



Museo escolar de la memoria: Una potencial herramienta pedagógica.

Julio César Jiménez Hoyos

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis
en Ciencias Sociales

Tutores:

Jesús Alberto Echeverri Sánchez, Doctor en Educación

Yólida Yajasiel Ramírez Osorio, Magíster en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Jiménez Hoyos, 2021)
Referencia	Jiménez Hoyos, J.C. (2021). <i>Museo escolar de la memoria: Una potencial herramienta pedagógica</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Línea de Ciencias Sociales y Contexto Educativo



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Juan David Gómez González

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.

Agradecimientos

A los maestros que nos acompañaron en este proceso de investigación, Hamilton, Yólida y Alberto, gracias totales por guiar a cada uno de los integrantes de la línea de investigación en momentos tan difíciles, en donde todos debimos recorrer y descubrir un sinfín de tierras inexploradas debido a la virtualidad. En lo personal mil gracias por el tiempo, la dedicación, la paciencia, los conocimientos que me aportaron bajo su experiencia y, lo más importante, por ser testimonio del maestro que debe estar en la escuela.

También, agradecer a la comunidad educativa de la Institución Eduardo Santos por haberme abierto las puertas y los brazos de cada uno de sus integrantes para realizar mis prácticas profesionales y la presente investigación. A los maestros Vanessa y Andrés, estaré eternamente agradecido por permitirme explorar el lado más humano de la docencia, por estar siempre a mi lado en cada una de las intervenciones, por guiarme en cada uno de los vaivenes que trae la escuela y docencia, por hacerme un espacio en cada uno de los ambientes de la institución con la intención de desarrollar todo mi potencial. De igual forma, a cada uno de los estudiantes y padres de familia que participaron en cada una de las sesiones o llamadas, en las cuales expresaban sus apoyos y agradecimientos por lo desarrollado.

Por último, un agradecimiento especial a mi familia y amigos por siempre estar ahí con una voz de apoyo en todo mi proceso formativo. También, a cada una de las y los maestros que me acompañaron a lo largo de estos cinco años, ayudando a construir los pilares de lo que hoy en día puedo decir que quiero y respeto para mi vida. Mil gracias.

Tabla de contenido

Lista de tablas	7
Lista de figuras	7
Siglas, acrónimos y abreviaturas	8
Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo I: Planteamiento del problema	11
1.1 Contextualización	11
1.1.1 Colombia: Una eterna y sufrida batalla.	11
1.1.2 Medellín, a solas contigo: Una ciudad de esperanzas y Violencias.	15
1.1.3 Comuna 13: Un nuevo origen	20
1.1.4 Institución Educativa Eduardo Santos	24
1.1.5 El MEM C13	28
1.2 Antecedentes	29
1.3 Planteamiento del problema	41
1.4 Pregunta de investigación	53
1.5 Justificación	54
1.6 Objetivos	56
1.6.1 Objetivo general	56
1.6.2 Objetivos específicos	56
Capítulo II: Marco Conceptual	57
2.1 Marco Conceptual	57
2.1.1 Memoria Histórica:	57
2.1.2 Historia Reciente:	59

	5
2.1.3 Enseñanza de las ciencias sociales:	60
2.1.4 Museo Escolar y Museo escolar de la Memoria:	62
2.1.5 Politización:	64
2.1.6 Herramienta pedagógica:	66
Capítulo III: Metodología	67
3.1 Metodología	67
3.2 Técnicas de recolección de información.	74
3.2.1 Observación – Observación Participante	76
3.2.2 Diario de campo	77
3.2.3 Entrevista	79
3.2.4 Encuesta	80
3.2.5 Revisión Documental	81
3.2.6 Técnicas interactivas	82
3.3 Técnicas de análisis de la información.	83
3.3.1 Triangulación de información.	83
Capítulo IV: Resultados - Debate	85
4.1 Herramientas del área de ciencias sociales:	85
4.1.1 Debate	86
4.1.2 Grupos de discusión	87
4.1.3 Observación de material audiovisual	88
4.2 Herramientas del museo escolar de la memoria:	91
4.2.1 Exposiciones:	92
4.2.2 Foros	93
4.3 Relación Pedagógica:	94
4.4 Técnicas interactivas	97

4.4.1 Mural de situaciones.	98
4.4.2 Fotolenguaje y fotopalabra.	100
4.4.3 El Juicio.	103
Capítulo V: Final	106
5.1 Conclusiones	106
5.2 Recomendaciones	107
Referencias	109
Anexos	115

Lista de tablas

Tabla 1: Diario de campo y diario pedagógico.

