



**¿Qué nos cuenta el territorio? Narrativas autobiográficas de los estudiantes de la
Institución Educativa Villa del Socorro. Una mirada desde el pensamiento crítico**

Brian Stevens Fernández Gallego

Luis Alberto Martínez Palacios

Juliana Toro Velásquez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado (a) en ciencias sociales

Tutor

Juan Camilo Méndez Rendón

Doctor en Filosofía

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en ciencias sociales

Medellín, Antioquia

Colombia

2024

Cita	(Fernández, Martínez & Toro, 2024)
Referencia	Fernández, B., Martínez, L., & Toro, J. (2024). ¿Qué nos cuenta el territorio? Narrativas autobiográficas de los estudiantes de la Institución Educativa Villa del Socorro. Una mirada desde el pensamiento crítico.
Estilo APA 7 (2020)	[Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia, Medellín UdeA (A-Z).



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cartul Vargas Torres.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A la Colombia que me vio crecer y cuestionarme sus realidades. A la Medellín que recorro en busca de respuestas y soluciones. A la Universidad de Antioquia en la que convivo con lo alternativo y cumpla mis sueños. A los ilusos soñadores.

- Brian

A los territorios que me atraviesan como persona y maestra. A mis amigos por su apoyo incondicional. A las narraciones de quienes están en mi vida y me acompañan desde siempre. A mis gatitas por acompañarme desde la ternura. Y a mi pareja, por su apoyo y amor inagotable.

- Juliana

A la universidad que me permitió dotar de sentido mi vida. A la Institución Educativa Villa del Socorro por mostrarme que vivir con dignidad puede ser una forma de motivar a las personas para que salgan adelante. A mi novia por apoyarme, corregirme y ser el amor de mi vida, y no menos importante a mi madre que, a pesar de no tener mucho, supo enviarme a un lugar para tenerlo todo.

- Luis

Tabla de contenido

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1.	10
2.	14
2.1. ¿Territorio(s)?	16
2.2. Las narrativas nos presentan el barrio	25
2.3. El pensamiento crítico, abanico de oportunidades	35
3.	47
4.	49
4.1. Objetivo general	51
4.2. Objetivos específicos	51
5.	50
6.	64
7.	72
7.1. Convivencia	75
7.2. Lo invisible en relación con el territorio	82
7.3. Enseñanza de las ciencias sociales	88
8.	95
8.1. Conclusiones	97
8.2. Recomendaciones	100
Referencias	101

Lista de tablas

Tabla 1: Concepciones sobre el pensamiento crítico.	62
Tabla 2: Objetivos de investigación, técnicas e instrumentos	71
Tabla 3: Codificación de los sujetos de la investigación.	73
Tabla 4: Categorías emergentes y técnicas de recolección	73

Resumen

Esta investigación surge de una pregunta acerca de cómo se entiende el territorio desde la mirada de quienes lo habitan, especialmente los estudiantes. Nos encontramos con realidades ocultas que en muchos casos pasan desapercibidas en la escuela, pero esto no quiere decir que no tengan una influencia directa en los procesos de enseñanza. Nos proponemos analizar la incidencia que tienen las narrativas autobiográficas de los estudiantes del noveno grado de la Institución Educativa Villa del Socorro en sus procesos de pensamiento crítico sobre el territorio. Para esta investigación se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, en el cual las relaciones con los estudiantes fueron cruciales en todo momento, se utilizó un diseño narrativo con la intención de acercarnos aún más a las realidades del territorio. Los estudiantes tienen la necesidad de contar su historia y muestran interpretaciones distintas sobre los fenómenos que son narrados, esto para finalizar les muestra de manera consciente los territorios que habitan y cómo estos establecen unas formas de relación con los otros estando dentro y fuera de la escuela, que resignifica su cotidianidad a partir de la convivencia en los distintos territorios que pueden ser invisibles para muchos. Los resultados de esta investigación muestran que la enseñanza de las ciencias sociales está compuesta de muchas realidades, y es la diversidad de narrativas autobiográficas que alberga la escuela un elemento propicio para orientar la educación de los jóvenes a un aspecto reflexivo y crítico, dotando de sentido la voz y la participación de los estudiantes.

Palabras clave: narrativas autobiográficas, pensamiento crítico, territorio

Abstract

This research emerges from a question about how territory is understood from the perspective of its inhabitants, especially students. Often, we encounter hidden realities that go unnoticed in schools, yet they directly influence teaching processes. Our aim is to analyze the impact of autobiographical narratives from ninth-grade students at the Villa del Socorro Educational Institution on their critical thinking about the territory. We employed a qualitative methodological approach, with student relationships playing a crucial role throughout. Using a narrative design, we sought to delve even deeper into the realities of the territory. Students feel the need to share their stories and present diverse interpretations of the phenomena they describe. This conscious exploration reveals to students the territories they inhabit and how these establish forms of connection with others, both within and outside of school, reshaping their everyday experiences. The results of this research show that the teaching of social sciences encompasses multiple realities, and the school's diversity of autobiographical narratives serves as a valuable resource for guiding young people toward reflective and critical aspects, giving voice and participation significance.

Keywords: Autobiographical Narratives, Critical Thinking, Territory

Introducción

Al acercarnos a los estudiantes nos encontramos en un territorio donde convergen multiplicidad de relatos, con distintas percepciones sobre la cotidianidad del barrio y de la escuela, en estas encontramos una potencialidad a la hora de enseñar ciencias sociales. Ahora bien, esto no quiere decir que las otras áreas de conocimiento no puedan utilizar las narrativas autobiográficas ni la enseñanza del territorio como medio para trabajar el pensamiento crítico en los estudiantes.

En la misma línea, encontramos que a pesar de esta riqueza de saberes y de culturas que traen consigo los estudiantes, no se les tiene en cuenta en los procesos territoriales, como si estos fueran ajenos a sus problemáticas del barrio en las que, en muchas ocasiones, son ellos mismos los que se encargan de replicarlas desde la normalización o de intentar cambiar los territorios en los que habitan constantemente.

Para lograr comprender el territorio visto desde los estudiantes, nos preguntamos ¿De qué manera las narrativas autobiográficas de los estudiantes de la Institución Educativa Villa del Socorro posibilitan el pensamiento crítico del territorio? Esto teniendo en cuenta la gran diversidad de estudiantes con la que cuenta la institución. Además de que querían contar su historia, cada estudiante hila un mundo de significados distintos desde las cosmovisiones y territorios en los que han habitado.

Por consiguiente, en aras de responder nuestra pregunta inicial, planteamos la necesidad de abordar por partes las problemáticas que corresponden a la exclusión de los relatos y la carencia de voz de los mismos estudiantes en los procesos de enseñanza dentro de la comunidad educativa, convirtiéndose en un posible obstáculo para la comprensión del territorio desde el pensamiento crítico.

Se empleó un enfoque cualitativo con un diseño narrativo con el cual se analizó el alcance que tienen las narrativas en los procesos de pensamiento crítico del territorio de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Villa del Socorro. Para el cumplimiento de este enfoque se desarrollaron diversas acciones.

En primer lugar, fue necesario describir las narrativas de los estudiantes a partir de categorías emergentes, teniendo en cuenta sus impactos y relaciones con el territorio de manera profunda y crítica, para ello se emplearon las narrativas autobiográficas por la necesidad de conocer y analizar los discursos que han influenciado en las comprensiones del territorio.

En segundo lugar, contrastamos las diversas formas de estar en el aula mediante las narrativas y los territorios que componen las realidades de los estudiantes desde el pensamiento crítico; esto se realizó por medio de diarios pedagógicos, que a su vez buscaban conversar con el campo teórico en búsqueda de soluciones a las problemáticas planteadas en el campo educativo.

En tercer lugar, se caracterizaron los contextos sobre los cuales se construyen narrativas a partir de las singularidades de cada relato. Se realizaron varios grupos focales en las que las apreciaciones de todos los participantes fueron claves para acercarnos a esas realidades del territorio, que en muchas ocasiones se dejan por fuera de los procesos de enseñanza. Allí, nos encontramos con categorías como lo invisible del territorio, la convivencia en el territorio y la misma enseñanza de las ciencias sociales con un enfoque territorial.

De manera que todos los insumos que se identificaron durante el proceso apuntaron y fueron claves para determinar que las narrativas autobiográficas de los estudiantes tienen un papel fundamental en la comprensión crítica del territorio, debido a todos los elementos que aportan tanto al estudiante que las realiza como a los que escuchan o leen la narración.

La voz del estudiante debe ser escuchada en todo el proceso de enseñanza, darle protagonismo al mismo es dotar de sentido su territorio y, más allá de esto, concientizar sobre los cambios que pueden generar desde su misma participación política y social, puesto que los beneficios de trabajar la narración autobiográfica, el territorio y el pensamiento crítico con los estudiantes son esenciales para la formación.

1. Planteamiento del problema

El territorio casi siempre ha sido narrado por los mismos que lo han hecho históricamente:

los libros de historia, los autores especializados, las corrientes epistemológicas, entre otras; algunas veces por los que lo habitan y algunas instituciones, pero la escuela no se ha preguntado mucho por esto, y esta escuela se ha configurado con la base de que el territorio es solo la ubicación geográfica en donde se encuentra su planta física, a pesar de que el territorio ha sido abordado más allá de la mirada geográfica y que en toda su amplitud termina permeando la escuela por sus realidades. En ese sentido, entendemos que existe un componente epistemológico basado en la geografía física, que nos muestra una definición del territorio que deja a un lado el componente social, así como los procesos de aprendizaje y su posterior apropiación han permitido que se tomen otras perspectivas en las cuales la fuerza del discurso radica en lo social, en las comunidades, en las distintas formas de habitar estos espacios, puesto que es desde las prácticas socioespaciales que se configura el territorio.

Tal como se puede evidenciar en Bozzano (2009), los territorios se configuran como un diálogo de vivencias, pensamientos, realidades donde transcurren las vidas de sujetos que tienen un sinnúmero de sentidos, significaciones e intereses particulares. El mismo autor señala que “etimológicamente territorio proviene del vocablo latín *terra torium*, utilizado para señalar “la tierra que pertenece a alguien” y que se ha complementado con *stlocus* que significa “lugar, sitio” (p. 21).

Ahora bien, por la lectura del contexto se puede inferir que en la historia del barrio las voces han sido invisibilizadas y la misma escuela se ha encargado de omitirlas en la construcción de saberes que en ocasiones se quedan únicamente en el currículo oculto, de allí nace el propósito de este proyecto investigativo, teniendo como pregunta central ¿De qué manera las narrativas autobiográficas de los estudiantes de la Institución Educativa Villa del Socorro posibilitan el

pensamiento crítico del territorio? Aprovechando esas voces invisibles, para que cuenten cómo es su barrio y cómo a través de la narración se podrían percibir como sujetos críticos y plantear formas de percepción territorial, es posible construir realidades que describan de maneras otras el territorio vivido.

De esta manera, las experiencias que encontramos en las narrativas sirven como reivindicación histórica para que los estudiantes comprendan de manera más profunda cómo habitan el mundo. “Y a partir de este reconocimiento, logran construir su propio camino para comprender y habitar el mundo, explorando desde sus propias experiencias la reflexividad como elemento clave de la subjetividad política.” (Arroyo, Giraldo & Guerra, 2020, p. 186). A su vez que estos métodos narrativos habitan la escuela y la modifican simultáneamente, es importante visualizar la configuración del territorio desde esas distintas formas de habitar, desde el choque de las diferentes narrativas que convergen en la escuela. Con este fin, debido a que la institución no es ajena a las problemáticas de los estudiantes ni del territorio recurrimos a la narrativa como método de investigación desde lo que afirma Nieto y Pérez (2022):

Los métodos narrativos permiten construir nuevas maneras de analizar, comprender, interpretar y transformar el quehacer pedagógico a partir de la indagación de las percepciones, concepciones, representaciones, imaginarios y creencias de los docentes, los estudiantes y la comunidad académica en general. (p. 8)

En concordancia con lo que se ha venido planteando, se logra dar cuenta de la pertinencia del presente proyecto pensando en la importancia de situar al sujeto en un territorio en el cual está anclado y que pueda percibir de otra manera las prácticas y las formas de habitar de sí mismo y de quienes están en su vida. Adquirir conocimientos del entorno permite que aquellos contenidos o

conceptos de la escuela se vuelven más cercanos cuando se logran aterrizar en aquello que rodea al estudiante. De este modo nos remitimos a Carballada (2015) cuando dice que somos sujetos complejos, que nos componen multiplicidad de relatos e historias que, a su vez son precisamente esas narrativas las que nos permiten acercarnos con el resto del mundo, no podemos aislar ni separar a las personas ni al territorio de sus experiencias puesto que son estas las que dotan de sentido y forma, las que permiten la existencia-evolución del espacio. Negar los discursos que están intrínsecos en el territorio es negar su existencia. Es de esta manera que el discurso y el saber construyen tanto al sujeto como al territorio.

Dentro del rastreo bibliográfico realizado para problematizar este proyecto se hizo evidente la ausencia de referentes teóricos que conectaran específicamente el territorio, las narrativas autobiográficas y el pensamiento crítico. El encuentro con el concepto de pensamiento crítico se ve relacionado, en muchas ocasiones, con la formación ciudadana, esto no debe verse como un aspecto negativo, ya que en el proyecto la formación ciudadana no es un pilar fundamental que guíe la investigación. A pesar de lo anterior, se puede evidenciar que no es un impedimento para construir la relación entre territorio y pensamiento crítico, puesto que este parte de las necesidades de analizar el contexto vivido desde diversas perspectivas, según Santiago (2016):

Se impone entonces priorizar sobre el análisis interpretativo de las realidades en la misma forma como ocurren, e implica activar el pensamiento crítico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es formar al ciudadano con capacidad de analizar con originalidad y creatividad los hechos de su contexto vivido y evitar la alienación de la acción mediática.
(p. 250)

Entendemos que los procesos de socialización implican que el sujeto se construya a partir

de unos relacionamientos con otros, con el entorno y con diversas prácticas sociales ligadas a la cultura. Por otro lado, el acto de narrarse ordenando sucesos, repensando espacios y apropiando ideas permite establecer una conexión directa con procesos de reflexión y resignificación del sujeto, así pues, las posturas que un estudiante puede llegar a tener después de narrar el cómo percibe su territorio. Allí se fomenta el aspecto crítico que pretendimos desarrollar en los alumnos.

Encontramos que en esta situación se evidencia la viabilidad de la investigación, dado que se trataría de explorar un campo de saber, si bien en la búsqueda bibliográfica se presentan muchos antecedentes que tratan sobre territorio, pensamiento crítico y narrativas autobiográficas, en muchas otras solo se relacionan dos de los conceptos entre sí, pero nunca los tres al tiempo.

2. Antecedentes de investigación

Mediante el uso de herramientas, tales como diferentes repositorios de universidades y nuevas tecnologías ofrecidas por la IA, en especial *Elicit*, la cual permite un acceso fácil a artículos de investigación e incluso las investigaciones completas con los conceptos que se relacionen en la búsqueda y la información que se les proporcione, hemos construido los antecedentes de la presente

investigación. La selección de estos antecedentes se realizó colocando en el centro el territorio, las narrativas autobiográficas y el pensamiento crítico, mezclando unos conceptos con otros en diferente orden para poder realizar el rastreo pertinente de investigaciones que están alrededor del tema de investigación, que aporten una mirada al presente trabajo y que permita identificar la innovación o diferencia de la investigación que llevamos a cabo. Los conceptos se abordarán en el orden mencionado anteriormente.

2.1. ¿Territorio(s)?

Para iniciar, Sánchez (2019) nos presenta una sistematización metodológica de *Revelando Barrios, un proyecto de fotografía social que se desarrolla en la Comuna 8 Villa Hermosa* en Medellín, que es la espina vertebral de su investigación pues le permite identificar cómo se ha transformado metodológicamente el proyecto y cómo los referentes conceptuales como educación popular, territorio, fotografía y memoria van cambiando e impactando las formas de percibir el barrio y por consiguiente el territorio. La autora realiza un ejercicio de memoria con los participantes del proyecto desde el 2014 hasta el 2019 mediante entrevistas, mayormente en 3 formatos distintos dependiendo de la antigüedad en el proyecto del entrevistado y también hizo uso de una colcha de retazos donde se hilaron y cosieron todo lo que querían aprender en ese espacio de formación con aquellos que participaban en ese momento del proyecto. Esta metodología que está fuertemente permeada por la emotividad consigue revelar las construcciones propias del lugar que habitan, así como de identificar las construcciones de memorias vivas en el territorio.

La autora posiciona al territorio en un primer momento como un sujeto político que establece relaciones dialécticas en constante interacción con quienes están en él, es un territorio

formado por las relaciones. Adicionalmente, también lo nomina como un escenario de diálogo donde hay un movimiento continuo de reflexión-acción-reflexión y esto lo que genera es una construcción de conocimiento donde confluyen la cotidianidad, los sentidos, las emociones, las historias y las experiencias. Finalmente, el territorio es un escenario de construcción de sentidos, una construcción social que se configura con las identidades y apropiación de significados de quienes participan con sus experiencias cotidianas en el barrio.

Para el proyecto *Revelando Barrios*, el concepto de barrio es el que da fuerza a su trasegar en sus espacios formativos. Aun, así como se denotó antes ese barrio se encuentra desde unas nominaciones de territorio que es definido por Sánchez como un “espacio de múltiples sentidos y de múltiples capas” (2009, p. 50). Es justamente, en esa visión de la multiplicidad de sentidos y miradas que toma fuerza escuchar la voz de los participantes de *Revelando Barrios*, quienes desde el principio tienen en su esencia pensarse el barrio (ir directamente para escuchar qué tienen para contar sus actores, sus calles, sus casas, etc.). Por último, algo a resaltar es el uso de las narrativas en este proyecto a través de la fotografía social, lo que pone a Sánchez como un importante aporte para esta investigación.

Por su parte, Carballeda (2015) habla de la conexión entre el territorio y la narrativa. En su texto hace un acercamiento conceptual al territorio y cómo este solo es posible a través de la narración de quienes lo habitan. El territorio en la perspectiva del autor, tal como en el texto anterior, es un concepto polisémico. De esta manera el autor acerca al lector al abanico de perspectivas con las que el territorio puede enunciarse y narrarse. Adicionalmente, introduce un concepto que va ligado al territorio: la territorialidad, el cual se construye de forma discursiva, tomando fuerza todo lo que se viene mencionando.

Aquí vuelve a aparecer el concepto de barrio, el cual es definido por el autor como un texto “narrado desde el urbanismo, la arquitectura, la disposición de las casas, sus formas, el tipo de calles, los grafitis, las diferentes circulaciones y las historias de quienes lo habitan” (Carballeda, 2015, p. 2). Sin esa narración, el barrio sería solo un conjunto de predios inhabitables. Es precisamente ese territorio construido con la narración el que construye a los sujetos inmersos en él. Luego de realizar estas aproximaciones conceptuales, Carballeda se centra en hablar del territorio en América, cómo han persistido las formas coloniales, pero también cómo la memoria colectiva convierte ese territorio en un lugar de acontecimientos, esa memoria colectiva que es rescatada por las narrativas de quienes viven el territorio.

Esas narrativas son, en otras palabras, descripciones cargadas de sentido que dan apoyo espacial a prácticas y discursos colectivos. Los territorios, de este modo, se fundan desde narrativas. La singularidad americana, da cuenta de estrechas relaciones entre población y espacio de asentamiento, como procesos de constitución de espacios sociales. (Carballeda, 2015, p. 4)

Algo importante a resaltar es que en este artículo no se mencionan resultados de una investigación con metodología y objetivos. Sin embargo, las posturas que presenta el autor dejan un antecedente fundamental para el presente proyecto de investigación hablando precisamente de esos dos conceptos claves como lo son el territorio y las narrativas, además de realizar ese acercamiento conceptual desde varios autores que resulta muy provechoso en este punto de la investigación.

