivir en el barrio? si ____ no ____ ¿Por qué?

¿Tienes algún recuerdo importante del barrio y/o de tu vida que consideres importante o especial? ¿Cuál?

¿Qué importancia o valor le das a la memoria en tu vida, qué valor le das a los recuerdos?

Si ____ no ____ ¿Porque?

Anexo 3: cuestionario KPSI para diagnóstico**Cuestionario KPSI**

Familiaricémonos con las situaciones que atraviesan nuestro entorno “nuestro barrio”

a) Lo he vivido:

No - Si

b) que tanto somos conscientes de estas situaciones:

1. No he conocido nada de esto
2. Creo que he escuchado algo de esto
3. Sí, soy consciente de esto
4. Me he relacionado con estas situaciones
5. He sufrido las consecuencias de esto

Situación	¿Lo he vivido?	¿Qué tanto?
Conozco como y cuando mi familia llego a mi barrio y se algunas historias de esos tiempos que ellos me contaron, o algunos vecino		
Llegamos al barrio y no encontramos nada, nos tocó empezar de nuevo y hacer un nuevo hogar		
Nos tocó ver como los señores del barrio hacían las calles, los colegios, Etc., para tener comodidad		

Llegamos aquí porque podíamos volver a tener lo que perdimos antes		
Me siento muy bien en mi barrio, tengo mis amigos, mi familia, un hogar y no quisiera ir a otro lado		
Mi barrio es un lugar seguro por donde todas las personas pueden caminar tranquilamente sin que nada les pase		

¿Conocemos estas palabras? Vamos a identificarnos con estas palabras

a) La entiendo

Si - No

b) Que tanto me veo reflejada en ellas

1. No la conozco
2. Creo que la he escuchado
3. Soy consciente de ella
4. Me identifico con ella
5. He vivido en o con una de estas palabras

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

PALABRA	¿La entiendo?	¿Qué tanto?
Recuerdo		
Tranquilidad		
Seguridad		
Comodidad		
Pertenencia		
Identidad		
Oportunidades		
Control		
Abandono		
Ciudad		
Comunidad		
Barrio		
Servicios		
Necesidades		
Poder		

Progreso		
Organización		
Resistencia		



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 4: estructura diario de campo

Nombre de actividad:	Fecha:
Diario de campo:	
Hora entrada:	Hora salida:
Propósito:	
Antes:	
Durante:	
Después:	
Observación:	

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 5: evidencias fotográficas del trabajo con estudiantes

Fotografía 1: Grupo inicial de 20 estudiantes



Tomada por: Duque, C. 2015.

Fotografía 2: actividad “entre-tejidos”



Tomada por: Duque, C. 2015.

1 8 0 3

Fotografía 3: actividad “entre tejidos”



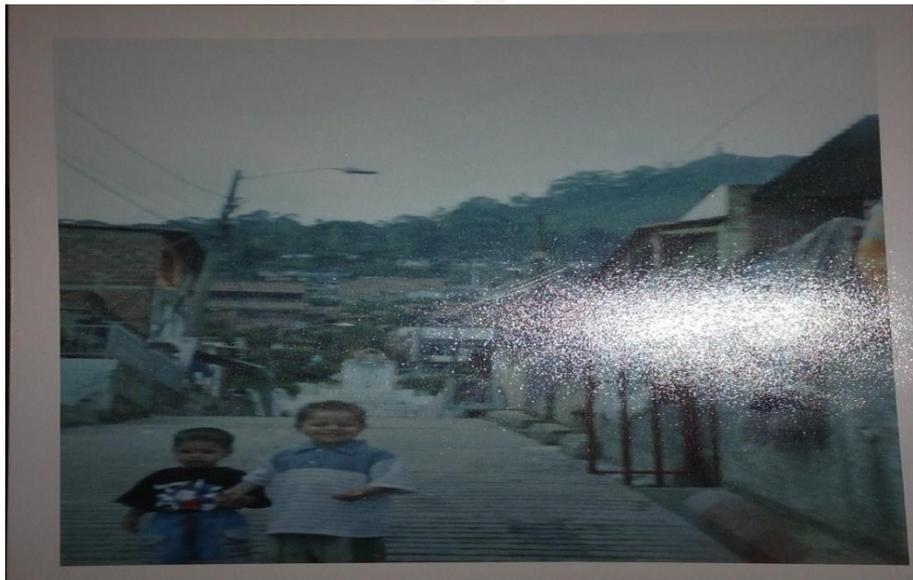
Tomada por: Duque, C. 2015.