Tabla 2: Formato Rae

Tabla 3: Formato Excel

Lista de figuras

Figura 1: Encuesta realizada a los estudiantes: ¿De qué forma participan en el museo escolar de la memoria?

Figura 2 y 3: Encuesta realizada a los estudiantes: ¿Cuántas veces llegaron a visitar el museo escolar de la memoria? ¿Qué actividades llegaron a desarrollar en el museo escolar de la memoria?

Figura 4: Encuesta realizada a los estudiantes: ¿ los han llevado al museo escolar de la memoria desde el área de ciencias sociales?

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	American Psychological Association
MEM C13	Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13
IE	Institución Educativa
DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje
EBC	Estándares Básicos de Competencias
UDEA	Universidad de Antioquia
PEI	Proyecto Educativo Institucional

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo central comprender las posibles relaciones pedagógicas entre el Museo Escolar de la Memoria Comuna 13 (MEM C13) y el área de ciencias sociales, a través del uso de técnicas interactivas que permitan su articulación como herramienta pedagógica para la enseñanza y la construcción de la memoria histórica.

Metodológicamente, la investigación se abordó desde un enfoque cualitativo con un paradigma de carácter crítico, todo esto bajo el método etnográfico virtual. Esto, desde técnicas de recolección de información como la observación participante, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas, encuestas y revisiones documentales, con la intención de dar un camino a los objetivos donde se plantea el reconocimiento de las posibles herramientas pedagógicas del área de ciencias sociales y el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13.

El empleo de las técnicas interactivas como elemento articulador entre el MEM C13 y el área de ciencias sociales junto con las características propias del contexto resultan de suma importancia para dar solución a las tensiones que se observan en el contexto y su relación con la construcción de la memoria histórica.

Palabras clave: etnografía virtual, museo escolar, ciencias sociales, herramienta pedagógica, memoria histórica.

Abstract

The objective of this research is to understand the possible pedagogical relationships between the MEM C13 and the area of social sciences through the use of interactive techniques that articulates the school museum of memory as a pedagogical tool for teaching and construction of historical memory.

Methodologically, the research was approached based in a qualitative approach and the paradigm that was approached is of a critical nature, all this using a virtual ethnographic method. This from information gathering techniques such as participant observation, field diaries, semi-structured interviews, surveys and documentary reviews, with the intention of giving a path to the objectives where the recognition of the possible pedagogical tools of the social sciences area and the school museum of memory of Comuna 13.

The use of interactive techniques as an articulating element between the MEM C13 and the area of social sciences together with the characteristics of the context are of utmost importance to solve the tensions that occur in the context and its relationship with the construction of historical memory.

Key words: virtual ethnography, school museum, social sciences, pedagogical tool, historical memory.

Introducción

La presente investigación titulada “Museo escolar de la memoria: Una potencial herramienta pedagógica” tiene como objetivo comprender las posibles relaciones pedagógicas entre el MEM C13 y el área de ciencias sociales a través del uso de técnicas interactivas que permitan articular el museo escolar de la memoria como una herramienta pedagógica para la enseñanza y construcción de la memoria histórica. Puesto que, desde las observaciones y diálogos con los integrantes de la comunidad educativa se evidenció una saturación en la asignación de contenidos en el área de ciencias sociales, lo cual lleva a una desarticulación entre el espacio del museo escolar de la memoria con el área de ciencias sociales. Simultáneamente los docentes desconocen el espacio del MEM C13 como un elemento articulador con el área, es visto como un espacio que comparte contenidos con el área de ciencias sociales, como la enseñanza de la memoria histórica.