Ahora bien, Ospina, Montoya y Sepúlveda (2021) hablan de cómo la escuela en sí es territorio, ese territorio que ellos ponen como el producto de relaciones históricas y geográficas

llenas de complejidades y de diversidad debido a quienes la habitan. En su artículo, hablan de dos proyectos de investigación que fueron llevados a cabo por el “Grupo Estudios del Territorio” que pertenece al Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia. Las instituciones en la que se realizó están ubicadas en Medellín y Bello, y se hizo entre el 2013 y el 2016, años en los que trabajaron alrededor de la noción de pedagogía del territorio, concepto que se definirá más adelante. Para esta investigación se emplearon como estrategias para la construcción colectiva de conocimientos territoriales la cartografía social y la etnografía. En estas participaron los actores de la escuela: maestros, estudiantes e incluso los directivos. El objetivo era aclarar las formas en las cuales la escuela se transforma como un espacio donde se construyen conocimientos relacionados con la pedagogía y las metodologías en contextos territoriales que se vinculan a estas espacialidades en contraste con las prácticas y representaciones de escuela entendidas como un instrumento de reproducción de conocimientos preestablecidos (2021).

El objetivo de los dos proyectos de investigación deja ver la relevancia y relación con este trabajo de investigación. Esto se vuelve más fuerte y evidente cuando los autores argumentan que la escuela va más allá de ser un simple edificio puesto en un territorio a realmente un lugar donde se construyen experiencias y se generan relaciones. De esta manera las dos investigaciones se dirigieron a pensar la escuela desde su espacio físico y social como un territorio, es decir, como un entramado de relaciones en las que son posibles distintos tipos de interacciones de la comunidad educativa que las vive con una perspectiva esperanzadora y vinculante, en tanto institución que aporta a la lucha por las dignidades y el respeto a la vida de maestros, maestras, estudiantes y familias. (Ospina, Montoya y Sepúlveda, 2021).

Es en esa concepción de la escuela como territorio donde aparece ese concepto clave mencionado anteriormente, la pedagogía del territorio, que es definido por los autores como una reflexión sobre los aprendizajes alcanzados mediante experiencias pedagógicas de la escuela que dan como resultado elementos dinamizadores del territorio, esto además produce reapropiaciones conceptuales que tienen una incidencia en las prácticas curriculares de la escuela.

Algo que tienen muy claro los investigadores es que este tipo de pedagogía y prácticas implican un reto debido a las estrategias que se tendrían que implementar para poder acercar los conocimientos locales y la imaginación geográficas de la comunidad educativa a las mismas prácticas curriculares de la escuela, pero ven la posibilidad en integrar técnicas y métodos que pongan a la comunidad a producir conocimiento de manera colectiva y esto permitiría reconocer las experiencias pedagógicas de su contexto.

Para lograr todo lo anterior, se menciona una herramienta metodológica que resulta esencial para trabajar esa pedagogía del territorio, es la cartografía social. Esta también se posiciona como una de las herramientas con las cuales la presente investigación consiguió poner en discusión con los estudiantes los conocimientos sobre su territorio. Los autores analizan el uso de esas cartografías sociales con estrategia, y cómo esta se adaptó en las dos investigaciones que analizan en el artículo. Así como lo mencionan Ospina, Montoya y Sepúlveda, uno de los grandes retos está dentro de la metodología, en la aplicación de la cartografía social en el ámbito de la escuela. Esta se ha basado en el diseño de una estrategia que es integral y flexible que va a los mapas y además de integrar herramientas del discurso narrativo como videos, fotografías, piezas sonoras y textos escritos, respondiendo y complementando las investigaciones cualitativas y sus técnicas relacionadas (2021).

Por consiguiente, estos autores empiezan a vincular en un tercer apartado del texto esas reflexiones construidas en colectividad sobre el territorio y las experiencias pedagógicas en las instituciones educativas donde se llevaron a cabo los dos proyectos con muchas de las problemáticas que se pueden observar en el contexto de nuestra propia investigación, ya que a pesar de no ser el mismo barrio, es como si las problemáticas como pobreza, tráfico de droga, conflicto armado, entre otras se dieran de manera simultánea en los diferentes barrios de la ciudad.

Finalmente, los autores muestran algunas conclusiones que recogen los aprendizajes para una pedagogía del territorio desde esas experiencias vividas en la escuela y el barrio con quienes hacen parte de estos escenarios. Ospina, Montoya y Sepúlveda piensan que la escuela responde en el enfoque pedagógico al campo del territorio siendo un escenario pertinente para las formas de enseñanza y aprendizaje en las cuales la memoria y las percepciones del mundo fomentan las diversas formas de acercarnos a un conocimiento de la comunidad educativa con un tinte más creativo para la gestión de las tensiones sociales, políticas, culturales y ambientales de contexto determinado (2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, los proyectos de investigación abordados en la investigación de estos investigadores demuestran la potencia de la cartografía social para la construcción de conocimiento en colectividad, así como una herramienta que nutre la investigación en la escuela generando experiencias pedagógicas significativas que logran transformar a los sujetos y su territorio.

En ese sentido, la escuela aborda el territorio de manera sutil, invisibilizando su importancia. Las dinámicas escolares a menudo ofrecen una visión superficial de un espacio complejo que va más allá de la simple observación. Sin embargo, desde una perspectiva social

ligada a los estudios poblacionales y migratorios emergen concepciones del territorio que se relacionan con aspectos culturales y representaciones.

Estas representaciones buscan atribuir significado a las manifestaciones materiales del espacio a través del lenguaje, la música, las acciones e incluso la invisibilización. Este enfoque se aborda en el artículo titulado *Reterritorializaciones Migrantes a través del Cuerpo y su Expresividad*, de Quiñones e Imilán (2018), que resulta interesante debido a sus implicaciones políticas, económicas, culturales y sociales. El artículo ofrece una perspectiva diferente del concepto de territorio destacando cómo se configura a través de la expresividad y la formación de territorialidades mediante las interacciones entre individuos y espacios. Uno de los autores abordados en el texto se centra en la simbolización y en cómo el espacio apropiado, entendido como territorio, proporciona representaciones sociales que se vincula a esta visión al mundo de la escuela, al tiempo que se percibe que la escuela no suele legitimar esas otras formas de representación, a pesar de que estas han existido desde hace tiempo. Giménez (2001) en ese sentido nos expresa que:

El territorio se forma a partir del espacio, y es el resultado de una acción conducida por un actor sintagmático (actor que realiza un programa) en cualquier nivel. Al apropiarse de un espacio, concreta o abstractamente (por ejemplo, por la representación) el actor territorializa el espacio. (p. 12)

La apropiación no se refiere únicamente a la dimensión material, sino también a la inmaterial, en las que el nivel simbólico y las significaciones asignadas por los individuos juegan un rol fundamental en la producción de las territorialidades.

El territorio entonces puede partir de la noción de cultura como algo invisible que establece su relación o conexión en la simbolización y significación cultural. Tal como lo expresa Bonnemaïson (2002) “es por la existencia de una cultura que se crea un territorio, y es por el territorio que se fortalece y se expresa la relación simbólica existente entre la cultura y el espacio” (p. 101-102). Con los aportes de Giménez y Bonnemaïson, podemos establecer dos relaciones importantes para esta investigación. Uno de ellos es la simbolización dentro de un espacio apropiado que forma parte de las relaciones que existen dentro de este, es decir, esa simbolización es el resultado de las personas que nombran e interactúan entre sí y con el espacio, y no solo es una simbolización oficial e institucionalizada, ya que estas dinámicas se muestran fuera de la misma institucionalidad o la oficialidad en lo cotidiano, como por ejemplo la construcción de barrios y vías en las periferias de Medellín.

Por otro lado, la segunda relación es que la escuela, como espacio apropiado o territorio, discrimina y segrega otros espacios de identificación como la cuadra, el barrio y espacios externos a ella. Muchas veces, no se les da importancia significativa a sus dinámicas, sino que se segrega e invisibiliza, como ya se había mencionado anteriormente. El territorio entonces es producido por las relaciones y este conlleva múltiples formas de producirlo. Esto implica una lectura de lo social, de qué tipo de personas nos rodean o cuáles son sus relaciones en ciertos espacios de la ciudad. Esto enmarca unas formas de abordar el espacio, de sentirse ajeno o poseedor del territorio o hasta se puede sentir que este mismo lo condiciona a una determinada forma de vida, de interactuar, de expresarse o de sentir; se puede tomar el caso de los extranjeros o de los migrantes que llegan a un espacio donde su misma presencia va a determinar unas maneras de apropiarse de este. Tal como lo señalan Tovar y Martínez (2015)

Para los migrantes el territorio tiene una significativa carga simbólica, el que es definido por un “conjunto de representaciones sociales que marcan el campo significativo del territorio, y que pueden manifestarse en formas materiales y solventes simbólicos que se convierten en emblemas de la identidad de los sujetos”. (p.118)

Esto nos sirve para comprender la polisemia del concepto de territorio y cómo este afecta las representaciones identitarias que se ven manifestadas mediante unas prácticas en un lugar y un grupo de personas en específico. A propósito de uno de los cuestionamientos de interés para este proyecto, nos preguntamos de qué manera el barrio termina por implicar unos condicionamientos sociales para las personas y en particular los maestros con los estudiantes. Ahora bien, si ya entendemos estas relaciones del territorio y la identidad, que en otros espacios los definiremos como la implicación del territorio y la territorialidad producida por las relaciones sociales, se podría decir que el territorio actúa en diferentes escalas intra e interpersonales, pues podemos tomar uno de estos ejemplos. La construcción o apropiación del espacio es el de las identidades forjadas, a partir del nacimiento de la Comuna 2 - Santa Cruz - conocida por ser un proceso comunitario hecho por personas tanto campesinas como desplazadas y oriundas del lugar que se reunieron para establecer unos espacios para la conexión y ordenamientos territoriales.

Esta apropiación también es expresada mediante procesos barriales, que no solo se vincularon a la creación de espacios sino también de la toma de estos, tanto cultural como políticamente y se han enmarcado en las percepciones de las personas que han hecho parte de estos procesos. Según Correa-Jiménez (2022), en la Comuna 2 de Medellín, los jóvenes, arraigados en la histórica tradición comunitaria han desarrollado una identidad colectiva. Esta identidad sirve como la manifestación de sus intereses, reflejando el significado que cada individuo atribuye

subjetivamente al territorio deseado. Además, se evidencia la importancia de la afectividad y los vínculos establecidos con dicho territorio. Estos puntos transforman las maneras en las cuales se puede entender y representar el territorio a través de sus significaciones identitarias, he aquí la potencialidad del concepto de territorio relacionado con las narrativas autobiográficas. Es decir, estas construcciones identitarias permiten develar los imaginarios que se tienen del territorio y con ello las mismas percepciones que se tienen de las dinámicas de las personas y de los espacios. La escuela ha tenido un papel muy pasivo, se ha limitado a relacionar netamente los espacios vulnerables y vinculados a la violencia o a las institucionalidades (casa de justicia, la iglesia o las canchas deportivas) pero no van más allá. Se propone un cuestionamiento de las formas en las cuales se representan las identidades en la externalidad de la escuela.

2.2. Las narrativas nos presentan el barrio

Según lo leído en Lindon (1999), las narrativas se pueden configurar y reconfigurar a partir de la memoria y los mitos, los espacios de relacionamiento social en los cuales podemos hacer procesos de renombramiento, ya la palabra funge como elemento principal para el reconocimiento de uno mismo y del lugar que se habita. El autor nos muestra una perspectiva vinculando procesos de investigación interpretativa en sociología donde le van a dar cabida a las ideas y a los procesos de apropiación como fenómenos urbanos que permiten la lectura de contextos mediante las diferentes formas de nombramiento socioespaciales. Por otro lado, podemos encontrar los siguientes intereses en torno a esas categorías de análisis abordados que pueden ser acervos pertinentes para nuestro trabajo porque nos permiten pensar en cómo orientar y categorizar esas voces primero- El proceso de recordar permite la transformación de la experiencia para dar un nuevo significado. Segundo, las narrativas implican que el sujeto se inscriba en nuevas

transformaciones y comprensiones de la realidad social. Tercero, se expresa que los sujetos en sus procesos de socialización son fenómenos dinámicos e inacabados lo que implica que estos no serán un objeto terminado, sino que se irán modificando alrededor de toda su existencia.

En Lindon (1999) encontramos esos primeros pasos que nos brinda la narrativa, esos primeros acercamientos de relatos narrativos en torno a diversas situaciones sociales que le dan voz a diversos espacios de relaciones y que al mismo tiempo los significa y resignifica por sus maneras de ser nombrados.

Para conectar con las narrativas, nos encontramos con un trabajo de grado de maestría que habla de una percepción de la narrativa autobiográfica que es pertinente para la presente investigación, pero se encuentran algunas diferencias. Carvajal (2019) conecta estas narrativas a la memoria y al conflicto armado en un territorio. Este trabajo busca reivindicar las voces de aquellos silenciados en los municipios de Piñalito y Maracaibo, donde las narrativas autobiográficas son un instrumento para la construcción de memoria. Es en este punto en el cual Carvajal toma relevancia conceptual en el proyecto. Estas narrativas implican que los diferentes actores sociales cuenten su historia por medio de un discurso que no será tomado como una verdad o como una mentira, sino que será el relato de un sujeto que le da significado a su historia.

Las narrativas autobiográficas tienen como fuente la experiencia humana que da lugar a la reconstrucción de acciones realizadas en el pasado, esto hace que la memoria sea imprecisa, es decir, ni todo se recuerda ni todo se olvida, nada se recuerda como un todo ni se olvida para siempre. (Carvajal, 2019, p. 31)

A partir de esta historia le damos validez y sustento como acto crítico a las narrativas autobiográficas que, tomadas como instrumentos, nos permiten analizar no la vida del que narra

sino más bien aquellos acontecimientos que trascendieron no solo en la memoria del narrador, sino en la de muchos que narran el mismo suceso de formas distintas sin dejar de lado sus percepciones y construcciones culturales. Las narrativas autobiográficas en el acto de recordar vuelven y dan significados a las realidades del sujeto que lo narra y cómo lo entendemos de manera dinámica. Nos permite, a su vez, entrever las interpretaciones, transformaciones y construcciones ficticias o no de esos imaginarios que conllevan a la realidad social de cada persona.

En ese sentido, Carvajal (2019) afirma que “establecer la narrativa en una reconstrucción de la práctica social del pasado, no tiene como objetivo demostrar la verdad, —todo lo contrario— busca integrar el juego de la memoria para las construcciones de los relatos” (p. 33). Si bien la narrativa se conecta con diversos ámbitos de los sujetos tendrá entonces un relato, una historia, un discurso para lo que entendemos como territorio y de donde partiría la importancia de narrarlo como acto de rememorar, recordar y reconstruir no solo el pasado sino también el presente.

Cabe precisar que los elementos que hacen parte del ejercicio de memoria en la construcción de narrativas autobiográficas son diversos, entre ellos aparecen los territorios, las canciones, las revistas, las conmemoraciones, las celebraciones y las calles o situaciones relacionadas con los contextos políticos o sociales. (Carvajal, 2019, p. 33)

Por lo tanto, esta perspectiva será de gran importancia para el ejercicio investigativo que llevaremos a cabo, y partir de antecedentes como el de Carvajal nos da luces para caminar por las narrativas autobiográficas, dándonos cuenta de su importancia y su funcionalidad para la relación entre el territorio y el pensamiento crítico.

Por otro lado, otro acercamiento a la narrativa autobiográfica encontrado fue uno en el cual las narrativas están articuladas como una estrategia pedagógica. La autora Luz Marina Toro plantea

en su trabajo que las narrativas pueden ser utilizadas como una estrategia que fortalece los procesos de aprendizaje de los alumnos en torno a un conocimiento social según los estudios realizados. Toro (2019) se enfoca en una investigación cualitativa y hace uso de un diseño microetnográfico en el contexto de la Institución Educativa Ángela Restrepo Moreno donde existen los programas de avanzada (Caminar en secundaria). Para este trabajo se buscaron fortalecer aspectos de la escritura y el autoconocimiento de cada alumno, esto para encontrar hipotéticamente una mejora en el conocimiento no reproductor, sino más bien productor en aquellos estudiantes de avanzada. Esta investigación se fundamenta en la aplicabilidad de una enseñanza basada en la escritura

Los planteamientos de Miras (2000), Camps (1990; 2000), Zemelman (2010) y Lerner (2001), soportan esta investigación con elementos teórico-pedagógicos contundentes que permiten plantear las narrativas autobiográficas como una propuesta pedagógica para crear y recrear al sujeto por medio de la escritura. (Toro, 2019, p. 93)

En términos de utilidad, se evidencian los conocimientos que podrían promover a los estudiantes en nuestra investigación, permitiéndoles tener el control de los intereses de lo que quieren aprender o mostrarnos en sus narrativas, entendiendo este interés encontrado para centrar la mirada en el estudiante y escuchar su voz, mientras este se recrea a partir de su misma imaginación que al tiempo relaciona. El maestro como un actor que motiva al pensamiento reflexivo y el estudiante como otro en un proceso de aprendizaje autónomo y significativo. Es por ello, que encontrar profesionales que propongan las narrativas autobiográficas como una estrategia para el aprendizaje, se encuentra un valor considerable para nuestra investigación y ayuda a ampliar esa visión de la narrativa como estrategia en la investigación.

Además, se muestra que mediante trabajos reflexivos la concientización a través de talleres de lectura se pueden fortalecer aspectos socioemocionales en los estudiantes en los que no se quedan tan solo ahí, sino que también se van vinculando a su entorno familiar y social en esos valores de respeto a la alteridad y la responsabilidad emocional. De acuerdo con Toro (2019), se observaron procesos de concientización y transformación en los estudiantes participantes, quienes modificaron sus modos de pensar y actuar frente a eventos involuntarios que han dejado una huella en sus vidas y que aún continúan afectándolos. En esta etapa de la investigación, se destacó cómo la escucha de otras historias potenció el desarrollo personal, la autorregulación emocional y fortaleció la habilidad de escribir reflexivamente (p. 102).

Lo anterior habla de una estrategia que permite motivar a los estudiantes a fortalecer sus proyectos de vida y sus formas de vivir y significar sus espacios cotidianos, hasta se podría decir que tiene una perspectiva crítica por la misma transformación del entorno social de cada estudiante, queda la duda de qué tanto impacto tuvo en la vida de estos estudiantes de avanzada, pero permite establecer rutas de interacción y motivación útiles para algunos grupos de estudiantes. Lerner (2001, como se cita en Toro, 2019), habla de que la historia personal de cada uno es traspasada por esta experiencia de conocimiento y expresión. No consiste sólo en repetir una historia social o cultural, sino trascender desde una transformación orientada desde la escuela como punto de encuentro y eje articulador de experiencias cognoscitivas y sensitivas, que impactan el ser y se extienden a su entorno familiar y social para afectarlo positivamente.

En la misma línea, las narrativas autobiográficas se convierten en un elemento fundamental para la construcción de las identidades y de sí mismo, ya que “se puede percibir entonces, que la narración permite ordenar y dar sentido a las experiencias vividas y al mismo tiempo encarnar de

modo discursivo al “yo” y a la propia identidad.” (González, 2017, p. 431). Esta encarnación del modo discursivo trae diversos beneficios para las personas y los estudiantes, desde ese ordenamiento se puede identificar el pasado, pero a su vez se logra entender el presente y proyectarlo a un posible futuro. Esto en diálogo con el contexto mismo puesto que, como lo expresa González (2017), los cambios en las formas de actuar de los sujetos están apoyados en unas claves contextuales en las que se interactúa con el otro, además de los sistemas semióticos y culturales que construyen sentido de la vida social.

Para abordar esa construcción del sentido de la experiencia, que parte de la interacción con el otro, se desemboca en las narrativas como un proceso de conciencia de uno mismo, dándoles un valor a las narrativas puesto que equivale a preguntarse por uno mismo como “otro” desde ese lenguaje. El estudiante realiza una mediación cultural y semiótica por excelencia, dotando de sentido esos acontecimientos narrados desde diversos puntos.