Fotografía 4: actividad “mi lugar favorito”



Tomada por: Duque, C. 2015.

Fotografía 5: Foto llevada por estudiante en la actividad “observando la memoria”



Tomada por: anónimo. Año desconocido.

Fotografía 6: Foto llevada por estudiante en la actividad “observando la memoria”



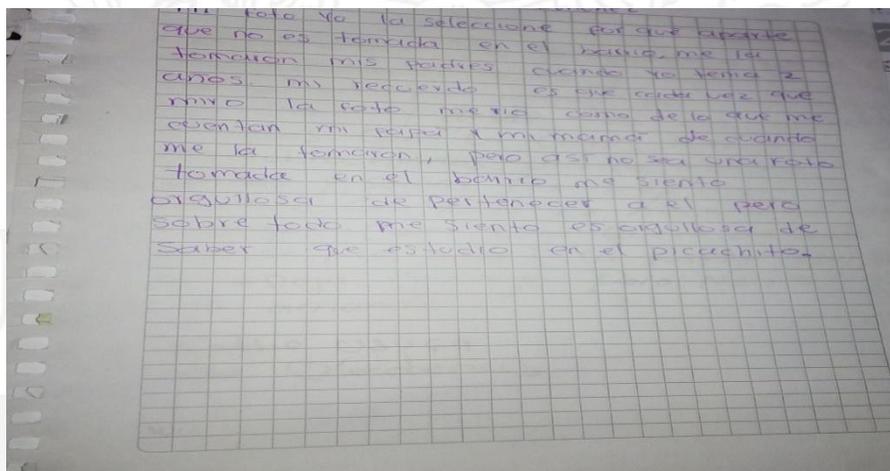
Tomada por: anónimo. Año: desconocido.

Fotografía 7: Foto llevada por una estudiante en la actividad “observando la memoria”



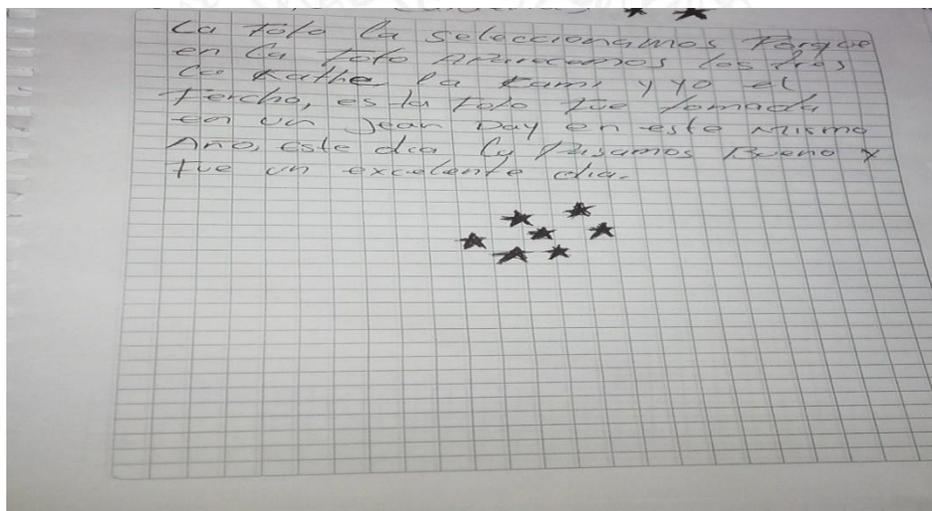
Tomada por: anónimo. Año: desconocido

Fotografía 10: narración de una estudiante sobre la foto significativa que llevó para la actividad “observando la memoria”