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación y el objetivo general se propone identificar las posibles herramientas que brindan el área de las ciencias sociales para la construcción de la memoria histórica e identificar algunas estrategias generadas desde el MEM C13 para su comprensión como una herramienta pedagógica en la construcción de la memoria histórica y, desde estas, visibilizar las rutas para la elaboración de técnicas que permitan la articulación entre el museo escolar de la memoria y el área de ciencias sociales.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Contextualización

1.1.1 Colombia: Una eterna y sufrida batalla.

EL HOMBRE TENÍA un aire cordialmente siniestro. Hacía por lo menos un cuarto de hora que trataba de explicarse, sin conseguirlo. Estaba sentado sobre un gran tronco de árbol, a la entrada de la casa. No se había quitado el sucio sombrero, un fieltro barato de color carmelita, y mantenía los ojos bajos, al hablar. Juan lo conocía bien. Era el hijo de Simón Arévalo y de la señora Laura. Un chico muy inquieto desde el comienzo. Pero no tanto como para suponer lo que se decía que estaba haciendo en la región, con viejos y buenos amigos de sus padres. Juan no lo creía, pero ahora... “Es mejor que se vayan”, repitió el hombre, con la mirada en el suelo, sin levantar la cabeza. Juan no respondió. Se hallaba de pie, a un metro de distancia del visitante (Télez, 2003, p. 17).

Juan veía algo venir, un conflicto que él no lograba comprender, pero del cual sería una víctima más, simplemente por tratar de llevar una vida digna, sin molestar a los demás. Esto no solo le pasó a Juan y a su familia. En Colombia se vive¹ un conflicto armado², el cual instauró unas

¹ “Colombia dejó atrás una guerra, pero sus autoridades aún no han resuelto el problema de la violencia. El fin del conflicto armado con la guerrilla de las FARC, sellado en 2016, ha dejado al descubierto el abandono de amplios territorios rurales en los que el Estado no ha logrado imponerse. El asesinato de líderes sociales, es decir, dirigentes comunitarios, sindicalistas, campesinos, indígenas y defensores de los derechos humanos, se ha convertido en una constante. Los datos de los primeros cuatro meses del año son alarmantes: esos crímenes aumentaron un 53%, según el último informe de la Fundación Ideas para la Paz (FIP).” Editorial. (2020, 27, 05). Violencia en Colombia: Es urgente que las autoridades refuercen los mecanismos de protección de los líderes sociales para evitar más asesinatos. *El País*:

<https://elpais.com/opinion/2020-05-27/violencia-en-colombia.html#:~:text=El%20asesinato%20de%201%20C3%ADderes%20sociales,ha%20convertido%20en%20una%20constante.&text=Entre%20enero%20y%20abril%20se,arrecia%20ahora%20de%20forma%20silenciosa>.

² “Según la Agencia de la ONU para los refugiados, el conflicto armado se comprenderá como un enfrentamiento violento entre dos grupos humanos de tamaño masivo y que generalmente, tendrá como resultado muertes y destrucción material.” *La Agencia de la ONU para los refugiados. ¿Qué es un conflicto armado según el Derecho Internacional Humanitario?* 2018 https://eacnur.org/blog/que-es-un-conflicto-armado-segun-el-derecho-internacional-humanitariote_alt45664n_o_pstn_o_pst/#:~:text=Un%20conflicto%20armado%20en%20sentido,resultado%20muertes%20y%20destrucci%C3%B3n%20material.

dinámicas y expresiones³ que lograron modificar la forma en que los colombianos habitan y desarrollan su entorno, primero, en el campo colombiano, y después en las grandes ciudades del país, en este caso, Medellín, *la ciudad de la eterna primavera*.

Los inicios del conflicto armado y el surgimiento de las guerrillas colombianas datan de mediados de los años sesenta según lo observado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013; 2017). Sin embargo, la violencia no se originó con las guerrillas, esta ha existido desde la configuración de la sociedad colombiana, expresada en guerras, atentados y muertes que pueden diferenciarse, por su estrategia, amplitud y fines, del conflicto armado.

Uno de los elementos históricos del conflicto ha sido el territorio, para evidenciar y nutrir el porqué de la guerra nos hace falta adentrarnos en el territorio colombiano. “Juan miraba los campos por encima, más allá del sombrero de visitante: Verdes, amarillos, pajizos, otra vez verdes, un verde más intenso que los otros, y luego un verde desleído” (Téllez, 2003, p. 17). Este paisaje no solo deslumbraba a Juan, para los grupos armados al margen de la ley⁴ significó una oportunidad, dado que el uso y la tenencia de tierras han sido motores del origen y perduración del conflicto armado. Estas adquisiciones de tierra solo se realizaban de forma violenta: despojos, concentración ociosa de la tierra, usos inadecuados, colonizaciones y titulaciones fallidas:

Por otro lado, el magistrado superior de Medellín, Miguel Humberto Jaime Contreras reconoce el conflicto armado como: “Entiende por conflicto armado la confrontación existente, por un lado, entre las fuerzas militares del Estado y las agrupaciones armadas que, con relativa unidad de mando, justifican su actuar por la necesidad de una transformación política, social y económica del país; así como entre éstos y las fuerzas contrainsurgentes, por otro” Contreras, M. H. J. (2003). El conflicto armado en Colombia. *Revista de derecho*, (19), 119-125.