Lo anterior genera a su vez una jerarquización y una reflexión de su propio contexto y mundo, puesto que toda narrativa está inmersa en el territorio donde se desarrollaron los acontecimientos, “La construcción narrativa de la identidad introduce niveles de autorreflexividad al poner en evidencia el carácter contingente de nuestra propia vida inmersa en las particularidades de las experiencias históricas, sociales y culturales” (González, 2017, p. 443). He aquí el impacto de las narrativas en el campo investigativo, estas dan cuenta de diversas realidades que no solamente aluden al campo de la educación, sino también aluden a todas las prácticas del mismo territorio.

Teniendo en cuenta lo anterior, resultan demasiado extensos todos los campos que trabajan las narrativas, por todas las cargas emocionales que pueden tener las experiencias que componen a

las personas. Es por eso por lo que muchas veces nos vemos limitados y no sabemos cómo enfrentar todo lo que estamos descubriendo y confrontando. De esta manera Suárez (2023):

Necesitamos otro lenguaje y otros mapas para contar, imaginar y dibujar cómo vivimos y le damos sentido y significado a la temporalidad y espacialidad mundanas, habitadas por cuerpos, a la relación con el otro, a cómo se vive nuestra participación y compromiso en el territorio de la comunidad local, del oficio, de las prácticas, de la interpretación conversada.
(p. 4)

Partiendo de esa necesidad por otros lenguajes y otros mapas para narrar lo que se está viviendo, es fundamental tener en cuenta a todos los participantes del territorio, puesto que cada uno tienen algo distinto que aportar, sin contar con que se relacionan de maneras diversas con estos espacios, convirtiéndose en una fuente directa y clave para la comprensión de las realidades y problemáticas sociales.

Esto es importante para la investigación, por la misma ausencia de voz del estudiantado que está presente en las escuelas. Las escuelas no son ajenas a las realidades del barrio, de la cuadra, del territorio. Es necesario mirar estos nuevos campos emergentes, tener en cuenta las percepciones y lo que se está viviendo en los territorios, “una forma de decir la educación y la praxis pedagógica que promueva una conversación acerca de los contenidos, las modalidades y las circunstancias vitales, contextuales, históricas y situadas de la transmisión cultural” (Suárez, 2023, p. 6). La elaboración de narrativas y todo el trabajo que ello abarca se vuelve fundamental para que los mismos estudiantes adquieran esa conciencia y esa voz que históricamente les ha hecho falta.

Ahora bien, no quiere decir que no se hayan realizado trabajos o que sea la única forma de lograrlo, pero también se debe reconocer que cada vez más investigadores, maestros en formación,

maestros, instituciones educativas, centros de memoria, bibliotecas, academias, reconocen la importancia y el impacto que pueden lograr estas investigaciones en el campo local. “Toda esta movilización narrativa y autobiográfica para la revitalización de la pedagogía reclama un lenguaje dislocado, no un sistema racional y estabilizado, en equilibrio, sino una materia vibrante, alterada, vital, imprecisa, bella” (Suárez, 2023, p. 13). Aquí podemos ver la influencia y potencia que tienen las narrativas a nivel global y local, un gran número de personas apostando por usar las narrativas para intentar mejorar la propia educación de sus contextos.

Además, las narrativas actúan en un campo más amplio puesto que incluye todos los actores sociales que influyen a los estudiantes. Como lo expresa Suárez (2012), todos los miembros que tienen un papel directo o indirecto en la experiencia educativa de los sujetos comienzan a ser considerados valiosos en las investigaciones sobre pedagogía, dándoles importancia a las experiencias que los formaron, así como a los múltiples agentes que intervienen en la educación, ampliando los elementos de análisis y acercándonos a una comprensión más integral de los procesos de enseñanza. Partiendo del supuesto de que nos construimos en la interacción con el otro, nuestras narrativas no están alejadas de la vida social, por ende, desde estas se pueden rastrear y evidenciar las tensiones y las relaciones que se construyen entre los miembros de la comunidad

Al mismo tiempo, configuran conjuntos de oportunidades teóricas y prácticas para la construcción de perspectivas de indagación, formación y acción pedagógicas que vinculan las trayectorias biográficas y los procesos subjetivos con tendencias estructurales e integraciones sociales más amplias y colectivas. (Suárez, 2012, p. 13)

Nuestras narrativas autobiográficas nos permiten articularnos con el territorio, con los demás y con nosotros mismos, es por esto que el trabajo con narrativas autobiográficas ha tenido

un impulso en las investigaciones sobre la educación puesto que, retomando a Suárez (2012), los maestros a través de la narrativa autobiográfica en las investigaciones sobre la educación implementan diversos elementos críticos para la reformulación de la teoría y metodología en la formación de los sujetos, aportan a los diversos procesos de reflexión sobre la experiencia profesional y educativa, además de ser ayuda en la conformación de los colectivos y redes de docentes que realizan investigaciones desde las cuales se autoforman y desarrollan profesionalmente mediante los intercambios de saberes y conocimientos sobre ese mundo escolar, permitiendo a su vez un acercamiento a los contextos en los que se involucran. Podemos notar que el trabajo con las narrativas contiene elementos propios de lo crítico, desde la indagación por su propia historia y por buscar soluciones a las problemáticas que eventualmente se evidencian en el territorio.

Llama la atención la necesidad de darles voz a los estudiantes en el mismo territorio, en la misma escuela puesto que, como lo hemos mencionado anteriormente, los estudiantes son parte activa de este territorio que diariamente dotan de sentido y reconfiguran, el ejercicio autobiográfico puede desencadenar, como lo expresa Gil (2009),

Una perspectiva más dialogante, encaminada a ayudar a los estudiantes a que adopten una posición personal en sus vidas, a que busquen o elaboren su propia identidad, a que encuentren su voz en la herencia cultural recibida y, en fin, a que se sientan afectuosamente cuidados y respetados

La narrativa autobiográfica en la escuela ayuda a su vez al despertar de esa burbuja de ensueño en la que muchos estudiantes viven, los confronta con las realidades del territorio y pueden

llegar a surgir las mismas soluciones, para afrontar y mejorar las problemáticas sociales, desde esa identidad y pertenencia por su historia.

Este mismo autor nos expresa también otra ventaja de trabajar con las narrativas autobiográficas, puesto que la escritura de “la narración autobiográfica es una forma particular de narrativa dirigida a contarnos a nosotros mismos y, en su caso, a los demás los significados y sentidos de los acontecimientos que hemos vivido o pensado” (Gil, 2009, p. 122). Lo que nos permite comprender, sanar, reflexionar sobre todo lo que hemos pasado, sobre esos territorios que nos formaron y las soluciones que nos impusieron o fueron tomadas con o sin consentimiento, vale recordar que, aunque somos los protagonistas de nuestra historia, no podemos desligarnos de la vida social y de esas condiciones que fueron formando nuestra narrativa.

Lo anterior no busca reducir la potencialidad que tienen las narrativas. Retomando a Gill (2009), lo biográfico no sólo es un tipo de escritura que media entre el Yo y el texto, puesto que también es una forma de conocimiento, de enfrentarse, de construir saberes, de formarse, de ser consciente de la influencia que tuvieron ciertos acontecimientos en nuestra formación, una forma de conocer el mundo desde la reflexión y la escritura propia. Mediante la escritura autobiográfica, el reconocimiento de lo que nos pasó, de esas luchas de poder y de las situaciones que nos ha llevado a actuar de determinada forma, desde la narración se enfrenta ese pasado que nos educó.

Este reflexionar sobre el pasado tiene una influencia en el mismo presente incluso a futuro. Gil (2009) dice que la narrativa no se queda solo en enfrentar su pasado, también en la construcción de los textos autobiográficos en los cuales se puede mirar hacia el futuro, su impacto final al darle voz y la autoridad al estudiante. Es que este se proyecte hacia el mundo en el que le gustaría vivir, es la integridad de conocimientos de la vida pasada, presente y posible futuro, que dé cuenta de la

vida tanto en lo íntimo como en lo familiar y social. Retomamos una última consideración de Gil (2009)

Quisiera resaltar que los enfoques autobiográficos en su perspectiva teórica y práctica tienden sin excepciones a ayudar a los alumnos a que adopten una posición personal en su vida, a que discutan los sentidos de la realidad con la que se encuentran y a que construyan otra mejor, más humana. (p.133)

Las narrativas autobiográficas tienen diversas potencialidades a la hora de llevarlas a la escuela, puesto que esta cómo institución busca preparar a los estudiantes para la vida, no debería desconocer la voz, la participación de los estudiantes en la configuración del territorio. Además, desde esa proyección a futuro en búsqueda de soluciones desemboca en procesos que corresponden al pensamiento crítico, desde la duda y el cuestionamiento de las realidades ligados a su vez con las acciones que expresan los mismos escritores de su historia.

2.3. El pensamiento crítico, abanico de oportunidades

Para el componente del pensamiento crítico partimos de Vélez (2013), quien nos presenta en un primer momento de qué manera se ha trabajado este tipo de pensamiento desde diversas perspectivas, puesto que es un concepto polisémico, con una gran pluralidad de sus significados relacionado directamente con los intereses del campo de saber que lo trabaje. Este concepto no es solamente un fenómeno cognitivo o afectivo, también es un fenómeno social, cultural y político. En un segundo momento, comienza a indagar sobre las formas en que se ha trabajado el pensamiento crítico en el contexto latinoamericano, para posteriormente remitir a casos muy concretos como lo es el de Venezuela, Brasil, Panamá, Chile, Argentina y Colombia. En todos estos contextos, se ha trabajado el pensamiento crítico de diferentes formas. Por esta misma razón

es primordial para la investigación saber desde qué perspectiva nos vamos a ubicar. Para esto tal como expresa Vélez (2013),

las particularidades de nuestro contexto latinoamericano (y colombiano), tal vez, hacen más pertinente asumir una postura integradora, interdisciplinar, que permita articular las dinámicas de formación y desarrollo científico y tecnológico con los grandes conflictos sociales, políticos e ideológicos que coexisten en nuestra región. (p. 35)

A la hora de trabajar el pensamiento crítico en Colombia, es clave desarrollarlo en el contexto de los participantes, es decir, el pensamiento crítico no se debe separar del territorio que componen las realidades de los colombianos. En Colombia, muchos autores hablan del pensamiento crítico desde esa gran diversidad que nos ofrece el concepto, la mayoría llegando a la conclusión de que en el caso latinoamericano aún tenemos un gran camino que recorrer, si queremos lograrlo, puesto que nuestro sistema educativo muchas veces se convierte en un obstáculo para su desarrollo. Lo anterior porque enfocamos la educación en un asunto memorístico y no en un asunto más reflexivo sobre el contexto que enfrentamos día a día.

Esta investigación expresa que principalmente en la educación superior es donde más se pueden encontrar investigaciones sobre el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes, y aunque han sido con diferentes enfoques e intereses, todas compartían el deseo de “transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje para potenciar el desarrollo cognitivo de nuestros niños, niñas y jóvenes” (Vélez, 2013, p. 34). Por ende, el papel de la escuela en el desarrollo de pensamiento crítico es fundamental para generar cambios en nuestro territorio.

Enfocándonos propiamente en los jóvenes encontramos a Rivera (2013), en su investigación se realiza un estudio de caso en el que se trabajan los círculos de reflexión para el

desarrollo del pensamiento crítico, para esta investigación se enfocan en 8 jóvenes de la Facultad de Comunicación Social y 3 jóvenes más de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, todos estos jóvenes de Montería, con edades de 16 a 18 años y de estratos 1 a 4.

En un primer momento, se utiliza para hablar de las problemáticas en la educación y de unos discursos, representados en expresiones como “no analizan”, “no comprenden las preguntas”, “no cuestionan” “no sintetizan”. Son claramente la muestra de uno de los problemas que está afectando la educación en el país.” (Rivera, 2013, p 269). Luego comienza a desarrollar la idea de que esto ocurre debido a que los estudiantes están acostumbrados al conformismo y a que todo sea de forma fácil, rápida y sencilla. Están normalizados a no esforzarse a su vez “por ende, el cuestionarnos acerca de algo resulta problemático y vemos situaciones como la pobreza, la injusticia social, la corrupción, las desigualdades, el racismo y muchas otras como normales.” (Rivera, 2013, p. 269). Los estudiantes no creen que se puedan cambiar las cosas, lo que conlleva a que no se intenten buscar soluciones para las problemáticas del contexto, nos volvemos seres que esperan que todo se solucione sin luchar por ello, nos convertimos en sujetos pasivos, con mucha información que no sabemos qué hacer con ella; he aquí la importancia del pensamiento crítico, de orientar la enseñanza hacia reflexiones propias del territorio.

Posteriormente nos hablan de la metodología de la investigación y lo pertinente que es trabajar desde los grupos de discusión como elemento para el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación, la pregunta, la interacción con los demás. Estos son elementos fundamentales para esta propuesta, aunque sea un trabajo orientado a la enseñanza del inglés, se puede trabajar el pensamiento crítico porque este no es exclusivo de alguna disciplina, en general se puede implementar desde cualquier área de enseñanza. Finalmente nos muestra los resultados obtenidos

del estudio de clase, concluyendo que “el desarrollo del pensamiento crítico resulta en un despertar de la conciencia de los estudiantes al sentirse parte de las realidades históricas, sociales y políticas del país y, por consiguiente, de la resolución de conflictos y problemas del entorno” (Rivera, 2013, p. 273). Los estudiantes, para sentirse parte de las realidades históricas, deben conocer el territorio en los que están participando, las necesidades y sus problemáticas.

Hablando del contexto local, encontramos a Madrid (2018), quien para su maestría realiza una investigación en la que analiza las prácticas pedagógicas de los profesores de la institución educativa Concejo de Medellín, en dicho trabajo tienen en cuenta el desarrollo del pensamiento crítico con estudiantes en contextos de vulnerabilidad social.

Comienza hablando del objetivo del Ministerio de Educación con respecto a las competencias ciudadanas en las pruebas estatales, por qué a los estudiantes de noveno a undécimo grado tuvieron resultados pésimos en dichas pruebas, creando la necesidad de realizar un análisis de cómo se estaban desarrollando los contenidos. Para esto utiliza como metodología las entrevistas tanto a docentes como a estudiantes, además de realizar grupos focales para promover el desarrollo del pensamiento crítico. De esta manera llega a la primera conclusión que “es necesario implementar alternativas con las que el estudiante aprenda a ser un sujeto crítico, competente en el ejercicio de la ciudadanía, creativo, innovador, de manera que este llegue a superar la condición de vulnerabilidad social que lo afecta.” (Madrid, 2018, p. 152). La necesidad de cambiar el enfoque de la educación, el pensamiento crítico como eje clave para superar la condición de vulnerabilidad social que afecta a muchas zonas de Medellín en el análisis que nos presenta. También es clave la comparación que se realiza que, aunque anteriormente no se tenía como enfoque el pensamiento crítico y la pérdida de la asignatura de ciencias sociales por parte de los estudiantes era mayor.

Ahora bien, es claro que el pensamiento crítico no se limita a contenidos conceptuales que se puedan medir por medio de trabajos, puesto que estos van mucho más allá de las formas de relacionarnos con los demás y con nuestros contextos.

Finalizada la contextualización se pasa a trabajar sobre la vulnerabilidad de las comunidades, respecto a las posibilidades que los programas educativos en ciencias sociales les ofrecen a los estudiantes con la intención de que estos salgan de esta condición, pero desde el Estado se presenta una desigualdad en términos de contenidos y de accesibilidad para relacionarla con los conceptos claves: la investigación pensamiento crítico y competencias ciudadanas.

En el trabajo de Madrid (2018), su metodología es clave para esta investigación, además de que en los resultados encontramos 12 entrevistas a docentes de ciencias sociales sobre su importancia y la pertinencia de la enseñanza. También nos aprovechamos de la perspectiva de 15 estudiantes de noveno, décimo y undécimo que se centraron en dos grupos focales para tratar la enseñanza de las ciencias sociales, hablando desde la utilidad con el contexto de estos estudiantes teniendo en cuenta sus condiciones socioeconómicas y culturales. Las entrevistas y el trabajo con los grupos focales para el desarrollo del pensamiento crítico convierten a este autor en un antecedente fundamental para esta investigación.

Desde una perspectiva distinta se presenta el texto de Maya y Gómez (2008) en el cual los autores hacen hincapié en la forma en la que el pensamiento crítico puede entrar a la escuela, específicamente al aula. En su texto *Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula*, se muestra un avance de un proyecto de investigación llamado: “Desarrollo del pensamiento en la básica secundaria, en el marco de las competencias ciudadanas”. En este, se pretende desarrollar el pensamiento crítico, para lo cual necesita adquirir habilidades de análisis de

su entorno y de sí mismo, tomar conciencia de esta realidad y participar de manera activa en la construcción de esa realidad (Maya y Gómez, 2008). También cabe mencionar que la investigación se soporta sobre la investigación-acción-participación (IAP), lo cual da razón del enfoque que tiene de encaminar al estudiante a que reflexione sobre su territorio y tome partido de este con una postura más crítica.

Los autores proponen el aula como el principal escenario para propiciar ese pensamiento crítico en los estudiantes, allí en la interacción con los otros podrán ampliar su visión de la realidad y tomar posturas diferentes a problemáticas de su vida cotidiana, tal como lo mencionan Maya y Gómez, (2008)

En este trabajo se plantea el aula como un espacio ideal para retomar y analizar las situaciones y los eventos del contexto particular del estudiante que puedan ser objeto de reflexión y trabajo para la formación de un pensamiento más crítico y autónomo (p. 4).

De esta manera la investigación expone siete estrategias para trabajar en el aula, y las usa como un camino para crear entornos educativos que desarrollen el pensamiento crítico en los estudiantes; muestra de manera detallada en qué consiste cada una de las estrategias, no sin antes hacer un pequeño análisis y recorrido para comprender cómo comprenden el pensamiento crítico, o para sentar la postura de los autores respecto a este. Sobre esto se ahondará más adelante. Además, se exponen los resultados de la aplicación de esas “técnicas que se realizaron durante tres meses en varias sesiones virtuales (mediante chat y foros virtuales), con 60 estudiantes de la básica secundaria del Cibercolegio UCN, de la Fundación Universitaria Católica del Norte” (Maya y Gómez, 2008, p. 5).

Ahora bien, para los autores un concepto muy importante es la realidad, estos toman un momento dentro de su escritura para sentar unas bases de qué es la realidad, cómo se puede entender, ya que, según ellos esa resignificación de la realidad y el entorno es lo que permite que el sujeto se cuestione, se mueva de lugar para lograr pensar críticamente

Si se quiere ser ciudadano activo es importante tener un conocimiento profundo del medio en el cual se vive, y establecer una relación consciente y participativa con el entorno; de no ser así, se cae en el riesgo de la enajenación, la marginación y la masificación consumista, sin hacer uso de la capacidad de pensamiento crítico. (p. 7)

El uso de esa capacidad que cualquier persona tiene y puede desarrollar se alcanza con las estrategias que proponen los autores, iniciando su uso desde la básica secundaria y fomentando como costumbre para la vida cotidiana y la relación con la realidad. A partir de aquí, los autores hacen esa explicación detallada de cada estrategia, las cuales, por mencionar algunas, son: análisis de textos y noticias, análisis y solución de problemas, investigación sobre las subculturas y las infancias, análisis de la influencia de la TIC en la realidad, diálogo participativo, etc.

Es precisamente en estas ideas en donde se inscriben como un valioso antecedente para la presente investigación las estrategias allí presentadas, se podrían incluso tener en cuenta para algo más allá del proyecto de investigación actual, si no, para llevarse a cabo en el día a día del aula.

Desde otro proyecto de investigación llamado: *Implementación de una estrategia de apropiación social de la CTel (Ciencia, Tecnología e Innovación) que promueve el pensamiento crítico y creativo en niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas del Tolima* se hace una revisión de la literatura para determinar qué tanto se estimula el pensamiento crítico en la básica primaria y secundaria. Para esta revisión muestran unas categorías a las cuales se sumieron los

artículos consultados, haciendo uso de las bases de datos y teniendo como resultado 14 artículos que van desde el 2005 al 2020; las autoras concluyen con la imperiosa necesidad de fortalecer los procesos que dan paso al pensamiento crítico en la escuela.