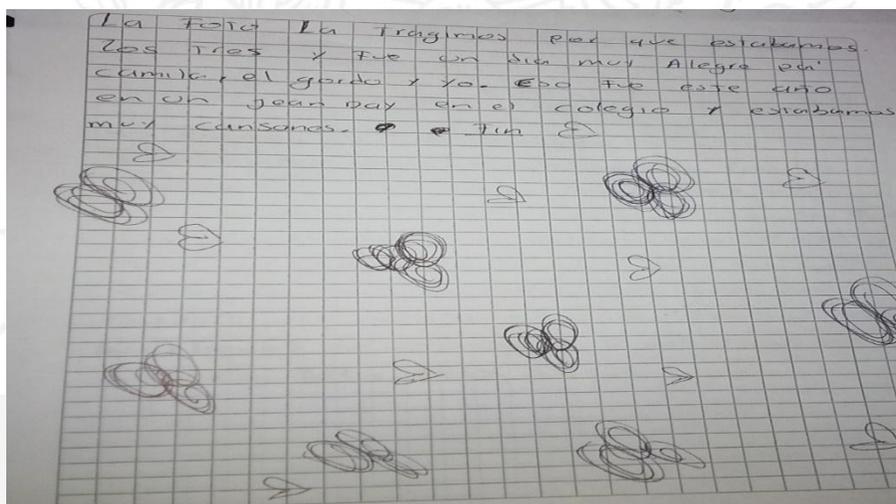
Tomada por: Duque, c. 2015

Fotografía 11: narración de un estudiante sobre la foto significativa que llevó para la actividad “observando la memoria”



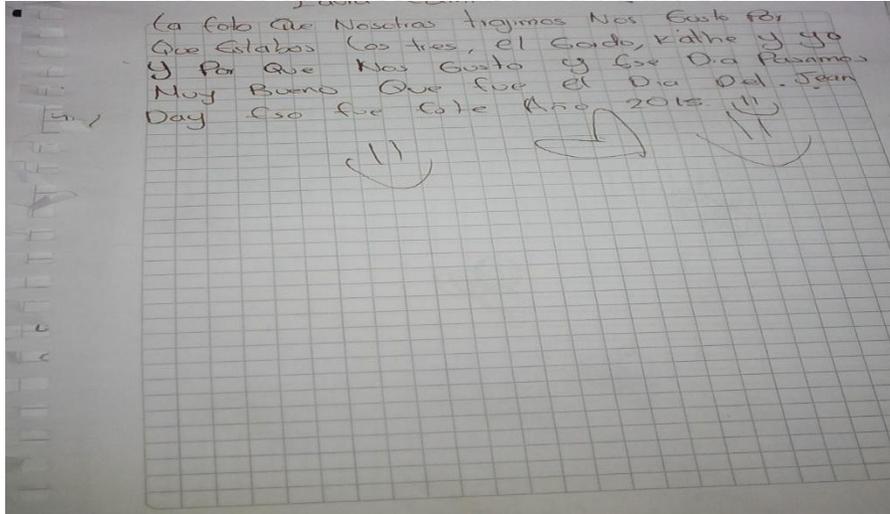
Tomada por: Duque, C. 2015

Fotografía 12: narración de una estudiante sobre la foto significativa que llevó para la actividad “observando la memoria”



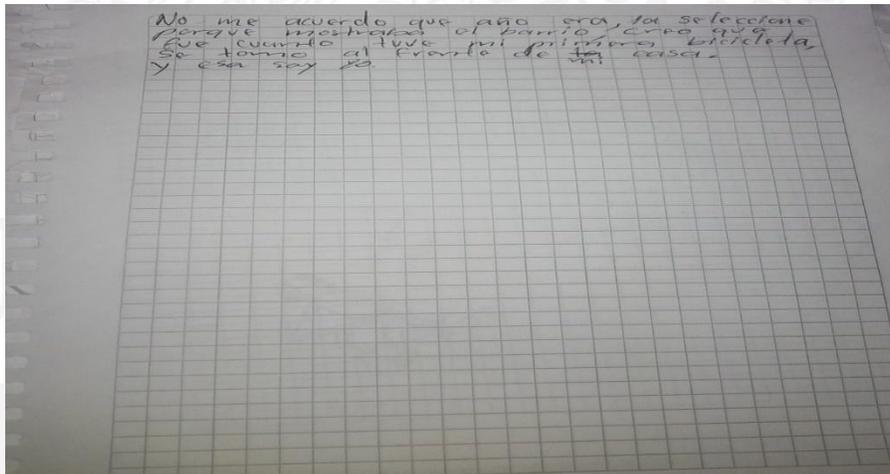
Tomada por: Duque, C. 2015

Fotografía 13: narración de una estudiante sobre la foto significativa que llevó para la actividad “observando la memoria”