³ Se instauraron dinámicas de guerra tales como: secuestros, violaciones, asesinatos, robos, torturas, desplazamientos forzados, desplazamientos intramunicipal e intraurbano.

⁴ Entendemos como grupos armados al margen de la ley a aquel grupo de guerrilla o de autodefensas, o una parte significativa e integral de los mismos como bloques, frentes u otras modalidades de esas mismas organizaciones que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerza sobre una parte del territorio un control tal que le permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas. *Agencia para la reincorporación y la normalización*. <https://www.reincorporacion.gov.co/es/atencion/lists/trminos%20y%20siglas/allitems.aspx>

“Ver la violencia desde la perspectiva de la tierra y los territorios revela otro rasgo distintivo de su historia: la guerra se ha librado mayoritariamente en el campo colombiano, en los caseríos, veredas y municipios, lejanos y apartados del país central o de las grandes ciudades. Es una guerra que muchos colombianos y colombianas no ven, no sienten, una guerra que no los amenaza” (Centro de Memoria Histórica, 2013, p. 22).

Los que venían, los que vinieron y siguen viniendo son los grupos armados, su presencia en el campo “[...] pensó Juan. “Dijo que si no nos íbamos antes de una semana vendrían para echarnos”. “Tendrán que matarnos”, respondió Carmen. “Eso le dije”, remató Juan, completamente sombrío” (Téllez, 2003, p. 19).

La presencia de los grupos armados al margen de la ley en el campo y la adquisición de tierras presenta por lo menos dos fenómenos de suma importancia. El primero de ellos es el narcotráfico⁵ como principal elemento en la perduración del conflicto armado. El segundo es la violencia como principal herramienta para ejercer el control sobre las tierras despojadas, lo cual lleva al desplazamiento forzado⁶.

“La vereda era pobre y la casa de Juan y el campo que la rodeaba no valían ciertamente la pena de que las autoridades se ocuparan de ella. No les iban a servir para nada: unos cuadros de maíz, unas manchitas de papa, un cuadrilátero de legumbres y un chorro de agua que bajaba, a Dios gracias, decía Carmen, desde la propiedad, esa sí grande y rica, de los señores Hurtado. ¡Y la casa! Mitad rancho y mitad casa” (Téllez, 2003, p. 17).

Juan y su familia veían y guardaban su hogar como un tesoro a pesar de lo poco que tenían, pero este tesoro quería ser arrebatado con unos ideales completamente diferentes a la esencia de este campo como medio de sostenimiento; los agentes del conflicto vieron en el pueblo colombiano

⁵ El concepto de narcotráfico se entenderá como el comercio de drogas tóxicas a gran escala.

Real academia española. <https://dle.rae.es/narcotr%C3%A1fico>

⁶ Desde la Organización de las naciones unidas se define desplazamiento forzado como: "Personas o grupos de personas obligadas a huir o abandonar sus hogares o sus lugares habituales de residencia, en particular como resultado de un conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violación de los derechos humanos" (ONU, 1998, p. 4)

una oportunidad de arrancar de raíz aquellos cuadros de maíz, de papa y de felicidad y, en su lugar, sembrar sufrimiento y dolor, ya no cultivado con el pequeño chorro de agua que bajada de los campos de Juan, sino con las lágrimas y sangre de aquellos habitantes que dejaron todo en sus veredas. Dado que, para los grupos armados al margen de la ley, el narcotráfico era una gran fuente de ingreso, se tomaron la tarea de adquirir de forma ilegal múltiples hectáreas de las zonas rurales de Colombia con el fin de sostener y asegurar la continuidad de esta actividad ilícita. Es por esto que la posesión de múltiples tierras se hace de suma importancia para el desarrollo de los conflictos armados. Es aquí donde abordamos uno de los aspectos mencionados: El desplazamiento forzado a manos de la violencia como consecuencia del narcotráfico.