Por otro lado, este estudio tiene como finalidad analizar la evidencia empírica y teórica disponible sobre el desarrollo del pensamiento crítico mediante estrategias metodológicas usadas en el aula de estudiantes en la básica (Barrera et al., 2021). Las autoras afirman que el pensamiento crítico se incrementa si hay una participación de los estudiantes al reconocer y solucionar problemas directamente relacionados con el territorio que este habita.

Los estudios coinciden en que el pensamiento crítico fortalece otras áreas y habilidades como el pensamiento científico, el pensamiento ciudadano, la argumentación, la resolución de problemas, la metacognición, la indagación, la apropiación y la utilización de este junto con las TIC, facilitadoras en el desempeño académico y social. (Barrera et al., 2021, p. 20)

Pero no solo le ayudan a “moverse” en su territorio, afrontar problemas y buscar soluciones, sino también permiten que el sujeto cree algo que en la escuela se menciona mucho y que genera gran debate: las competencias ciudadanas. Estas competencias, que parece están en todos los momentos de la vida del sujeto, pueden desarrollarse mejor si ese sujeto (en este caso, el estudiante) puede pensar de manera crítica.

Tal como se ha venido mencionando, el aula y la escuela son la tierra fértil para el cultivo de este pensamiento crítico y las autoras defienden plenamente el planteamiento de que esta habilidad se cultiva, pero solo en los niveles de educación superior.

El desarrollo del pensamiento crítico ha sido ratificado como un mecanismo que favorece el intercambio y el diálogo reflexivo en los procesos educativos; no obstante, el modelo

tradicional que domina las dinámicas en la enseñanza escolar estimula el desinterés por intercambiar conocimiento científico y de los territorios. (Barrera et al., 2021, p. 7)

Pero aterrizando un poco en la realidad, es poco lo que se logra en “tiempo real” en la escuela, ya que, como se menciona en la anterior cita las dinámicas de la enseñanza en la escuela actual generan desinterés cuando se encuentran con propuestas diferentes, pues están tan rígidas en ese modelo tradicional que deciden no moverse de donde cómodamente se encuentran. De este modo, Barrera et al. (2021) ofrecen su perspectiva sobre cómo llevar a cabo una transformación educativa hacia el pensamiento crítico. Proponen que, a través de la enseñanza, los estudiantes deben fortalecer habilidades para resolver situaciones contextualizadas mediante la revisión y reconstrucción de conocimientos, asegurando así su función social. Posteriormente, sugieren que las políticas educativas orientadas hacia la calidad deben exigir una formación calificada mediante la participación en programas de formación basados en competencias. De esta manera, el educador, al plantear problemas de investigación, preguntas y situaciones desafiantes y motivadoras a sus estudiantes, posiciona al individuo como un pensador crítico.

Parece importante para finalizar, concluir ahora con la certeza de que los antecedentes hasta este momento indagados muestran un debate largo sobre la necesidad del pensamiento crítico en la escuela y en las aulas, y esta indagación también deja una tarea, un reto abierto para quienes pretenden enseñar, investigar e innovar en la educación.

Inscribiéndose un poco en la línea del texto anterior, pero ahora desde otro contexto como lo es el chileno, se aborda el texto de Münzenmayer y Martín (2017) en el cual se muestran los resultados de una investigación sobre cómo se puede desarrollar la historia mediante la enseñanza de la historia. El objetivo de la investigación fue detectar cómo se fomenta esa competencia en las

clases de historia de Chile, los autores realizaron un análisis del currículo oficial, los textos escolares y las transcripciones de las clases observadas durante dos meses en colegios de una ciudad de Chile. Tenían la hipótesis de que en las escuelas se deja de lado la formación de pensamiento crítico para trabajar los contenidos del programa oficial y ya. Respecto a esto, los autores encuentran que a pesar de que algunos textos escolares tienen ese pensamiento crítico explícito en sus líneas, este es muy pobre y en las prácticas docentes es casi inexistente y afirman que la forma tradicional de enseñar historia no propicia el pensamiento crítico.

Es allí de donde parte la investigación presentada en el artículo, de esta idea de mostrar cómo la historia es una ciencia social que puede fortalecer e incluso permitir el desarrollo de un pensamiento crítico. En primer lugar, los autores comienzan haciendo una juiciosa revisión de las diferentes acepciones que tiene el concepto de pensamiento crítico, ya que, como se mencionó anteriormente es un concepto polisémico. Pero pronto advierten que “a pesar de la búsqueda exhaustiva -en los textos de la muestra- por hallar más pruebas respecto del tema en cuestión, es difícil encontrar evidencias claras que fomenten la habilidad de pensamiento crítico.” (Münzenmayer & Martín, 2017, p. 196).

Es de esta manera como realizan unos antecedentes del concepto desde su enfoque curricular, abordando autores de todas partes del mundo. Estos dejan entrever un listado de habilidades, aptitudes y actitudes que son las que conforman ese pensamiento crítico. Dentro de las habilidades cognitivas se resalta la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Por otro lado, Münzenmayer y Martín (2017) identifican aptitudes mentales que incluyen la humildad intelectual, la empatía intelectual, la entereza o valentía intelectual, la autonomía intelectual, la integridad intelectual, la perseverancia intelectual, el

cuestionamiento permanente, la confianza en la razón y la imparcialidad o sentido intelectual de la justicia. Todas estas habilidades y aptitudes prepararían a las personas para enfrentar un mundo en constante cambio e incertidumbre.

Los autores dejan ver, como se ha venido analizando anteriormente, que el pensamiento crítico no sólo tendría lugar de uso o de relevancia en la escuela o en ámbitos académicos, sino también que es una herramienta para la vida cotidiana del sujeto que nutre su pensamiento crítico y que le permitirá enfrentar esa cotidianidad. Con esta revisión bibliográfica, los autores van ahora a realizar una comparación entre lo que dice el gobierno, lineamientos y currículo oficial, con lo que observaron en las aulas, para darse cuenta de que existe una gran distancia.

Ante este panorama, se puede concluir que, por una parte, existen lineamientos oficiales que promueven el pensamiento crítico como una gran habilidad a desarrollar en los estudiantes, tanto de enseñanza básica como media. Sin embargo, este discurso no se concreta cabalmente en los textos escolares. (Münzenmayer & Martín, 2017, p. 196)

El caso chileno no es muy lejano a la realidad de toda Latinoamérica, en específico en nuestro país, donde según lo muestran los antecedentes anteriores que se inscriben en este contexto, la distancia entre lo que se pide y escribe desde la oficialidad dista mucho de la escuela real, la escuela habitada por la comunidad. A este problema se le ha apuntado con estrategias, tal como en el texto de Maya y Gómez (2008), o como en el texto de Barrera et al. (2021), en los que se muestra que a pesar de no “dar” soluciones al problema, proponen un compromiso real de todos los participantes de la comunidad educativa (estudiantes, maestros, directivos, padres) para subsanar este faltante en la escuela. Vale la pena entonces mirar casos distintos al colombiano, ya que esto amplía las perspectivas que se puedan tener ceñidas únicamente al contexto y pensadas sin tomar

en cuenta, tal vez, las propuestas que se gestan en el resto del continente en respuesta a la misma problemática.

Para este último antecedente acerca del pensamiento crítico, se pone la mirada en un trabajo investigativo en el contexto colombiano, específicamente en la ciudad de Manizales. Los autores ponen en evidencia también la polisemia del concepto, pero hacen hincapié en que la resolución de problemas es la base para desarrollar el pensamiento crítico, tal como se ha venido mencionando. De esta manera, Zona y Giraldo (2017) llevaron a cabo una investigación con 163 estudiantes de 4° y 5° de primaria, pertenecientes a cinco instituciones educativas en la ciudad de Manizales. Durante el estudio, se recopiló y analizó información utilizando nueve instrumentos. Estos datos permitieron la creación y propuesta de seis niveles de resolución de problemas, los cuales fueron comparados con diversas perspectivas teóricas. Se evidenciaron mejoras en los niveles de resolución de problemas a medida que avanzaba la intervención en el aula.

El pensamiento crítico no es una preocupación exclusivamente de lo social, es necesario reconocer que desde múltiples campos se proyecta la necesidad del pensamiento crítico, retomando a autores como Zona y Giraldo (2017). El desarrollo del pensamiento crítico, aunque en primera instancia enfatiza en el reconocimiento y el desarrollo de habilidades, actitudes y criterios frente al conocimiento, es fundamental también proponer soluciones a las diferentes problemáticas sociales de la actualidad, para esto se busca la formación de personas que reflexionen sobre las realidades de sus territorios desde el mismo desarrollo social del país.

Estas reflexiones sobre el territorio parten de diversos discursos que le han dado sentido a las personas, tanto desde lo social como desde lo ideológico, el pensamiento crítico converge en el ser mismo, pero esto no es fácil ya que significa “Potenciar de manera holística el desarrollo de los

seres humanos, sugiere implementar transformaciones en las soluciones a las diferentes problemáticas en las que están inmersos” (Zona y Giraldo p. 124) Muchas veces llegamos a ser inconscientes de las problemáticas que nos afectan, por ende es menester de la educación intentar concientizar a los estudiantes de sus mismas realidades. Esto no es algo nuevo puesto que incluso se puede evidenciar que los propósitos de la educación van cambiando, si en un principio la didáctica de las ciencias buscara promover una perspectiva instrumentalista, cientificista de la educación, con los avances y el cambio de paradigma, la discusión se basará en buscar promover los procesos reflexivos y críticos de los estudiantes. Esto haciendo uso de la creatividad, de la observación, de la innovación, de las discusiones, de los debates, de las experiencias, para en primer lugar situar las problemáticas desde las cuales se les plantean algunas soluciones

La revisión bibliográfica de los anteriores antecedentes permitió ampliar y conocer qué se ha hecho en los campos del saber en los cuales se investiga. Además, se logra conocer cómo otros se han pensado el territorio, las narrativas autobiográficas y el pensamiento crítico; cómo estos conceptos se han relacionado o no y qué permite calcular si hay diferencias entre este y esos proyectos de investigación indagados.

3. Justificación

Este proyecto nace de las experiencias de aula en las cuales se evidenciaron algunas percepciones en torno a lo identitario y lo barrial. Esto se amplía con la pregunta de ¿quién o quiénes son aquellas personas que habitan, viven y experimentan el aula en la Institución Educativa Villa del Socorro? Se evidenció la presencia de estudiantes de diversos lugares del país, como Chocó, Bogotá, Casanare, Santander, además de Yarumal (Antioquia), y fuera de Colombia, en este caso estudiantes venezolanos.

Por consiguiente, la experiencia en el aula cambia y la pertinencia de enseñar y aprender lo propio se hace presente para diferenciar las costumbres, comprensiones y percepciones del otro. Teniendo en cuenta que, desde las ciencias sociales, el entendimiento del otro se hace fundamental

para promover valores como el respeto, la tolerancia o la alteridad. Estas permiten explicar de una mejor manera algunos fenómenos sociales, como las tradiciones, los tipos de ordenamientos geográficos, la historia y el pensamiento de algunos antepasados, entre otros.

Otro punto que se tuvo en cuenta, aparte de la variedad étnica de la institución, fue el de las percepciones del barrio a través de aquellos que lo viven, Surgieron varias preguntas al respecto, como ¿cómo entienden el barrio?, ¿cómo lo nombran?, ¿qué saben de este?, ¿cómo actúan en él? Con ello, se hizo un rastreo histórico sobre la conformación del barrio con el fin de entender esos inicios y las dinámicas tomadas por los pioneros del barrio Villa del Socorro.

Con esto, se pretenden llevar esas voces y percepciones al aula a través de narraciones, analizar el alcance que tienen las narrativas en los procesos de apropiación de pensamiento crítico sobre el territorio habitado por los estudiantes del noveno grado de la Institución Educativa Villa del Socorro.

Partimos del hecho de que los estudiantes son actores activos en los procesos de configuración barrial, desde esa multiplicidad de experiencias que conforman sus narrativas autobiográficas se dota de sentido, las problemáticas territoriales que afectan e influyen los procesos de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

Al analizar el alcance de las narrativas se encuentra una potencialidad a la hora de promover el pensamiento crítico desde las reflexiones construidas por los mismos estudiantes, sobre las problemáticas territoriales que encuentran en la Comuna 2, relacionando a su vez su historia con estos espacios que configuran los estudiantes desde su misma participación.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar el alcance que tienen las narrativas en los procesos de apropiación de pensamiento crítico sobre el territorio habitado por los estudiantes del noveno grado de la Institución Educativa Villa del Socorro.

4.2. Objetivos específicos

- Describir las narrativas de los estudiantes a partir de categorías emergentes, teniendo en cuenta sus impactos y relaciones con el territorio y la influencia que tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera crítica.
- Establecer las relaciones existentes entre las narrativas y los territorios que componen las realidades de los estudiantes desde el pensamiento crítico en las diversas formas de estar en el aula.

- Caracterizar los contextos sobre los cuales se construyen narrativas de los estudiantes en relación con el contexto escolar, a partir de las singularidades de cada relato.

5. Marco teórico

Para el actual proyecto de investigación se encuentra la necesidad de dirigirse a las definiciones y comprensiones de los conceptos que se configuran como centrales para la construcción de este. De esta manera, se procede con un rastreo bibliográfico para hallar aquellos autores desde los cuales se abordaron y se fundamentaron las perspectivas de los conceptos claves de la presente investigación, se elaboraron en el siguiente orden: el territorio y sus dimensiones; las narrativas autobiográficas siendo el medio para dar voz a los sentires y a las críticas de los sujetos; y finalmente, el pensamiento crítico y sus concepciones en la educación colombiana.

Al adentrarnos en el concepto de territorio encontramos múltiples dimensiones, es un concepto que abarca las relaciones de poder dentro del espacio, por ende, es susceptible a cambios dependiendo de las personas que lo habiten; el territorio es una construcción social, en este se presentan múltiples y diversas relaciones de poder en distintos ámbitos no solo desde lo humano sino en todos los actores espaciales que influyen las dinámicas del territorio.

En ese sentido, se plantea que, a pesar de los muchos aportes, ninguno de estos es completo para entender o pensar el territorio desde una construcción social la cual debería ser, según Sosa (2012),

(...) integral, dialéctica, compleja, multidimensional y pluridimensional, desde la vida social y sus múltiples y plurales interrelaciones, procesos y dinámicas, donde lo geográfico y ecológico, lo económico, lo social, lo cultural y lo político fueran entendidos como partes indivisibles y en interacción, lo mismo que sus niveles, ámbitos y escalas. (p. 2-3)

El análisis que realiza el autor sobre el territorio se ubica en diferentes dimensiones, tales como la social, económica, política y cultural; estas no existen la una sin la otra, están conectadas en un tejido tal como lo está la sociedad. A la vez que se deja claro que estas no son las únicas dimensiones del territorio, pero sí se considera que son las más importantes y generales para acercarnos a una comprensión del territorio.

Es así como en un primer momento, el autor hace una aproximación del territorio desde lo geo-eco-antrópico y nos entrega la primera definición del territorio “el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente.” (Sosa, 2012, p. 7)

En esta definición se logra entrever la confluencia de todas las dimensiones que se mencionaron anteriormente, pero aquí es importante mencionar que cualquiera de esas dimensiones está sujeta a constantes cambios, están permanentemente mutando, mezclándose. Por esto, los acercamientos conceptuales resultan insuficientes en el sentido de que para el territorio

las relaciones de poder que lo influncian desde dentro o fuera del mismo son las que primarán a la hora de definirlo.

Estos cambios entre dimensiones son tanto en lo geológico como en lo biológico, además de estar relacionados con la intervención antrópica, con lo que adquiere un carácter de apropiación histórica. Es decir, las relaciones de poder que emergen del territorio están ligadas a lo temporal y a las acciones de las personas, logrando que sean las prácticas sociales las que doten de sentido y forma al territorio en relación con el medio donde se desarrollen, esta dimensión se define en Sosa (2012)

La dimensión geo-eco-antrópica, entonces, se genera a partir de la apropiación social del espacio y las formas de relación entre los diversos actores territoriales que en el marco de procesos sociales hacen posible la convivencia, la vida productiva y la construcción de proyectos comunes o antagónicos a partir de un territorio. (p. 14)

Esta dimensión se puede entender entonces como la constante relación del ser humano con la naturaleza, el espacio y el tiempo. “En otras palabras, el territorio es un complejo de interconexiones, en donde las relaciones, eventos, fenómenos, dinámicas y procesos son todos recíprocamente interdependientes y se retroalimentan.” (Sosa, 2012, p. 19). De acuerdo con lo anterior, estas interconexiones dan como resultado que el territorio influye directamente en la estructuración de la sociedad y, por consiguiente, en los sujetos que lo habitan.

En tanto estas relaciones de poder que se expresan con la ocupación del territorio desde las diversas comunidades nos permiten comprender las luchas políticas, sociales y culturales que han experimentado, experimentan y experimentarán por tener la soberanía y el control en todos los ámbitos (Sosa,2012), el territorio presenta una configuración y organización desde las cuales los

actores lo representan, lo apropian y lo reproducen. En ese sentido, el territorio es tanto el escenario, el proceso y el producto de múltiples territorialidades e intereses.

Por la misma línea, reiteramos la importancia de ver al territorio como una construcción social, ya que como mencionamos anteriormente las dimensiones epistemológicas y ontológicas del concepto son extensas y móviles. Nos encontramos con Saquet (2015) que nos menciona:

La comprensión del territorio como movimiento, o sea, que es construido social e históricamente por los agentes del capital y del Estado, involucrando diferentes clases sociales (relaciones de poder), intereses e intencionalidades, tales como la formación de redes de circulación, las apropiaciones del espacio, el uso, la dominación y la gestión orientada al desarrollo territorial. (p. 72)

Este desarrollo territorial va ligado tanto a las temporalidades como a las territorialidades, (Saquet, 2015). Estas territorialidades soportadas en cuatro niveles íntimamente relacionados. En primer lugar, comprende las relaciones sociales, con sus identidades, las diferencias, las redes de comunicación, las desigualdades, las conflictividades. En segundo lugar, tenemos las territorialidades como una apropiación del espacio geográfico, concreta y simbólicamente con sus implicaciones culturales y la dominación. En tercer lugar, como comportamientos que parten de los objetivos, metas, deseos y necesidades de los actores sociales. En cuarto lugar, se encuentran las prácticas espacio-temporales, que están ligadas a la pluridimensionalidad y que se materializan en las relaciones sociedad-naturaleza, en este nivel se hace énfasis en las relaciones con el medio.

Estas territorialidades se dan tanto en lo macro del territorio como en lo micro, generando unas escalas a la hora de analizar el control territorial, “hay diferentes niveles escalares del territorio y de las territorialidades: individuo, familia, propiedad, calle, barrio, localidad, ciudad, municipio,

región, Estado, nación, continente, “bloques” económicos y relaciones globales.” (Saquet, 2015, p. 114). Cada una de estas escalas representa territorialidades distintas, puesto que las lógicas mismas del territorio cambiarán por los mismos actores que participan.

Las acciones individuales y colectivas tendrán más peso en los territorios, dependiendo de qué tan extenso sea, una cosa es generar cambios en la familia, la localidad, el barrio; otra distinta es generar un cambio en las ciudades, municipios, nación, incluso en el continente, de esta manera, se deja claro que los “los territorios son producidos espacio-temporalmente por el ejercicio del poder por determinado grupo o clase social y por sus respectivas territorialidades cotidianas”. (Saquet, 2015, p. 40)

Estos cambios en el territorio pueden surgir de diversas maneras, el factor temporal dentro de las territorialidades resulta clave para la comprensión del territorio, ya que, “hay múltiples temporalidades en cada territorio, ya sea si toma la forma de barrio, de calle, de “comunidad rural”, de ciudad, de municipio, etc., todas relacionadas en un movimiento más amplio y general que es transmultiescalar y transterritorial” (Saquet, 2015, p. 78). A la hora de adentrarnos en las lógicas temporales del territorio, debemos partir de que los agentes espaciales que actúan en el territorio han cambiado a lo largo del tiempo, con esto los significados y sentires, los símbolos y los ritos, las identidades y las luchas se ven modificados y en muchas ocasiones relegados.