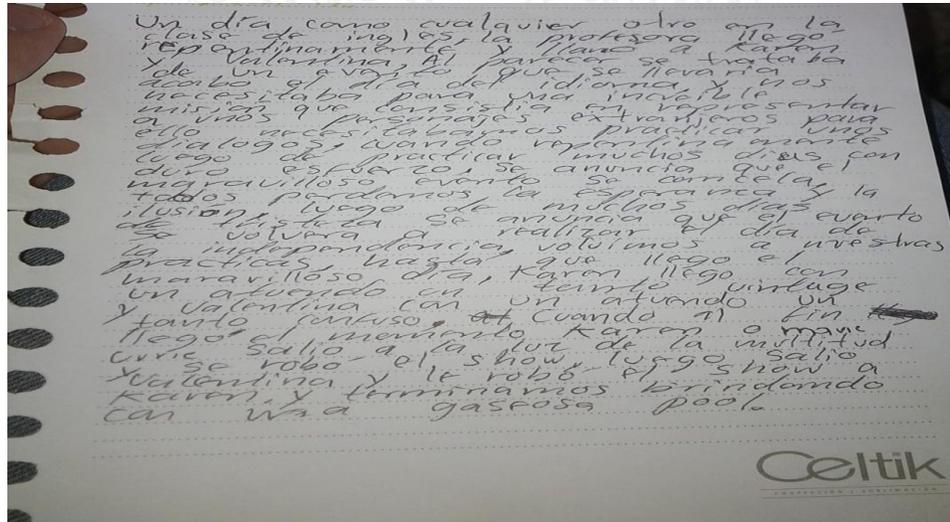
Tomada por: Duque, C. 2015

Fotografía 14: narración de una estudiante sobre la foto significativa que llevó para la actividad “observando la memoria”



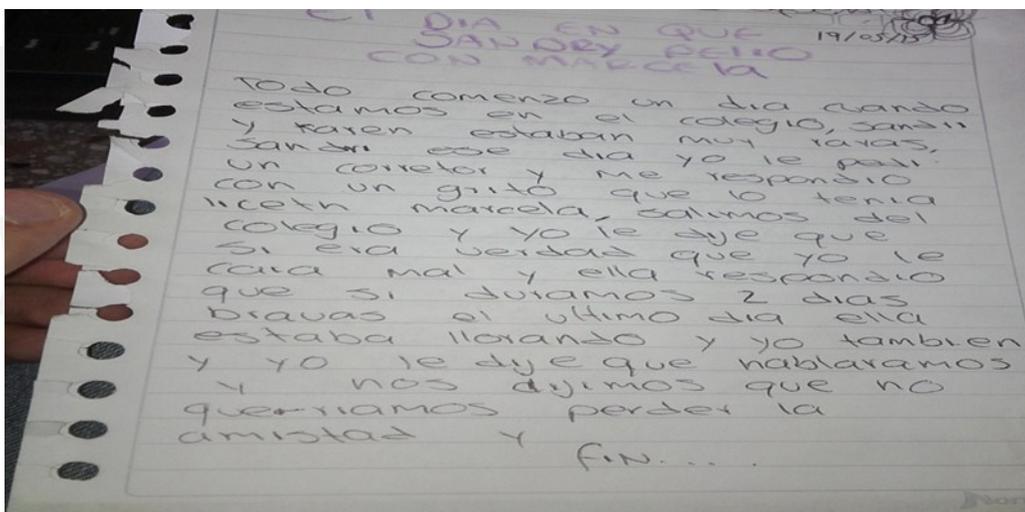
Tomada por: Duque, C. 2015

Fotografía 15: narración de una experiencia significativa por parte de una estudiante en la actividad “mi lugar favorito”



Tomada por: Duque, C. 2015

Fotografía 16: narración de una experiencia significativa por parte de una estudiante en la actividad “mi lugar favorito”



Tomada por: Duque, C. 2015



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3