“En Colombia, el desplazamiento forzado —delito de lesa humanidad— es un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos. Esta última característica evidencia que, más allá de la confrontación entre actores armados, existen intereses económicos y políticos que presionan el desalojo de la población civil de sus tierras y territorios. Sucede así con el narcotráfico y sus estructuras de financiación, que han sido definitivos en la sostenibilidad y agudización de la violencia sociopolítica en diferentes regiones del país. [...] Por supuesto, no se puede dejar de lado intereses provenientes de sectores empresariales que también han contribuido a propiciar el desalojo y apropiación de importantes territorios” (Centro de Memoria Histórica, 2013, p. 71).

Como resultado de las violencias⁷ ya ejercidas en el campo, los habitantes se vieron obligados a migrar de las zonas rurales hacia las ciudades, las cuales, se suponía, estaban alejadas de esta violencia. Pero, no todos tuvieron la oportunidad de escapar; “La casa ardió fácilmente, con alegre chisporroteo de paja seca, de leña bien curada, de trastos viejos. Tal vez durante dos horas. Acaso tres. Y como un vientecillo fresco se había levantado del norte y acuciaba las llamas, aquello

⁷ Modalidades de violencia como la desaparición forzada, la violencia sexual, el reclutamiento ilícito, el secuestro, la sevicia y la tortura, las amenazas, las acciones bélicas y la siembra de minas antipersonales.

parecía una fiesta de feria, en la plaza del pueblo” (Téllez, 2003, p. 22). Juan y su familia fueron el comienzo de lo que se estaba por venir, dado que:

“[...] el desplazamiento forzado se vio enérgicamente aumentado dada la continuidad de las acciones negativas en manos de los grupos armados. “Según CODHES, en los diez años comprendidos entre 1985 y 1995 fueron desplazadas de manera violenta 819.510 personas. De acuerdo con el RUV, en solo seis años, entre 1996 y 2002, la cifra llegó a 2.014.893 víctimas” (Centro de Memoria Histórica, 2013, p.71).

Una de las tantas ciudades receptores del desplazamiento forzado fue la Ciudad de Medellín, una de las grandes urbes del país que actuó como campo de refugio para aquellos migrantes que venían, sin nada, del campo; pese a que la ciudad ya presentaba un conflicto interno⁸, recibió a sus nuevos hijos entre sus majestuosas montañas.

Pero, aquellos que llegaban a la ciudad eran las personas que no se opusieron a los grupos armados. Los habitantes que contaron con el valor y llegaron a resistirse a los grupos armados corrieron con la misma desgracia de Juan y su familia

“[...] “¿Martínez se había ido?”. “No”, dijo el del rebenque, “cometieron la estupidez de trancar las puertas y quedarse adentro, y, usted comprende, no había tiempo que perder...” [...] “La casa ardió fácilmente, con alegre chisporroteo de paja seca, de leña bien curada, de trastos viejos” (Téllez, 2003, p. 22).

1.1.2 Medellín, a solas contigo: Una ciudad de esperanzas y Violencias.

“¡Oh, mi amada Medellín, ciudad que amo, en la que he sufrido, en la que tanto muero!” (Arango, 2016, p. 159). Como nos menciona Gonzalo Arango en su texto “*Medellín, a solas*

⁸ El concepto de conflicto interno se entenderá como un conflicto armado la cual lleva a una situación de violencia en la que tienen lugar, en el territorio de un Estado, en este caso la ciudad de Medellín, enfrentamientos armados prolongados entre fuerzas gubernamentales y uno o más grupos armados organizados, o entre grupos de ese tipo.

contigo”: con unos cuantos centavos se logra recorrer esta bella ciudad, en los minutos de paisajes que se llega a comprar, aún se percibe, no solo la cúpula de la naturaleza, sino los rastros, las huellas de una violencia, un paisaje violento, una Medellín que tanto se ama, pero en la que tanto se sufre y en la que tanto se ha muerto.

Medellín sufrió múltiples violencias desde los años ochenta, donde el narcotráfico se insertó en las dinámicas del territorio y de sus habitantes, los ciudadanos evidenciaron un antes y un después gracias al conflicto político armado, vivido en todo el país. Debido a todas las dinámicas de violencia, se reconfiguraron las conductas en los ámbitos sociales. Con el paso del tiempo los conflictos vividos en las zonas rurales fueron albergando un refugio en los territorios urbanos, los cuales sumados a las condiciones socioeconómicas de los agentes que migran hacia la ciudad y sus propios habitantes solo sumaban ingredientes a la “receta de la guerra”.