Ahora bien, este control sobre el territorio está en disputa constante entre el Estado y la clandestinidad dentro de los barrios, la cual representa un poder legitimado en muchas ocasiones por las poblaciones del sector, esto no quiere decir que no exista una relación directa entre el Estado y esos otros que ejercen este poder, que no se limita a lo militar, sino que va acompañado del discurso y la representación de una soberanía, la cual termina por representar el gobierno real

dentro del territorio.

Además, estas mismas disputas se dan por la desconexión que se presenta de parte del Estado hacia los territorios que debe de gobernar, “los territorios están constituidos por políticas implantadas, fuertemente centralistas, que no están territorializadas debido a que incorporan decisiones, lineamientos y procesos que trascienden territorialidades históricamente construidas, como las étnicas (Sosa, 2012, p. 86). Generan así un choque tanto en las identidades como en las representaciones de seguridad, apoyo y hegemonía dentro del mismo territorio.

El territorio está ligado a la identidad que el sujeto va construyendo de sí mismo, del otro, de su entorno- Esto le confiere al territorio una característica especial como lo es el tener múltiples representaciones “el territorio, como un elemento importante de la identidad social y étnica en particular, puede ser el ámbito en el cual un sujeto colectivo se piensa a sí mismo, asumiéndolo como parte suya y sintiéndose parte de este” (Sosa, 2012, p.108). Este carácter cultural pasa por las relaciones de poder que se construyen en lo social del territorio.

Lo anterior nos amplía la mirada sobre la influencia que tienen en los procesos de identidad y conciencia “la territorialidad se asocia con apropiación cultural, simbólica, ya que ésta marca el territorio en lo cotidiano y en lo histórico, convirtiéndolo en un tejido que hila lo natural y lo cultural” (Sosa, 2012, p.103). Se generan imaginarios sobre los habitantes dependiendo del territorio en el que se encuentren, así no estén identificados con las prácticas que allí se presentan.

Ahora bien, el concepto que funcionó como vehículo para escuchar¹ las comprensiones sobre esos territorios y el pensamiento crítico fueron las narrativas autobiográficas, estas pusieron

¹ En este caso, nos referimos a escuchar para hablar de la lectura de las narrativas autobiográficas escritas por los estudiantes.

sobre la mesa las perspectivas, sentires y críticas de los estudiantes, dejando entrever las diversas construcciones de sentido en la vida en el territorio. Estas construcciones se hicieron presentes mediante las historias de vida que escribieron los estudiantes, por ello las narrativas toman su ‘apellido’ de autobiográficas.

La indagación narrativa autobiográfica, como la nombran Silva-Peña y Paz-Maldonado (2019), es un ejercicio que posibilita reflexionar alrededor de los “recorridos de nuestras vidas”. Estos ‘recorridos’ que se suelen hacer por un territorio, al ser narrados, tienen la capacidad de transformar a aquel que lo escribe. Se encuentra en los autores una definición muy pertinente para la presente investigación, ya que como se mencionó anteriormente, las narrativas autobiográficas de los estudiantes fueron la clave para la indagación de este proyecto.

La pequeña ventana abierta por los estudiantes para nosotros los investigadores permitió dar respuesta a las preguntas y las motivaciones de este trabajo. Es por ello, por lo que tomamos partido por la manera en cómo “La indagación narrativa autobiográfica aporta a este proceso de transformación personal y colectiva, desarrollando un ejercicio educativo con conciencia de las problemáticas sociales en el contexto donde se desarrollen” (Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019, p.181).

La potencialidad que se encuentra en este tipo de narrativa es la manera cómo se pueden enlazar en el ejercicio de escritura unas preguntas por el territorio, y al tratar de responder esas preguntas dan como resultado diversas problemáticas, conexiones, interpretación de situaciones, es decir, desarrollando en quien escribe una mirada más allá, desarrollando pensamiento crítico.

Asimismo, esta narración autobiográfica que los estudiantes construyeron con sus propias palabras, sus propias formas de ver y entender el territorio ha sido “renegada en el mundo científico,

tradicionalmente excluida de los medios de la no ficción, mal visto en el campo de periodismo, el “yo” aparece hoy de un modo triunfal e impositivo” (Rego, 2014, p. 133). A pesar de ese lente con el que se ha mirado el “yo”, tal como lo expresa el autor, hoy ese yo se ha vuelto válido, importante y escuchado².

Como se va observando, a pesar de traer a la conversación a dos autores diferentes, estos se inscriben en la misma dirección respecto a las narrativas autobiográficas. Para estos, las narrativas son importantes para la indagación y la construcción de un relato desde el yo, permite transformaciones para quien escribe e incluso para quien acompaña ese proceso. Tal como lo expresan Silva-Peña & Paz-Maldonado (2019), “al contar y recontar nuestras historias podemos aportar elementos significativos de nuestras vivencias a otras personas que comparten un espacio, actividad o sentimiento igual” (p. 177).

Las narrativas abren interrogantes y comparaciones. Estas se abren a otros relatos, se mezclan con otras voces y se vuelven plurales. De esta manera, las experiencias y percepciones que se narran se reconstruyen en una suerte de polifonía. “Así como ninguna persona cabe enteramente en una biografía, así mismo, ninguna biografía es definitiva. Es decir, ninguna narrativa de cuño autobiográfico será capaz de agotar la figura laberíntica de aquel que la escribió o narró” (Rego, 2014, pp. 133 – 134).

De acuerdo con lo anterior, se puede considerar que estas narrativas no son una verdad final y general de lo que es el territorio y la producción del pensamiento crítico a través de este, teniendo en cuenta que las narrativas son una forma de construir realidades, estas serían únicamente las

² Un ejemplo de esto es todo el trabajo de narración que hay en ejercicios de reparación y memoria para las víctimas de conflictos bélicos (informes como los realizados por la Comisión de la Verdad, Colombia)

miradas de los estudiantes con los que se trabajó en la investigación. Si se pensara en realizar una definición (realizada por todos los que habitan el territorio), esto debería tener un gran volumen de narrativas para definir por completo los conceptos de la presente investigación, pues son fuertemente polifónicos. En palabras de Rego (2014):

(...) el tono asumido de la narrativa se prende a la realidad y difunde los percances éticos, los dilemas morales, las aflicciones personales y la posturas y/o presiones políticas que interfieren en la concepción del documento, truncando textos o forzando su reelaboración en medio del proceso de escritura. (p. 140)

Los procesos de escritura desde las narrativas autobiográficas nos sirven para comprender tanto las lógicas y dinámicas de las que hacemos parte dentro del territorio, como de sus realidades conscientes, aportando a una posible solución desde el pensamiento crítico.

Por lo tanto, al pensar en la potencialidad de estas narrativas autobiográficas para los estudios en las ciencias sociales se encuentra con que estas no se han limitado a lo testimonial o lo antropológico, sino, que han estado incursionando en distintas instancias de las humanidades debido a la fecundidad que pueden presentar las voces acalladas de sujetos en la investigación, la educación y, por qué no, en la misma academia.

Por lo que se refiere al concepto de pensamiento crítico articulamos las relaciones entre las diferentes dimensiones de los sujetos, ligadas a las diversas formas de relacionamiento con el territorio, a través de las acciones, usos, condiciones y conexiones. Estas enmarcan unas distintas formas de entender al sujeto o también en las que este entiende el territorio en que se mueve. De esta manera, permite entrever unas realidades que son objeto de reflexiones y toma de decisión para el sujeto, aparte de esos condicionamientos impuestos y aceptados por unas ciertas culturas.

De modo que, este pensamiento crítico que pretendemos abordar y utilizar para un relacionamiento con las narrativas y el territorio debe ser uno que comprenda las dimensiones espaciales y personales llevándolos más allá de una reflexión, más bien expandiendo la comprensión de un fenómeno y llevando a cabo unas acciones entorno a las reflexiones y visiones que pueden afectar la vida de los sujetos como entes políticos en un espacio determinado como lo es el barrio.

Por lo tanto, nos encontramos con múltiples referencias que nos permitan ahondar en la discusión sobre las diversas herramientas que contiene el pensamiento crítico, que para este proyecto nos brinda varias nociones que, si bien no están directamente relacionadas con los conceptos de territorio o con el de las narrativas, hay influencias de este sobre los otros dos, ampliando así la mirada y permitiéndonos un sinnúmero de visiones futuras con potencialidades pedagógicas.

Ahora bien, en la tabla 1 podemos observar la amplitud conceptual del pensamiento crítico según diversos autores, con el fin de mostrar y comparar las diversas maneras de trabajarlo tanto en un contexto local como regional:

Concepciones sobre el pensamiento crítico.

Autor	Concepción del pensamiento crítico
Jhon McPeck (1981), canadian philosophical	«La propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo». La idea central de este autor es el escepticismo ante una actividad que se produce dentro de un área particular de conocimiento.
Robert H. Ennis (1985), teórico del pensamiento crítico	«Pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o qué hacer». Para Ennis, el pensamiento crítico va más allá de un conjunto de habilidades; también incluye actitudes y disposiciones.
Barry K. Beyer (1988), autor de numerosas obras sobre la enseñanza del	El pensamiento crítico tiene un carácter evolutivo, implicando el análisis de una determinada información o idea, desde un punto de vista objetivo,

pensamiento crítico.	con el fin de evaluar su validez.
Harvey Siegel (1988), profesor de filosofía en la Universidad de Miami.	«Una persona que piensa de forma crítica es quién puede actuar, evaluar afirmaciones y plantear juicios basados en razones». El aspecto fundamental en este caso es el de la racionalidad, es decir, la búsqueda de razones como base de la evaluación, del juicio y de la acción.
John Dewey (1989), filósofo de la educación precursor de la enseñanza activa.	Se trata de un pensamiento reflexivo que orienta un estado de duda y dificultad mental que ha de superarse mediante un acto de investigación con el objeto de hallar la información que permita despejar las dudas suscitadas.
Matthew Lipman (1991), filósofo y líder de la corriente «Filosofía para niños».	«Facilita el juicio al confiar en el criterio, es autocorrectivo y es sensible al contexto». El «criterio» para Lipman es el uso de razones, en el cual se debe basar el juicio para asegurar la objetividad de este.
Richard W. Paul (1992), cofundador de la Foundation for Critical Thinking.	«El pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido, y ejemplifica las perfecciones del pensar adecuado ante un modo o área particular de mentalidad». Propone una lista de estrategias que comprenden aspectos afectivos y cognitivos.
Diane Halpern (1998), decana de Ciencias Sociales en el Consorcio Universitario de Claremont.	El pensamiento crítico se dirige hacia un objetivo de manera razonada y propositiva. Implica dimensiones como la formulación de inferencias, el cálculo de probabilidades, la solución de problemas y la toma de decisiones.

Tabla 1: Concepciones sobre el pensamiento crítico.

Tomado de Gómez (2021)

Las diversas nociones que nos brindan los autores son pertinentes por el hecho de que hablan de una especie de capacidad que puede ser desarrollada desde los distintos actos pedagógicos como la enseñanza, el aprendizaje y la praxis, entendiendo que estos son procesos amplios y que implican múltiples interacciones sociales. Por lo general, se va a Dewey para establecer una relación entre lo pedagógico y el pensamiento crítico, entendiendo que el segundo, es tomado como un acto investigativo que implica un escepticismo ante cualquier fenómeno dado, en este caso, tienen una relación muy estrecha con el proceso de reconocimiento territorial.

Por lo tanto, cuando un sujeto hace su lectura contextual, se encuentra con un acervo de construcciones culturales, que le otorga un banco de información para hacer abstracción y reflexiones, que lo hace ver el mundo de una manera muy diversa dotando de sentido sus actos

políticos, y de esta manera buscar alternativas para solucionar problemáticas del territorio. Gómez (2021) lo expresa de esta forma:

La idea de pensamiento crítico implica un proceso investigativo orientado a la evaluación de situaciones, ideas o afirmaciones que desemboca en la toma de decisiones, fundamentada en la evidencia, acerca de qué creer o qué hacer con respecto al caso estudiado. (p.47)

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario entonces hablar de las maneras en las cuales el territorio puede generar un pensamiento crítico en los saberes en el sujeto que empieza a resignificar su territorio desde otros puntos de vista. No solo desde la concepción de lo geográfico, sino desde lo social, político y cultural, puesto que el pensamiento crítico, aunque ha tenido muchos significados, en el contexto propiamente colombiano encontramos que “se identificaron diez concepciones de pensamiento crítico clasificadas en cuatro campos semánticos: acepciones (capacidad, habilidad y competencia transversal), contextos de formación (universidad, educación básica primaria y secundaria), enfoque educativo (currículo, didáctica, evaluación) y enfoque teórico (psicológico, crítico)” (Areiza y Morales, 2021, p. 73).

Estas concepciones nos demuestran que es un concepto transversal y que está en cada etapa de la vida, por esto mismo tanto desde el Ministerio de Educación de Colombia como desde la Unesco le han apostado al pensamiento crítico para educar a las nuevas generaciones, desde las ventajas que genera este tipo de pensamiento en el campo laboral y personal.

Partiendo un poco de las concepciones sobre el pensamiento crítico, Areiza y Morales, (2021) nos expresan que, en Colombia el pensamiento crítico se ha trabajado a través de tres definiciones principales. En primer lugar, se plantea como la capacidad de inducir habilidades de pensamiento en las cuales se deba comprender, reflexionar, evaluar y resolver. Por esto es por lo

que desde sus inicios han expresado la necesidad de trabajar este tipo de pensamientos durante toda la vida de los sujetos, puesto que es necesario para la toma de decisiones sobre su quehacer.

Continuando la discusión sobre lo que significa el pensamiento crítico, nos encontramos con que también se ha definido como una habilidad, que se centra en la resolución de problemas, toma de decisiones y argumentación, teniendo como base un conocimiento específico sobre las realidades que se deban analizar, por esto también la vinculación que tienen los individuos con su contexto es clave para este tipo de pensamientos.

Se ha propuesto entender, de igual forma, el pensamiento crítico como una competencia transversal a lo largo de todo el proceso de formación de los sujetos, ya que, es tanto una capacidad, una habilidad, una destreza, una actitud y una disposición que tiene como objetivo la intervención con otro individuo, para enfrentar una problemática concreta.

El pensamiento crítico como una competencia transversal permite tener un panorama de múltiples saberes que configura el sistema mundo de los individuos, puesto que una influencia directa con los territorios que configuran la subjetividad de las personas. De esta manera las narrativas están llenas de diálogos que permiten el desarrollo del pensamiento crítico dentro de determinado territorio. Para este desarrollo es pertinente recordar que “el pensamiento crítico se plantea como una competencia transversal directriz en pro del proceso enseñanza-aprendizaje, en que los estudiantes analizan información, hacen buen uso de las TIC, son autónomos, argumentan, resuelven problemas y toman decisiones” (Areiza y Morales, 2021, p. 80). Esto nos sumerge en el deber de formar acorde a las necesidades del contexto, ya que las necesidades económicas y sociales, tienen una alta influencia en el desarrollo del pensamiento crítico.

El territorio, las narrativas autobiográficas y el pensamiento crítico, estos tres conceptos se ven ligados, no podemos hablar de narrativas autobiográficas desconociendo el territorio, el espacio en que los sujetos han vivenciado su formación. De igual forma, desligar el territorio del pensamiento crítico generaría una controversia; una de las condiciones para poder hablar de pensamiento crítico es el análisis de información para buscar soluciones, muchas de esas soluciones son problemáticas que afectan a las comunidades de las que somos parte, con las que compartimos un territorio.

Ahora bien, el territorio también llega a depender de las personas que lo apropian, esto con relación a las formas de habitar el espacio que los sujetos traen consigo. muchas veces arraigadas a lógicas propias de otros territorios, que generan choques y quiebres en la configuración socioespacial del territorio. En estos choques, el pensamiento crítico se vuelve un elemento clave, tanto para la comprensión de lo que esté pasando, como a la hora de proponer cambios territoriales.

6. Metodología

La metodología del presente trabajo tiene un enfoque metodológico cualitativo, este enfoque es abierto por lo que puede ser flexible logrando ser construido a medida que se va implementando. Este enfoque ha sido utilizado por las ciencias sociales y humanas, tal como se puede advertir en distintos autores, “la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014. p. 9). Este tipo de enfoque se ajusta a la investigación y permite que el mismo proceso se vaya replanteando de acuerdo con lo encontrado.

Así mismo, el diseño de la investigación lo define Salgado (2007) como un abordaje general que se usa en el proceso, este lo presupone como flexible y abierto, tal como se definiría el enfoque de la investigación. De igual forma, las acciones tomadas por los investigadores son determinadas por el campo, es decir, por los participantes y el desenvolvimiento de los acontecimientos durante la investigación, este diseño se va ajustando al contexto y sus cambios (p. 72).

En este orden de ideas, el diseño de investigación corresponde a lo narrativo, “en los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas. Son de interés las personas en sí mismas y su entorno” (Salgado, 2007, pp. 72 - 73).

De esta manera, se encuentra la potencialidad de este diseño para nuestra investigación, las narrativas surgidas de esta apuesta fueron leídas a la luz de la Comuna 2, siendo este el contexto de la presente investigación al ubicarnos específicamente en la Institución Educativa Villa del

Socorro, la cual no ha sido ajena a las diferentes problemáticas sociales que han impactado la sociedad colombiana. Algunas de estas son: las guerras entre bandas criminales, la drogadicción, la prostitución, el empobrecimiento, entre otros. La escuela se ha posicionado en el barrio como un espacio donde se puede abrir el mundo de posibilidades para el mejoramiento o el desarrollo social, esto implica que la mayoría de familias optaron en su momento por ubicar a sus hijos en la institución desde su fundación por diferentes razones, entre ellas, apartarlos de las drogas o para que las bandas criminales no los reclutaran; algunas de estas problemáticas no han cambiado para algunos de ellos, al contrario, han estado presentes en la escuela a pesar de que sus estudiantes ingresan a ella por algunas de estas razones. Hoy la escuela se ha transformado al punto de que apuesta por la formación de sujetos que puedan vivir con dignidad, lo cual involucra también escuchar y resignificar las voces de quienes están dentro y fuera de la institución.

Al momento de pensar esta investigación, se hizo uso de técnicas principales de recolección de información, tales como: textos de campo, diarios pedagógicos y grupos focales. En primer lugar, el texto de campo es central en esta metodología puesto que, desde su instrumento, las narrativas autobiográficas, podríamos visualizar su impacto en el territorio, para esto se plantea la necesidad de focalizar el análisis en ocho narrativas autobiográficas, con la intención de profundizar en lo encontrado en las experiencias de los estudiantes. Estas narrativas se construyeron desde los grupos focales, esto no quiere decir que los estudiantes que no participan de la construcción de las narrativas no tengan nada que expresar sobre el territorio, puesto que cada relato es importante y nutre el territorio. Estas narrativas apuntan al cumplimiento del primer objetivo específico y a su vez tienen como objetivo propio acercar a los estudiantes a la percepción del territorio desde las preguntas por los contextos en los que se han formado.

Para el caso de los diarios pedagógicos nos remitimos a esta técnica puesto que “el diario pedagógico se concibe como un texto escrito que (...) registra experiencias, sin embargo, adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo” (Monsalve, Pérez, 2012. p. 119). Sí bien es importante lo que pasa en el aula, también es importante tener un sustento teórico para analizar las problemáticas y necesidades de los estudiantes, esta técnica se sustenta en la recolección de datos que permite a su vez hacer un diálogo más directo entre la práctica y la teoría, por ende, ampliar la comprensión de lo que pasa en el territorio desde una mirada más detallada y fundamentada. A lo largo de nuestra práctica pedagógica se construyeron treinta diarios pedagógicos que guiaron el proceso investigativo. De ellos se tomaron apartados concretos de diez diarios pedagógicos, que son los que consideramos más con las intenciones de la investigación. Estos diarios apuntan a cumplir el segundo objetivo específico, y a su vez tiene un objetivo propio, que es recopilar información sobre los acontecimientos que ocurren en el territorio, desde el diálogo reflexivo entre autores y la práctica misma.

Por último, están los grupos focales. Esta técnica se basó en desarrollar un grupo focal, en el que se debatieron sobre temas de interés para la investigación. El grupo focal giró en torno a la experiencia de los estudiantes en relación con su territorio, con las formas de apropiación que se dan en este y teniendo en cuenta los cambios, las intervenciones, los intereses, las influencias que el ser humano genera desde su actuar, para esto se propusieron los siguientes instrumentos:

Sociodrama: relacionar elementos de la vida cotidiana de los estudiantes en el territorio habitado con base en las narrativas leídas en el libro de Gilmer Mesa titulado *La cuadra*, articulando un pequeño performance con un debate alrededor de los elementos encontrados.

Cartografía social: representar la manera en que los estudiantes se relacionan con su territorio desde las formas de habitarlo y conocerlo teniendo en cuenta sus experiencias y relatos remitiéndose a la ubicación de lugares claves en el mapa de la Comuna.

Mural de situaciones: describir las situaciones de la vida cotidiana en el territorio por medio de representaciones artísticas, teniendo en cuenta las maneras de afectar e involucrar a los estudiantes en la expresión de sus narrativas.

Fotopalabra: narrar desde las fotografías: tiempos, espacios, situaciones y vivencias de la vida cotidiana de los estudiantes en relación con los distintos territorios que componen sus narrativas propias. Mediante fotografías que cada estudiante mostró, narraron algo significativo en su historia.

Esta técnica apunta al cumplimiento del tercer objetivo específico, a su vez tiene como objetivo propio: reconocer las perspectivas que componen el territorio narrado cuando el estudiante escucha y es escuchado por sus pares.

Estas técnicas de recolección de información fueron pertinentes para la investigación teniendo presente que se desarrollaron con estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Villa del Socorro, en la sede principal, ubicada en la zona nororiental de la ciudad de Medellín. La población son estudiantes de los grados novenos tres, noveno cuatro, noveno ocho y noveno nueve. La edad de los estudiantes oscila entre los quince y diecisiete años, son hombres y mujeres que se ubican entre los estratos socioeconómicos uno y dos, estos provienen de familias en su mayoría monoparentales, reconstituidas y extensas.

Al realizar un acercamiento a los estudiantes, se lograron identificar varios elementos que se complejizan. En primer lugar, la cercanía de los estudiantes con los entornos de drogadicción,

llegando a generar que la escuela tengo una problemática de deserción estudiantil, en la que se ha hecho un fuerte trabajo para evitar este fenómeno. En segundo lugar, se pudo destacar el compromiso y la motivación para aprender de algunos estudiantes, además de la creatividad, la imaginación, la unión entre ellos mismos; en todos los grupos se presentan divisiones en las que dialogan y realizan todas las actividades juntos, esto pudo ser usado como una herramienta a la hora de trabajar con ellos, sin contar la gran diversidad de relatos e historias que los componen.

Teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, esto se ve ligado a la historia de la conformación de los barrios periféricos en Medellín que aportan un gran número de estudiantes de diversas partes del país. Tenemos estudiantes del Chocó, del Casanare, de Santander. Este fenómeno no es exclusivo de Colombia, en la institución también se presentan estudiantes de Venezuela, por esta misma diversidad de la población se hace un énfasis en la tolerancia y el respeto a la diferencia entre ellos mismos, lo que genera a su vez un trabajo fuertemente en los procesos de identidad de cada estudiante, puesto que a pesar de ser jóvenes tienen mucho que contar y transformar aunque muchos tienen un desarraigo por la lectura y por la teoría en general. Cuando se les habló de las guerras, el conflicto, el narcotráfico, las movilizaciones sociales, se mostraron entusiasmados con el tema, los estudiantes no son lienzos vacíos tienen un gran potencial y mucho por lo que luchar.

Para la muestra de la investigación son un total de 8 estudiantes (2 estudiantes de cada grado) con los que se trabajarán las técnicas de recolección de información. Estos estudiantes serán seleccionados aleatoriamente por qué estamos convencidos de que todos los estudiantes, tienen muchas cosas valiosas que expresarnos y contarnos sobre las perspectivas que construyen sobre su

territorio (o su no territorio), teniendo como finalidad alentar una mirada permeada por el pensamiento crítico y el cuestionamiento de sus realidades.

A continuación, se encuentra una ficha en la cual se sintetiza la metodología de la investigación:

Objetivos de investigación, técnicas e instrumentos

¿Qué nos cuenta el territorio? Narrativas autobiográficas de los estudiantes de la Institución Educativa Villa del Socorro. Una mirada desde el pensamiento crítico.		
Objetivo general		
Analizar el alcance que tienen las narrativas en los procesos de apropiación de pensamiento crítico sobre el territorio habitado por los estudiantes del noveno grado de la Institución Educativa Villa del Socorro.		
Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3
Describir las narrativas de los estudiantes a partir de categorías emergentes, teniendo en cuenta sus impactos y relaciones con el territorio y la influencia que tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera crítica.	Establecer las relaciones existentes entre las narrativas y los territorios que componen las realidades de los estudiantes desde el pensamiento crítico en las diversas formas de estar en el aula.	Caracterizar los contextos sobre los cuales se construyen narrativas de los estudiantes en relación con el contexto escolar, a partir de las singularidades de cada relato
Técnica de recolección de información relacionada con el OE1	Técnica de recolección de información relacionada con el OE2	Técnica de recolección de información relacionada con el OE3
Textos de campo	Diario de campo	Grupo focal.
Objetivo de la técnica de recolección de información	Objetivo de la técnica de recolección de información	Objetivo de la técnica de recolección de información
Acercar a los estudiantes a la percepción del territorio, desde	Recopilar información sobre los acontecimientos que ocurren en el territorio, desde el diálogo	Reconocer las perspectivas que componen el territorio narrado

las preguntas por los contextos en los que se han formado.	reflexivo entre autores y la misma práctica.	cuando el estudiante escucha y es escuchado por sus pares.
Instrumento de recolección de datos asociado a la técnica	Instrumento de recolección de datos asociado a la técnica	Instrumento de recolección de datos asociado a la técnica
Narrativas Autobiográficas	Diarios pedagógicos	Sociodrama. Cartografía social. Mural de situaciones. Fotopalabra.

Tabla 2: *Objetivos de investigación, técnicas e instrumentos*

Fuente. *Elaboración propia.*

Para el análisis de la información se emplearon las categorías emergentes para realizar una triangulación entre todos los instrumentos y técnicas desarrolladas a lo largo de la investigación. Estas categorías adquieren relevancia puesto que surgieron desde los mismos estudiantes, además de que “permiten establecer relaciones y reclasificar y revisar hasta que encaje toda la idea, es decir, que verdaderamente recojan el acontecimiento que trata de ser definido, por lo que las categorías son como contenedores de ideas” (Ramírez, Piston, Pegalajar y Moreno, 2020, p. 176) En este sentido a la hora de analizar se empleó un diálogo constante entre las mismas técnicas primando la voz y la participación activa de los estudiantes, acerca de los tópicos relacionados con el territorio.

Ahora bien, las intervenciones de los estudiantes que nos acompañaron en el desarrollo de la investigación están codificadas. Respecto a la muestra inicial, se vio afectada durante el proceso de investigación. Por razones personales dos estudiantes se vieron en la obligación de retirarse del proyecto, los aportes de estos no se emplearon en la discusión ni en los resultados, sin embargo, puede que hayan influenciado alguna de las respuestas de los demás participantes.

De esa manera los resultados y la discusión giraron en torno a seis narrativas autobiográficas, diez diarios pedagógicos seleccionados bajo el criterio de pertinencia con la pregunta de investigación del proyecto de investigación, y los resultados de cuatro grupos focales; Todo esto analizado desde tres categorías emergentes que estuvieron presentes en todo el proyecto: la convivencia, lo invisible en relación con el territorio y la enseñanza de las ciencias sociales.

Para facilitar la lectura del próximo apartado se realizó una codificación para generar una nomenclatura de los estudiantes participantes, esto se hizo de la siguiente manera: Juan³, Masculino, 1 (esta numeración fue sin distinciones específicas, sólo en orden del 1 al 8) dando como resultado el código: JM1.

Codificación de los sujetos de la investigación

Nomenclatura	Número
FM	1
VF	2
YM	3
ZF	4
AF	5
YM	6

Tabla 3: Codificación de los sujetos de la investigación.

Categorías emergentes y técnicas de recolección

Categoría de análisis	Características principales	Técnica de recolección	Nomenclatura de la técnica
Convivencia	Las relaciones sociales que se tejen en la diversidad del territorio	Grupos focales	GF

³ Nombre ficticio para poder ejemplificar la nomenclatura y con fines investigativos.

Lo Invisible en relación con el territorio	Las dinámicas de relacionamiento de las que no se habla desde el discurso oficial	Narrativas	N
Enseñanza de las ciencias sociales	Los aspectos propios del acto pedagógico que se desarrollan tanto fuera como en las aulas	Diarios Pedagógicos	DPI

Tabla 4: Categorías emergentes y técnicas de recolección

7. Resultados y Discusión

Nos encontramos con una gran diferencia de perspectivas del territorio, múltiples problemáticas afloraron ampliando las discusiones sobre las narrativas autobiográficas en las que el pensamiento crítico estuvo presente durante toda la discusión; Estas relaciones conceptuales permiten un acercamiento profundo tanto entre los participantes como con la comunidad.

En aras de responder nuestra pregunta de investigación ¿De qué manera las narrativas autobiográficas de los estudiantes de la Institución Educativa Villa del Socorro posibilitan el pensamiento crítico sobre el territorio?, partimos de la enunciación de los resultados a la vez que realizamos su análisis. Esto para abordar y delimitar la mayoría de los elementos que podrían resultar valiosos para la investigación.

Después de recoger los datos de nuestra investigación, se encontraron unas categorías de análisis emergentes sobre las que queremos destacar tres de ellas para nuestro análisis, estas son:

la convivencia, lo invisible en relación con el territorio y una última que nos permite analizar desde un punto diverso el territorio: la enseñanza de las ciencias sociales.

En este punto, se parte de la categoría de convivencia que para su análisis la entendemos como las formas de relacionamiento en el barrio, lo comunitario, la colaboración de unos y otros para transformar los territorios. Se diferencia de ese tipo de convivencia que nos habla de lo comportamental o lo disciplinario que es muy frecuente en los entornos escolares, aunque cabe especificar que la escuela no está exenta de esa otra convivencia mencionada y desarrollada por los estudiantes.

La categoría de enseñanza de las ciencias sociales fue una de las más complejas de observar, no por intencionar procesos de autorreconocimiento con las narrativas o con las técnicas interactivas de la palabra en los grupos focales, sino porque en el mismo nombramiento del barrio encontramos diversas maneras de observar lo social desde una lectura del territorio y que, por consiguiente, nos permite leer las potencialidades de diversos fenómenos sociales que pueden ser enseñados en el aula de clases.

Para finalizar esas lecturas del territorio encontramos unas visiones que nos permiten dar voz directa al estudiante desde sus experiencias, y son esos elementos los que no siempre son mencionados por los maestros. Ocurre que, en el territorio, hay dinámicas que condicionan las formas de relacionamiento y estas en muchas ocasiones se disfrazan con un manto de invisibilidad o de oscuridad para que no sean mencionadas en el discurso del día a día y mucho menos en los discursos oficiales del territorio, pero estas están en todo momento presentes en la escuela y fuera de ella.

La pregunta por la convivencia requiere cuestionar y analizar los territorios en los que se está conviviendo, qué prácticas socioespaciales son las que están primando y configurando los espacios puesto que es a partir de estas que se van a empezar a tejer vínculos y símbolos desde las experiencias.

7.1. Convivencia

Al adentrarnos en las realidades de los estudiantes, nos encontramos con un territorio habitado por una gran diversidad de personas que con sus narrativas nos dejan ver múltiples cosmovisiones sobre cómo comprender la vida social en los territorios, pero a su vez nos mostraban una cara que es invisible para un gran número de personas por el silenciamiento o el desconocimiento de esas relaciones que se tejen en las comunidades; esto invisible también hace parte de la convivencia incluso llegando a normalizarse.

Es aquí donde toma importancia la enseñanza, no se enseña solo en el aula, la enseñanza está en múltiples escenarios en los que el discurso y la experiencia toman aún más protagonismo. Es, por tanto, en lo problemático del barrio, en las conversaciones sobre lo que nos está pasando, en la crítica a los espacios, en el respeto y la convivencia con lo diverso, que podemos observar elementos propios de la enseñanza con relación a una potencialidad para las ciencias sociales.

Estas tres categorías a la vez están profundamente relacionadas con los conceptos centrales de la presente investigación construyendo así un puente que conecta los aprendizajes propios como maestros en el aula y con las experiencias de vida que los estudiantes develaron en sus ejercicios narrativos. Allí nos encontramos con realidades y saberes ocultos de los espacios, además al narrarlos estaríamos expresando las realidades territoriales a las que nos enfrentamos, todo esto

atravesado por procesos cognitivos que requieren pensamiento crítico desde el análisis y la búsqueda de soluciones o vínculos con la actualidad.

La categoría de convivencia emergió en los grupos focales, en las discusiones en clase, en las narrativas de los mismos estudiantes en las que se puede apreciar un interés por resaltar las diversidades que conviven en un mismo espacio. La imagen 1 muestra precisamente que...



Imagen 1. Cartografía social de la comuna 2 de Medellín. Elaborada por los estudiantes en el segundo grupo focal.

Ahora bien, cabe resaltar en este punto que la Comuna 2 de Medellín está formada por barrios en los que se situaron, en gran parte, los desplazados y víctimas del conflicto armado que llegaban a la ciudad en búsqueda de oportunidades y de una mejor calidad de vida, incluso estas personas son constantemente trasladadas y desplazadas dentro de la misma ciudad. Muchas de estas familias en un principio se apropiaron del sector cercano a la Plaza de Cisneros con la institucionalización que decide trasladar su centro de operaciones a lo que hoy conocemos como Alpujarra. Se toma la decisión de movilizar a todas las familias que estaban en ese sector hacia las

periferias formando lo que hoy se conoce como Villa del Socorro. Tal como menciona González (2018):

El desarrollo de este primer proyecto no se cumplió, pero la administración ya venía trabajando para liberar los terrenos, erradicando y reubicando los tugurios asentados allí, por medio de la construcción del barrio Villa del Socorro, en la zona nororiental de la ciudad proceso que se inició desde 1959. (p. 56)

La Comuna 2 entendida como un espacio que se ha configurado también como un territorio de comercio y de tránsito ha permitido la interacción sociocultural de los sujetos desde los convites, teniendo algunas instituciones que han ayudado a estructurar esa “solidaridad”, algunas de estas son las juntas de acción comunal y la iglesia católica; ambas han configurado la conformación del barrio trabajando en unión con las personas y conformando un territorio de relaciones. A pesar de las labores realizadas por estas instituciones, su fuerza fue menguando y quedando solo rezagos, ha disminuido su alcance debido a la ampliación del territorio y también por su diversificación.

Sin embargo, los proyectos para darle ordenamiento al barrio, la ayuda a las familias y las actividades conjuntas siguen moviéndose a pesar del poco alcance y esfuerzos que tengan.

Santa Cruz ha sido escenario de múltiples conflictos sociales y uno de los más problemáticos es el de las bandas criminales, este fenómeno es sabido que ha afectado prácticamente a todo el país, pero no a todos sus habitantes los ha afectado de la misma forma. Sin dejar de lado la gran cantidad de migrantes que ahora hacen parte del territorio, estos también tienen una percepción totalmente diferente de este fenómeno y lo que es la comuna, **AF5. N.**

Cuando llegue a Medellín algo que me sorprendió mucho fue la seguridad. Medellín es una ciudad muy segura, en mi país no puedes sacar el celular en un bus, en el metro es más en ningún lugar porque te lo pueden robar.

Gracias a la diversidad de la misma Comuna (en sus habitantes, formas de vida, desarrollo cultural, etc.) se puede llegar a percepciones como la anterior, en donde se tiene una mirada muy diferente a la que tal vez tenga alguien que ha habitado la ciudad desde siempre, pues podría notar cambios en la convivencia y mejoras en los niveles de violencia y agresión dentro del barrio pero que hacen notar un marcado contraste, ya que como lo expresa **FM1.GF**: “*ya no hay una cabeza por allá*”. Aunque este comentario deje ver la crudeza a la que se ha tenido que enfrentar la Comuna también deja claro que este tipo de prácticas han cambiado, que tal vez se sigan dando, pero ahora son menos visibles.

Entrelazado a la Comuna, encontramos el barrio, que también está cambiando constantemente y este proceso se vuelve muy notorio en las percepciones que tienen los estudiantes como un espacio de convivencia, justo en un territorio que antes se destacaba por su violencia. Resulta interesante lo que se logró evidenciar en lo contado por los estudiantes que habitan este sector, ya que da cuenta de hacia dónde se proyectan los cambios, a formar y transformar los microterritorios en los que prima la convivencia con las diversas maneras de ver y estar en el barrio.

Esos cambios que son generados, en la mayoría de las ocasiones, por los mismos habitantes del sector desde proyectos y diálogos locales permiten acciones que posibilitan en el territorio transformaciones que logran promover prácticas sociales en las nuevas generaciones, que son diferentes a las lógicas del consumo, microtráfico y violencia. Lo que sí es evidente es la forma en

la que se han transformado las dinámicas en espacios que antes eran para el esparcimiento y la diversión y cómo este tema es apasionante para los estudiantes que expresan, **FM1.GF:**

Uno no va a un parque, por el ambiente, el humo a toda hora, las personas que se encargan de “cuidar” que lo miran a uno feo, incluso son lugares que no son seguros, uno sabe hasta qué hora puede pasar por el parque.

El papel de los parques influencia las relaciones que se dan en el territorio, se encontró que los parques ya no son espacios para los niños “(...) *ya las cosas no son iguales como antes, los niños ya no usan los parques prefieren estar pegados de los celulares (...)*” **YM3.GF.** Estos territorios han cambiado sus connotaciones, puesto que lo que prima en los parques, según los estudiantes, son las “plazas de vicio” y el consumo de sustancias ilícitas. En este territorio se ha aprendido a convivir con el consumo, llegando a normalizarse, aunque no deja de ser una problemática social en la cual continuamente los jóvenes siguen afrontando su entorno, con todo lo que esto significa, tanto para ellos como para las familias y las lógicas espaciales, “*La venta de drogas sigue, no igual que antes pero lastimosamente aun está y es impresionante cómo las personas lo tienen tan normalizado.*” **AF5. N.**

Inscribiéndose en las mismas lógicas de los parques, la estación del Metrocable se vuelve un espacio en el que conviven diversos significados y usos, incluso llegando a volverse un territorio seguro dentro del barrio en el que convergen los diversos grupos sociales, ya sea a través de los colectivos de bailes como: el afrobeat, k-pop o el reggaetón, e incluso el capoeira; como también grupos de scouts; deportes como el fútbol, el ajedrez; de juegos como el triqui humano, las chuchacogida; grupos de bikers y skaters que se apropian de estos territorios, generando el aprovechamiento del tiempo libre entendido como espacio de juego y como espacio para el turismo,

pues no es que la estación Andalucía sea uno de los destinos predeterminados de los turistas, pero su relacionamiento transitorio para estaciones como el Arví o Santo Domingo permite en momentos tener la presencia de algunos turistas. DPI (2023)

Esto me llevó a reflexionar sobre la percepción, de que estar en este país es sinónimo de armas o violencia. Esta impresión no se limita solo a los estudiantes locales, sino que también es compartida por mis estudiantes migrantes en los tres grupos y por supuesto por los turistas extranjeros.

En ese sentido, nos hablan de unas formas prejuiciosas de cómo se entiende este territorio que históricamente se ha vinculado a la violencia y al sicariato, a los callejones sin salida y a la venta de drogas, pero para otros de nuestros estudiantes la mirada cambia y nos permite entender ese lugar por lo que ha vivido y ha evidenciado en el **ZM4. N**

“(...) Este lugar lleno de turismo, lindas zonas y con un paisaje lleno de montañas y lomas eso pensaba mi yo de 7 años, que veía Medellín como un turista, tal vez la idea de que es hermoso no ha cambiado pero lo demás sí ya que han pasado ya 8 años que he vivido aquí”.

La estación del Metrocable a su vez tiene una función como límite entre sectores y se convierte en un símbolo de la convivencia barrial, ya que es un paso obligatorio, además de que con su llegada en el 2004 modificó las lógicas del territorio, no solo en la forma de transportarse, sino en la unión con los demás.

Ahora bien, la estación del Metrocable contiene diversos matices, *“(...) El Metrocable tiene su lado positivo y negativo entendido como un lugar en el que se tira vicio...”* **FM1.GF**. Ese lado oscuro no solamente está presente en el Metrocable, todos los espacios a lo largo de los procesos

históricos, con los cambios generacionales, terminan enmarcados en unas formas de apropiación por los diversos grupos sociales.

Cada territorio adquiere nuevas connotaciones, por ejemplo: la estación se ha visto también como escenario para el discurso político y la publicidad de campañas en contra del racismo y la desigualdad de género, y como punto para la resignificación de grupos de la comunidad LGTBIQ+ siendo esta estación punto de encuentro y de relacionamientos diversos que se dibujan desde las miradas y la presencia de todos como un espacio construido para la convivencia.

7.2. Lo invisible en relación con el territorio

“Niños con una dieta alta en riñas crecen fuertes, a falta de vitaminas.

El pasado no perdona, nos dieron el barrio por cárcel, los pillos no se pensionan.”

Alcolirkoz - Fruko y sus presos

Al transitar por territorios ajenos al propio, por lo regular, se puede pensar que este territorio guarda una multitud de secretos y de cosas que son invisibles a la vista ligera que puede tener alguien que *solo está de paso por allí*. Es importante para nosotros como investigadores poner en palabras claras algo que se ha mencionado durante toda la investigación, esto es, el hecho de que estas ‘visiones’ invisibles del territorio son las que precisamente se quedan, en muchas ocasiones, fuera de la escuela.

Hemos dejado claro que lo que se ha mostrado es precisamente esas invisibilidades en el territorio contadas por los estudiantes que, siendo conscientes o no de ello, dejan ver con sus propias palabras todas esas prácticas ocultas a los ojos de quien *solo pasa la vista*, de aquí que como lo expresa **N VF2:**

Es difícil ignorar que, junto con la alegría y la energía del barrio, existen actividades que se llevan a cabo en las sombras y aunque nadie las menciona abiertamente, la presencia de actividades “ilegales” es evidente para quienes observan de cerca. Siendo un fenómeno que se esconde detrás de puertas cerradas, en pasajes oscuros y en las miradas furtivas de algunos habitantes. Estas actividades, que se desenvuelven en un mundo paralelo son parte de la realidad de este barrio.

Se encontró en las narrativas de los estudiantes que existen prácticas que son invisibles para muchas personas y naturales para ellos en su territorio. En primer lugar, encontramos entonces el asunto de la seguridad dentro de los territorios (y barrio en toda su extensión) que podría pensarse en un asunto que les interesa únicamente a instituciones como la Policía Nacional o el Ejército, pero esto se torna en estos territorios —en toda la ciudad, en todo el país incluso— en un asunto manejado por los llamados ‘combos’ o grupos al margen de la ley que garantizan el orden dentro del territorio.

Estos imponen ‘vacunas’, es decir, impuestos a quienes tienen negocios y a quienes por ejemplo tienen carro o motocicleta para, según ellos, protegerlos, pero si se llegan a negar a pagar entonces la amenaza serían ellos mismos. También distribuyen las drogas ilícitas mediante plazas que, en muchas ocasiones, crean fronteras invisibles en el territorio, impidiendo caminarlo con libertad (aun siendo parte del mismo); con la promesa de dinero “fácil” reclutan a los más jóvenes, causando en la ciudad una alta tasa de mortalidad entre las edades 12 - 17 años; y en la gran mayoría de los casos su influencia es tan fuerte que las personas que habitan el territorio prefieren recurrir a ellos para solucionar problemas vecinales o de “orden público”; ellos son la autoridad en el barrio.

Que ya se ve en cualquier esquina a personas consumiendo drogas lo cual antes no se veía, se ve mucho las injusticias ya que las personas creen que por estar en la vuelta (personas que dizque cuidan el barrio) pueden hacer lo que ellos quieran insultar al que quieran y pegarle al que quiera. (N FM1)

De lo anterior, se puede dilucidar una visión regularmente generalizada para los habitantes del territorio. Estos ‘combos’ “*que dizque cuidan el barrio*” se piensan a sí mismos como los dueños totales del territorio y el resto de las personas que se encuentran allí aceptan hasta tal punto estas dinámicas que se vuelven para ellos algo natural, algo visiblemente invisible.

Ahora bien, estas relaciones que se construyen con el territorio no siempre fueron de la misma manera, son cambiantes por las presencias territoriales que llegan a subyugar a las demás por el bien de unos intereses particulares, a la vez que las políticas e infraestructuras tienen una relación directa con estas relaciones de poder.

Como mencionamos anteriormente, los escenarios de los parques y Metrocable tienen diversas connotaciones tanto positivas como negativas para la población. En el caso puntual del Metrocable, que es un espacio de tránsito que ha servido para la unificación territorial, aporta al turismo pues cumple un papel fundamental, pero en estos “*Lugares turísticos que no les muestran la parte oscura*” **YM3.GF**, esta parte oscura nos demuestra que existen unas rutas, desde las cuales se vende un ideal de territorio.

Tanto los turistas como los habitantes de la comuna evitan ciertos espacios sin tener en cuenta que antes fueron territorios significativos para la vida en comunidad, pero los parques ya son territorios que “*relacionado con la problemática del vicio, es un lugar olvidado, ya no está tan visitado*” (N FM1). Estos espacios que se olvidan por las personas cambian las lógicas del

territorio, se pasa a dejar de lado esa apropiación que en un momento le dio sentido a las relaciones que construyeron el barrio.

Lo que prima en los parques es el consumo, por la concentración de las plazas de vicio que antes estaban ubicadas en otros espacios, pero con la llegada de estas infraestructuras y el abandono tanto de las personas como del Estado, se convirtieron en el espacio por excelencia para estas nuevas dinámicas, esto no solo generó cambios a nivel de los parques sino también en las cuadras *“La disminución de la plaza de vicio, el ambiente de la cuadra cambió con el cambio de plaza”* **YM3.GF**. Ahora bien, esto no fue un proceso tan armónico, los conflictos entre los ‘combos’ y la violencia interna del territorio facilitó estos cambios, ya sea porque el grupo que maneja esta plaza fue exterminado o por la necesidad de reubicarse para continuar con sus actividades.

Esta lucha constante por el control territorial generó un contexto con muchas dualidades dentro del mismo, por un lado, el mensaje normalizador de las prácticas delictivas de estos grupos y, por otro lado, una comunidad limitada y censurada, desconociendo a su vez las otras realidades que hacen parte de la formación de los habitantes del sector.

Sí bien los turistas representan una fuente de ingresos importante para la Comuna, esos mismos discursos permiten establecer unas representaciones de lo colombiano *“La imagen del colombiano se asociaba principalmente con la figura del campesino. Sorprendentemente, para otro grupo significativo, el personaje de Pablo Escobar era lo primero que le venía a la mente al pensar en un colombiano”* (DPI, 2023). Esto a su vez influencia las relaciones que tienen sobre las prácticas que se pueden realizar en estos territorios.

¿Qué se puede decir del barrio? y ¿qué se puede hacer en el barrio?, es significativo que estas relaciones de control de imagen no solo se queden en los turistas, incluso se ven como algo esencial del barrio como lo menciona **N VF2**:

Considero que es importante comprender que la vida en el barrio es un equilibrio entre lo visible y lo oculto, entre la celebración y la clandestinidad y esta dualidad añade una capa adicional de complejidad a la narrativa del lugar.

Esta dualidad genera un control desde lo invisible del territorio, a la vez que se convierte en un obstáculo para escribir y acercarnos a las realidades más profundas de las que solo hacen parte ciertos habitantes del territorio, dentro de estas redes turísticas evitan el tránsito por los parques y ciertos sectores en los que priman otras territorialidades ajenas a las gubernamentales. En este sentido, la imagen 2 hace referencia al espacio...



Imagen 2 Mural de situaciones del territorio elaborado por los estudiantes durante el tercer grupo focal.

El contexto de Villa del Socorro implica la lectura de un barrio que se ha caracterizado por ser un territorio en disputa por los parques, las canchas, las calles e iglesias y hasta las mismas

instituciones educativas. Habitado también por muchos grupos y actores sociales, puesto que en cierto sentido esos residentes del barrio se sienten enajenados y estas relaciones se evidencian en el aula cuando los estudiantes se refieren a los grupos de poder como la policía o los ‘combos’ y se llega a entrever que hay un estigma más severo, las familias se han visto a la tarea de sobreproteger a sus hijos debido a que, por un lado las dinámicas del consumo afectan en gran medida a los jóvenes y por otro, la relación con estos grupos ilícitos ha marcado las infancias, en el sentido, que en ocasiones terminan por reclutar a los menores y convertirlos en sus mensajeros.

Asimismo, frecuentemente se protege a los jóvenes del mundo clandestino, debido a las tantas tendencias del consumo de drogas, lo que conlleva a legitimar más la presencia de estos grupos, tanto así que parecería que la mayoría de las familias que se ubican en el sector de Santa Cruz, Aranjuez y Villa del Socorro tienen al menos un miembro de su familia que tiene relación directa con los ‘combos’ o con aquellos que proveen el barrio de drogas, mal llamados ‘jíbaros’. Así pues, con los altos índices de consumo en la ciudad de Medellín es difícil pensar en otras razones para la legitimación y poderío de estos grupos. El Ministerio de Justicia y del Derecho (2016) señala que:

Medellín tiene la mayor tasa de consumo en el país, haciendo énfasis en el hecho de que la edad promedio de inicio son los 17 años, aunque el Estudio Nacional de Sustancias Psicoactivas en Población Escolar de 2016, afirma que la edad de inicio a nivel nacional, de sustancias ilícitas está entre los 13 y 14 años. (p. 69)

Por esta razón, uno de los principales retos para las instituciones y las familias en la comuna 2 es alejar a los jóvenes del mundo del consumo de sustancias, tanto así que surgen muchos

proyectos que buscan que los jóvenes tengan en su mente otras opciones de vida, que se permitan tener otro tipo de visiones, en este caso ligadas a la academia o a los deportes. Así también, hay una preocupación de los estudiantes acerca del consumo tan excesivo que hay en el barrio y lo menciona una de nuestras estudiantes **NAF5**:

Otro aspecto no tan positivo que se presenta en mi barrio es la cantidad de personas que consumen sustancias ilícitas, es triste, la mayoría son adolescentes y jóvenes adultos y no tan solo eso también se han apropiado de espacios.

A esta situación, se le agregan múltiples grupos comunitarios como la ya mencionada Junta de Acción Comunal (JAC) promoviendo proyectos deportivos, espacios de sociabilidad como la ludoteca, el semillero de fútbol y otros grupos deportivos del Inder. Por otra parte, dentro de la IE Villa del Socorro se realizan campañas en contra de los “malos hábitos” y concientización acerca de las sustancias psicoactivas. En ese sentido, aparecieron proyectos como “Brazos abiertos” que fue un grupo de teatro donde su principal motivación era hacer el llamado a los jóvenes con sus obras acerca del embarazo adolescente y el uso de las drogas.

Lo anteriormente descrito es solo algunos de los tantos matices de eso invisible en el territorio, en los que los grupos de resistencia que emergen de esas otras territorialidades, como foco para trabajar las problemáticas más íntimas del territorio, abanderan una educación alternativa partiendo de las pedagogías críticas para lograr cambios en la comprensión del territorio, de esa manera ampliar el horizonte de posibilidades desde la enseñanza.

7.3. Enseñanza de las ciencias sociales

¿Y la escuela? La escuela es una parte clave, tanto en la formación de la comunidad como en el desarrollo de los estudiantes, en estos territorios podemos ver unas lógicas muy marcadas, por ejemplo, desde el proyecto institucional “Villa Afro⁴”, dejando ver un interés por parte de las instituciones por trabajar sobre los procesos identitarios y de apropiación territorial por parte de los mismos estudiantes. Llegando incluso a significar como lo encontramos en DPI (2023)

Muchos estudiantes ven la universidad como un imposible, sus sueños están ligados a sus familias y muchas veces al mismo barrio, he aquí la importancia como maestros, plantearnos otros espacios para ampliar la perspectiva que se tienen sobre sus mismas posibilidades.

Esto nos deja ver la necesidad de extrapolar nuestra mirada a los contextos de los estudiantes, a lo que está ocurriendo en los territorios que habitan y a la vez a cómo se configuran, puesto que, a pesar de este interés de la escuela por promover los procesos identitarios, llegan a ser excluyentes en ocasiones generando tensiones entre los mismos estudiantes, las cuales terminan en conflictos físicos en ocasiones. He aquí la importancia de reflexionar sobre el territorio, como lo menciona **VF2. N:**

al reflexionar sobre el territorio en el que vivo, veo la riqueza y diversidad que ofrece, incluso en pequeños detalles. Cada casa, cada calle y cada persona tiene su propia historia y narrativa, y este barrio se convierte en un mosaico de experiencias.

⁴ Villa Afro es un proyecto institucional etnoeducativo, intercultural e inclusivo donde prima una enseñanza de saberes contextualizados de los afros en la ciudad de Medellín. Es un Modelo Pedagógico Intercultural que busca promover la implementación de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afroamericanos en el sistema escolar de Medellín articulado al sistema de educación propia de las comunidades étnicas.

Es así, como el “mosaico de experiencias” nos permitió trabajar a través del territorio en nuestra práctica pedagógica una enseñanza para lograr la convivencia, entendiendo las diferencias que puedan tener las mismas comunidades, a la vez que nos expresó la necesidad de orientar y trabajar con el territorio puesto que nos expresa una mirada panorámica sobre los acontecimientos.

No obstante, las territorialidades internas no son el único problema con el que se enfrenta la Institución Educativa, puesto que las problemáticas del consumo de sustancia cerca de la escuela afectan los procesos de enseñanza que se generan en su interior, *“A cada rato huele a pollo, debería prohibirse el consumo cerca del colegio” ZF4.GF*. Cuando el estudiante hace alusión al olor de “pollo”, se refiere al olor de la marihuana, lastimosamente muchos de los estudiantes comienzan a experimentar y a normalizar el consumo. En este mismo sentido, recordamos que para los procesos de enseñanza *“Es necesario tener en cuenta las realidades de los estudiantes, el hambre es un factor que afecta las clases, algunos estudiantes solo se alimentan de lo que les da la escuela, ¿Hasta qué punto se puede aprender con hambre?”* (DPI, 2023). La educación institucional en las periferias sigue siendo un privilegio por las mismas dinámicas de los territorios.

El maestro, desde su quehacer pedagógico, tiene una influencia directa en todos estos procesos educativos, ya que es precisamente él el que está en diálogo con esas realidades que se manifiestan en los estudiantes, influenciando los procesos de enseñanza que se dan dentro de la institución. Recalamos que

La escuela cuenta con otros espacios de formación aparte del aula de clase, estos lugares de reflexión permiten un acercamiento más profundo con el estudiante, conociendo otras facetas que puede que el aula no las muestre (DPI, 2023).

Son importantes esos diálogos que se dan en los corredores, en las canchas, en las tiendas, principalmente porque la relación entre maestro y estudiante fuera del aula se torna de una manera más directa. A su vez son valiosas las percepciones que se tienen desde los estudiantes hacia la escuela, estos la ven como un elemento clave para su formación, aunque en el desarrollo del mural de situaciones no fue la protagonista, puesto que se les dieron más importancia a esos procesos formativos que a otros espacios dentro de los territorios. La institución se reconoce como “*Lo que le falta al mural es el colegio*” (ZF4.GF), dejando ver que este escenario se ha configurado como clave para los estudiantes. Esto desde que “*El colegio nos enseña muchas cosas sobre el territorio y el barrio, nos enseña las dos caras de la moneda. Sobre los aspectos positivos y negativos que suceden dentro de él*” (AF5. N). Los estudiantes visualizan una formación integral desde la escuela, desde esas diversidades culturales que afectan las lógicas del territorio.

Paradójicamente desde las ciencias sociales, la historia local no está en el plan de área, ni en el currículum, ni en los proyectos institucionales, pero los estudiantes mencionan que se ha trabajado en diversos escenarios. Los estudiantes la ven como una potencialidad, incluso llegando a dar opciones para su enseñanza “*En el colegio, se puede enseñar sobre el territorio y el barrio a través de actividades prácticas como visitas a lugares cercanos, proyectos de investigación y mapas interactivos*” (YM3. N), en el mismo sentido “*En la enseñanza de las ciencias sociales, no podemos dejar por fuera su carácter político y crítico de las sociedades*” (DPI 2023). Se ve la importancia de que el maestro, desde el diálogo con los estudiantes, se plantee alternativas para trabajar sobre el territorio, a la vez que otro estudiante VF2N nos mencionan que:

En cuanto a la educación sobre el territorio y el barrio, sigo sintiendo que es vaga y superficial. A menudo se pasan por alto temas importantes que merecerían un análisis más

profundo y creo que un mayor entendimiento de nuestro entorno podría aumentar nuestro compromiso con la educación.

Esto nos deja ver que, a pesar de tocar temas relacionados con los territorios de los estudiantes, también se presenta una falencia en términos de profundidad, causada muchas veces por cuestiones netamente temporales. El maestro, a pesar de que ni el territorio ni la historia local son un contenido central de la enseñanza de las ciencias sociales, al trabajar sobre el territorio las narrativas y el pensamiento crítico, encuentra múltiples potencialidades.

En ese orden de ideas, las técnicas llamadas grupos focales aplicadas fuera del aula denotaron muchas de las visiones del barrio que tenían los estudiantes, así como sus relaciones con los territorios mencionados. Estos constantemente se preguntaban ¿Por qué en la escuela no se les mencionan esas otras realidades que existen en simultáneo con la escuela?

Una visión inicial dio pistas para pensar que esta enseñanza se limita a hablar de los ríos, relieves de mapas y cartografías físicas de los territorios, dejando por fuera aquello a lo que se apuntó en algunos de los grupos focales. Esto hacía denotar que tampoco había una voz o narración por parte de los estudiantes, aquí cabe hacer una salvedad y es que en “El Villa” sus maestros no son el villano de este relato, este posible silenciamiento puede deberse a asuntos más estructurales y que tienen relación con la educación en el país.

Las lecturas de las interacciones humanas en territorios como las que hay en el barrio, y más con las relaciones entre la naturaleza y lo humano, son claves para entender muchas de las problemáticas como las basuras, el mismo consumo o la violencia, que están asociadas a las tradiciones que se han construido en la cultura del barrio. Así como lo menciona **VF2.GF:**

Yo digo que vivir en un territorio hace las cosas de uno, por ejemplo, con el dibujo de allá, uno no ve las cosas realmente como son cuando comienza a caminar por el barrio, uno se da cuenta de que las cosas no son como uno pensaba.

Este caminar por el barrio engloba una problemática mayor por las dinámicas territoriales que se ven confrontadas en los diversos territorios en los que nos formamos. Hacemos énfasis en que, como lo hemos mencionado anteriormente, los estudiantes en muchas ocasiones se ven limitados al barrio, dejando por fuera *la importancia de los diversos espacios de aprendizaje, una visita a un museo puede impactar de tal manera que el estudiante quede marcado el conocimiento es amplio y las formas de obtenerlo también (DPI 2023).*

Es aquí precisamente donde toman protagonismo las salidas pedagógicas, vistas como lo que son y no como paseos, los cuales son importantes para la formación de los estudiantes, pero a su vez se ven como los únicos posibles.

En términos de salidas pedagógicas, reconocemos la complejidad que lleva prepararlas, aunque no es imposible, planearlas y ejecutarlas ya que, deben de tener un aval institucional y pasar por un proceso de aceptación. En el marco de esta investigación se llevó a cabo una visita a la Universidad de Antioquia para hacer el cierre de los grupos focales compartiendo con ellos otros territorios posibles y con la intencionalidad de hacer conscientes cómo los estudiantes pueden soñar fuera de los límites de territorio, barrio o de las Comunas “*Nuestro objetivo era orientar la academia en su desarrollo personal, vinculándolos a experiencias significativas para los estudiantes*” (DPI,2023). Esta visita nos mostró un mundo de significados y de maneras de

profundizar sobre las falencias de la enseñanza de las ciencias sociales, tal y como se muestra en la imagen 3.



Imagen 3: Fotografía durante la salida pedagógica y cierre de los grupos focales con los estudiantes de novenos.

En el recorrido por la Universidad visitamos el museo, el Teatro al Aire Libre, a la vez que narramos la historia de nuestra Alma Mater. Todos los estudiantes que asistieron a este encuentro tienen la particularidad de que era la primera vez que visitaban la Universidad y que ingresaban a un museo, desde la perspectiva de los estudiantes encontramos que (VF2.N)

el museo se convirtió en un viaje al conocimiento y la cultura, llevándome a admirar cosas que no conocía ni me interesaban conocer hasta ahora y encontrar belleza en cosas tan simples como una vasija o un tejido y a través de cada exposición vi una ventana al conocimiento y la cultura. Sintiéndome inmersa en el pasado y el presente de cada cultura.

Este viaje por el tiempo impactó a todos los estudiantes llegando a establecer preguntas bastantes problemáticas a las que en algunos casos no teníamos respuesta, puesto que se tendría que hacer un trabajo investigativo para responder de manera pertinente. Ahora bien, esto a la vez

nos sirvió en el sentido de que entre todo el grupo se expresaban hipótesis acerca de las preguntas que iban surgiendo “*Fue un viaje artístico que me permitió apreciar la belleza y el poder del arte, así como conocer más sobre la cultura e historia de la región*” (FM1. N). Estas relaciones de poder son claves en la enseñanza de las ciencias sociales, puesto que nos permite trabajar sobre una problemática constante (DPI 2023).

A los estudiantes, les cuesta pensarse como protagonistas de la historia, visualizan los procesos históricos como aislados y lejanos en el tiempo, he aquí la importancia de trabajar sobre la participación en la política, en la configuración de territorios ellos pueden generar cambios desde sus prácticas socio espaciales.

Al no ser conscientes de esas relaciones con el pasado y cómo afectan el presente, se convierten en un obstáculo para la participación política, principalmente porque se perpetúa el pensamiento de que las sociedades, los territorios, los sistemas, las microterritorialidades y las personas son agentes estáticos en el tiempo, imposibilitando y negando a su vez los cambios temporales que se expresan y experimentan.

Los estudiantes, al reconocerse como “protagonistas de la historia”, se reconocen como agentes de cambio, de transformación y de lucha. De esta manera la historia y la geografía dentro de la enseñanza de las ciencias sociales adquiere un protagonismo, pero a la vez deben de ser contextualizadas bajo las realidades y las posibilidades de los mismos estudiantes.

Para esto, las fotografías y el arte son herramientas que nos permiten trabajar esa problemática desde las individualidades de cada estudiante, las cuales están ligadas e influenciadas a unas lógicas colectivas propias de los territorios “*Y es muy sorprendente ver una foto de una manera y cuando te explican el significado sentimental, tu perspectiva cambia completamente,*

escuché testimonios muy fuertes e impresionantes” (AF5. N). Los escenarios de enseñanza de la ciencias sociales deben ser territorios seguros en que los participantes no se sientan coartados ni limitados por las territorialidades ni por las relaciones de poder que expresa el acto de enseñanza.

Es por esto por lo que a partir de las realidades que muestran los estudiantes y de las dinámicas observadas en el barrio percibimos que hay un mundo que es obviado y normalizado, del cual ya hemos dado algunas características anteriormente, ese mundo que no necesariamente es visible en el barrio implica una existencia en otro plano, en el plano de lo invisible, de lo oscuro que no necesariamente es lo que no se ve.

El barrio está supeditado por el control de unos grupos que no “son buenos”, que se mueven entre lo clandestino y lo no oficial; caracterizados por albergar un poder violento que es obviado y temido por todos, que tiene muchos antecedentes históricos, que ya hace parte de unos componentes en el área de ciencias sociales en la que se tratan temas como grupos armados y conflicto armado, pero en muchos de los casos no son menester de la enseñanza contextualizada, por lo que implica hablar de violencia y de grupos armados en el barrio Villa del Socorro o en general en los barrios populares.

Estos saberes terminan por ser meramente mencionados ya que no proporcionan una enseñanza completa y contextualizada, así se expresa en **ZF4. N:**

Cómo podemos estar a veces tan separados de una realidad como esta todo mientras me educo en un sistema hecho para memorizar y al año olvida todo lo que aprendido, sin aprender de otra realidad ajena a la mía o la que se vive en barrio en la cual puede haber escasez y hambre o en la que no falte ninguna necesidad más que la de existir.

Por lo tanto, evidenciar algunas problemáticas que se presentan en varios contextos, que desde los programas educativos del gobierno y de las instituciones no se plantean la enseñanza del territorio, de las historias locales, de la configuración propia de los barrios, genera que esta potencialidad quede relegada y en ocasiones olvidada.

Entendiendo que hay pocos intentos de algunos maestros y poca bibliografía para establecer una enseñanza basada en el barrio, lo que se convierte en un obstáculo para la enseñanza, aunque en este caso se puede resaltar el papel de otros agentes educativo, como las Juntas de Acción Comunal y sus proyectos de tomas barriales ya que estos se hacen a la tarea de conservar la historicidad del barrio y, en dado caso, sería interesante establecer conexiones para el aprendizaje de lo local.

8. Conclusiones y recomendaciones

8.1. Conclusiones

Encontramos una valiosa potencialidad en las narrativas, en el trabajo para promover el pensamiento crítico del territorio, retomando la pregunta ¿de qué manera las narrativas autobiográficas de los estudiantes de la Institución Educativa Villa del Socorro posibilitan el pensamiento crítico del territorio? Como lo hemos expresado, son muchas las maneras en que la narración autobiográfica puede posibilitar el pensamiento crítico del territorio en todas sus dimensiones.

Esto se ve reflejado en el cumplimiento de cada objetivo que nos propusimos como maestros en formación e investigadores, cada una de las técnicas, instrumentos y metodologías

empleadas en el aula y en los grupos focales que estaban relacionadas entre sí apuntando a analizar las maneras en que el pensamiento crítico entra en escena desde el acto de narrarse, además del interés de que sean los mismos estudiantes los que develan el conocimiento propio sobre las comprensiones del territorio.

Haciendo una mirada estructural del proyecto podemos aventurarnos a decir que nuestro objetivo general se cumplió, en la medida en que con toda la información que reunimos, se logró generar un análisis sobre la importancia que tienen las narrativas en los procesos de pensamiento crítico del territorio, viéndolo como algo posible y que genera una potencialidad a la hora de enseñar ciencias sociales.

Los objetivos específicos, en tanto que cada uno nos brindó un acercamiento profundo a las problemáticas que estábamos indagando, incluso, llegando a mostrarnos otras problemáticas y generar diversas preguntas sobre las cuales giran nuestras reflexiones sobre el proceso de enseñanza, mostraron que el territorio hace parte del mundo de la vida de los estudiantes y constituye una realidad que no es inamovible ni inmodificable, sino que a partir del proceso educativo puede reconfigurar su pensamiento.

En el caso del primer objetivo específico tenemos que, desde la descripción de las narrativas de los estudiantes a partir de categorías emergentes, avistamos múltiples territorios que dejaron huella en los participantes, llegando a tener un impacto e influencia en los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como, en las formas que ellos normalizan las prácticas socio espaciales y se piensan su estar en el territorio.

Desde el segundo objetivo específico encontramos que, al establecer las diversas relaciones de estar en el aula mediante las narrativas y los territorios, se produjo un ejercicio que nos permitió

reflexionar sobre lo que pasa en las realidades de la escuela, a la vez, que sirvió de instrumento para analizar los diversos discursos desde otras miradas, el diálogo y las reflexiones generadas fueron la base de nuestro quehacer pedagógico.

Nuestro tercer objetivo específico nos mostró, por su parte que, al caracterizar los contextos sobre los cuales se construyen narrativas, se requiere un proceso largo y un acercamiento con los territorios sobre los cuales se trabajó, ya que son precisamente los estudiantes los que muestran el interés y las ganas de comunicar, de expresar lo que ellos sienten a partir de las singularidades de cada relato.

De igual manera, nuestro centro de práctica se vuelve fundamental para comprender estos procesos territoriales, que influencia las configuraciones de identidades dentro de las instituciones educativas y fuera de las mismas, puesto que nos demuestra la necesidad de trabajar con los estudiantes sobre lo que pasa dentro del territorio, primando su voz y sus experiencias sobre esas problemáticas de los mismos estudiantes.

Esta relación entre estos tres conceptos es un campo para desarrollar, aún hay muchas cosas por expresar e indagar en términos de los territorios que componen la ciudad de Medellín, en especial por las nuevas generaciones que en gran medida serán las encargadas de apropiarse y modificar las lógicas de los territorios que habitan, recordemos que los territorios están en constante cambio y movimiento.

El trabajo con las narrativas autobiográficas resulta clave en la enseñanza de las ciencias sociales y demás áreas del conocimiento, es una herramienta didáctica que aporta enormemente a los estudiantes en todos los ámbitos de sus vidas, puesto que es incluye una lectura del territorio desde diversas perspectivas ayudando a comprender su misma historia y su ser.

Desde las narrativas autobiográficas se puede trabajar diversos temas, no exclusivamente históricos y sociales sino también contenidos sobre la salud mental, ya que, desde la profundización en el autoconocimiento puede llegar a generar una comprensión de nuestros sentimientos, el acto de leer esos relatos para aprender y apuntar a una posible solución, deja ver otra potencialidad sobre el cuidado de nuestra salud mental, un tema relativamente reciente en educación pero que es crucial para las problemáticas del presente.

Otro de los contenidos claves que potencia las narrativas autobiográficas, corresponde al acto de organizar nuestros pensamientos y proyectarlos a los demás por medio de la escritura, trabajando tanto la argumentación como la oralidad, habilidades necesarias para el día a día, ya que, el mismo sistema educativo nos orienta a promover el desarrollo de estas competencias.

Potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes desde la educación en todos sus campos, es menester de la sociedad misma, ya que es una competencia transversal que necesitaremos para solucionar tantas problemáticas que tenemos desde nuestro pasado, como desde nuestro presente, además de que facilitara la comprensión y proyección de un mejor futuro.

Al interesarse por promover el pensamiento crítico de los estudiantes, se debe de orientar a la diversidad de fuentes, al cuestionamiento y la duda sobre lo que hemos “normalizado”, puesto que, cada uno de nosotros tiene percepciones y agencia dentro de nuestra misma cotidianidad, es fundamental escuchar y analizar los discursos que circulan en nuestro territorio, aunque en ocasiones estos se vean violentados y segregados.

En ese sentido, resulta necesario indagar sobre esas voces que se han silenciado por las diversas prácticas socio espaciales dentro de los territorios que componen la escuela y la ciudad

misma, con un interés en escucharlas y ampliar el panorama que se tienen sobre los territorios que habitamos.

La localización de las prácticas educativas que apunta a la comprensión del territorio, de nuestra propia historia y al pensamiento crítico deben estar presentes en todos los contextos educativos, tanto por las potencialidades que se tienen como por el beneficio a la hora de interactuar con esas distintas perspectivas que se tienen del territorio.

Para finalizar es necesario tener en cuenta las identidades territoriales que afectan los diversos territorios, sí bien este concepto puede resultar un reto por su epistemología, es necesario trabajarlo en los procesos de enseñanza, principalmente si nos proyectamos a una educación más integral y contextualizada, que pueda responder a las necesidades de los mismos estudiantes.

8.2. Recomendaciones

En el discurso escolar cada vez se enfatiza más en el hecho de que la educación responda al contexto cercano de los estudiantes. Esto es, que el currículo sea pertinente con el sistema mundo en que se encuentran ellos, de tal manera que puedan incidir en él de manera más acertada y transformarlo de manera significativa. Una de las recomendaciones que con mayor convicción queremos hacer a nuestros lectores va en esa dirección.

Durante el año de nuestra práctica profesional, pero también durante nuestras prácticas tempranas en la Licenciatura en Ciencias Sociales, nos motivó la pregunta por la educación en contexto, a pesar incluso del contenido o tema que nos marcaba la malla curricular. De hecho, siempre nos resultó un desafío la articulación entre temas históricos y el entorno inmediato de los estudiantes, aún el nuestro.

Encontramos en la problematización del territorio una mediación para lograr esa educación contextualizada y pertinente. Dicha problematización es, a su vez, tema o contenido pues permite una subjetivación del espacio habitado por los estudiantes a partir de detonantes como imágenes, relatos o preguntas problematizadoras; pero también es estrategia didáctica toda vez que al asociarse con las narrativas posibilita la emergencia de relatos en los que los estudiantes enseñan la manera en que lo han apropiado.

Y es estrategia de evaluación, puesto que el discurso hace que el territorio se reescriba en el presente y se proyecte a un futuro más prometedor en la vida de los estudiantes. Si la educación, además de la inserción del sujeto a la cultura, pudiera también cambiar el mundo de las personas, creemos que el trabajo con el territorio nos permite una oportunidad relevante, que no hace más que corroborar nuestra decisión de ser maestros de ciencias sociales en la escuela de hoy.

Referencias

- Areiza, V., Morales, J. L. (2021). Concepciones de pensamiento crítico en los discursos educativos de Colombia: 1990-2020. Recuperado de: <https://bit.ly/3vljVCK>
- Arroyo A, Giraldo C, Guerra J. (2020). Subjetividades políticas juveniles e interculturalidad crítica. *Universitas-XXI: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. Recuperado de: <https://bit.ly/3wARbpp>
- Barrera, M. J. O., Arias, M. P., Ortiz, L. B., Duque-Romero, C., Sánchez, Y. M., & Morales, L. Y. H. (2021). Pensamiento crítico en la escuela: una revisión de la literatura. *Indagare*, 9. <https://doi.org/mjb7>
- Bozzano, H. (2009). *Territorios Posibles. Procesos, lugares y actores*. Lumiere
- Carballeda, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. *Revista Margen*, 76, 1-6. Recuperado de: <https://bit.ly/3SNzU3y>
- Carvajal, J. P. (2019). Narrativas autobiográficas como aproximación a la memoria de territorios impactados por el conflicto. Recuperado de: <https://bit.ly/3xd99OS>

- Correa-Jiménez, L. (2022). Construcción del sujeto político en la juventud. Corporación Mi Comuna, Comuna 2 Santa Cruz (2015-2020). [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Gil Cantero, F. (2009). Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 9. Recuperado de: <https://bit.ly/3wzNkZP>
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11(22),5-14. Universidad Metropolitana Unidad Iztapalapa, Ciudad de México.
- González, M. F., (2017). Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo. *Linhas Críticas*, 23(51), 428-448.
- Hernández, R; Fernández C, y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. México.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía Sociedad Y Territorio*. Recuperado de: <https://doi.org/mjb8>
- Madrid J. (2018) Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contexto de vulnerabilidad social, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 14(1), 150-168. Recuperado de: <https://bit.ly/3P0opFb>
- Maya, J., & Gómez, J. C. M. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 1(25). <https://bit.ly/42Uleo2>
- Ministerio de Justicia y del Derecho - Observatorio de Drogas de Colombia, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Salud y Protección Social (2016). Estudio Nacional de consumo de sustancias psicoactivas en población escolar Colombia 2016. Bogotá D.C <https://bit.ly/3PtH6kQ>
- Monsalve A. & Pérez E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación, Dialnet. 117-128. Recuperado de: <https://bit.ly/3Tgv0NW>
- Münzenmayer, A. R. M., & Martín, N. J. I. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. <https://doi.org/mjb9>
- Nieto Bravo, J. A., Pérez-Vargas, J. J., & Moncada-Guzmán, C. J. (2022). La investigación en contextos sociales y educativos desde métodos narrativos. *Civilizar*, 22(42), e20220110. <https://doi.org/mvcm>

- Quiñones, P. M., & Imilán, W. (2018). Reterritorializaciones migrantes a través del cuerpo y su expresividad. *Estudios atacameños*. <https://doi.org/mjcb>
- Ramírez, E. M. A., Piston-Rodríguez, M. D., Pegalajar-Moral, M., & Moreno, E. M. O. (2020). El Sistema de Categorías como herramienta para comprender las Historias de Vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista ESPACIOS*, 41(41). <https://bit.ly/3J8b3Dv>
- Rego, T. C. (2014). Narrativas autobiográficas y la investigación sobre la trayectoria de los educadores. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 27, 129-146. <https://bit.ly/3IM4GW4>
- Rivera, M. (2013). Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. *Revista De Educación*, 267-274. recuperado de: <https://bit.ly/3V3oueK>
- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT: 13*, pp.71-78. Disponible en: <https://bit.ly/3wEZYXe>
- Santiago, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256. Recuperado de: <https://bit.ly/3UXaByN>
- Sánchez, K. (2019). Sistematización Metodológica de Revelando Barrios: Transformaciones, Referentes Conceptuales y su Impacto. Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de: <https://bit.ly/48zBSdK>
- Saquet, M (2015). Por una geografía de las territorialidades y las temporalidades: Una concepción multidimensional orientada a la cooperación y el desarrollo territorial. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades; 36) En Memoria Académica. Disponible en: <https://bit.ly/3VsxVVk>
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2). <https://doi.org/mngr>
- Sosa, M. (2012) ¿Cómo entender el territorio? Editorial Cara Parens,
- Suárez, D. (2012). Narrativas, autobiográficas y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(61), 11-22. Recuperado a partir de <https://bit.ly/49sZUbN>
- Suárez, D. (2022). Narrativas autobiográficas, pedagogía y territorio: cartografías de experiencia escolar. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(2), 1-16. Recuperado de: <https://bit.ly/48CO8dw>

- Toro, L. (2019) Narrativas autobiográficas, una estrategia pedagógica para transformar el ser desde la escritura. Institución Educativa Ángela Restrepo Moreno, Medellín, Colombia
- Tovar, M. R., & Ruíz, D. T. M. (2015). La configuración identitaria en los territorios de migrantes internacionales. *Península*, 10(2), 117-133. <https://doi.org/f3hz7q>
- Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 9, pp. 11-39. recuperado de: <https://bit.ly/3Vuy4rE>
- Zona-López, J. R., & Giraldo-Márquez, J. D. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(2), 122-150. <https://bit.ly/497Yhzk>

Anexos

- Anexo 1:** Diarios pedagógicos: maestros en formación
- Anexo 2:** Consentimiento informado para la participación de los grupos focales
- Anexo 3:** Guía para la realización de las narrativas autobiográficas
- Anexo 4:** Narrativas autobiográficas: estudiantes de noveno grado
- Anexo 5:** Instrumentos de los grupos focales
- Anexo 6:** Cartografía social
- Anexo 7:** Fotopalabra
- Anexo 8:** Sociodrama
- Anexo 9:** Mural de situaciones
- Anexo 10:** Fotografías tomadas durante los grupos focales
- Anexo 11:** Fotografías del territorio para la elaboración de los grupos focales
- Anexo 12:** Permiso para salida de campo: a la Universidad de Antioquia