“Sola y pura con tu gloria inhumana. Avara con tu majestuosa belleza. No te das porque a todos has matado, Medellín asesina, Medellín de corazón de oro y de pan amargo” (Arango, 2016, p. 160).

Una Medellín no apta para la vida: ofrecía a sus habitantes poca cobertura en la prestación de servicios públicos, se caracterizaba por su alto desempleo, una fuerte pobreza y la delincuencia local que posibilitaron la entrada de los grupos armados como respuesta a estas necesidades.

“Las acciones devastadoras desatadas por la larga presencia de la violencia delincriminal en sus barrios, como consecuencia de una precaria situación socioeconómica y de un Estado ausente como regulador de las relaciones sociales que los relegó al olvido y la exclusión, y les negó oportunidades para satisfacer sus necesidades básicas, llevó a los pobladores a ser súbditos de las milicias durante más de una década. Dichas milicias ejercieron un poder autoritario de facto y fueron legitimadas por el ofrecimiento de seguridad -al combatir a la delincuencia- y por el despliegue de acciones en provecho de los más pobres, como la campaña del no pago de servicios públicos, suministro de alimentos obtenidos de robo a carros proveedores y reuniones para concientizarlos sobre sus condiciones de pobreza y exclusión social” (Jiménez, 2007, p. 114).

Aproximadamente desde 1986 el choque entre el olvido y la exclusión por parte del Estado y la presencia de las milicias⁹ y, posteriormente, autodefensas¹⁰ y las fuerzas armadas del Estado¹¹, generaron un fuerte malestar en la ciudad. Estas son las huellas de violencia, que aún hoy permanecen:

“Sin embargo, en poco tiempo Medellín, la “ciudad de la eterna primavera”, comenzó a marchitarse: el crecimiento urbano desbordó los límites del área planificada y se expandió a terrenos irregulares. El déficit de vivienda incentivó la ocupación de predios y, con ello, se dio la emergencia de prácticas ilegales. Durante los años setenta y ochenta, las iniciativas que los gobiernos locales y nacionales pusieron en marcha para contener y organizar la expansión urbana tuvieron una escasa incidencia. Los nuevos barrios se erigieron como espacios con escaso control territorial, donde el gobierno era incapaz de proveer bienes públicos como seguridad, educación y salud, aunque, a diferencia de otras ciudades, sí fue eficiente en la prestación de servicios públicos domiciliarios” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 50).

Curiosa Medellín de tanta industria y de tanta pobreza, “De tu corazón de máquina me arrojabas al exilio en la alta noche de tus chimeneas donde sólo se oía tu pulmón de acero, tu tisis industrial y el susurro de un santo rosario detrás de tus paredes” (Arango, 2016, p. 159). Una Medellín curiosa y llena de esperanza, que solo cumplió el papel de punto de encuentro para el

⁹ Las milicias se entienden como un conjunto de voluntarios armados no pertenecientes al ejército regular. *Real academia española*. <https://dle.rae.es/milicia>

“Este fenómeno milicias hay que entenderlo como el paso que dan los movimientos guerrilleros del predominio de la lucha armada al trabajo político de las masas, y a la combinación de todas las formas de lucha. Entenderlo como el cambio de la estrategia guerrillera de la guerra popular prolongada que buscaba avanzar del campo a la ciudad con un ejército organizado, al trabajo con las comunidades urbanas para lograr el apoyo logístico y la organización de la gente para el trabajo de masas.”

Acero, H. Milicias: La Guerrilla en las ciudades. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-423979>

¹⁰ Se entiende por autodefensas como una organización terrorista, paramilitar, narcotraficante y contrainsurgente de extrema derecha, que participó en el conflicto armado interno en Colombia entre 1997 hasta su desmovilización en 2006, con antecedentes de grupos paramilitares y dejando posteriores grupos disidentes y neoparamilitares.

¹¹ Se conoce como fuerzas armadas del estado a los ejércitos y cuerpos policiales de un Estado. Estas fuerzas están compuestas por personas que cuentan con la instrucción y el permiso para manejar armamento de acuerdo con lo establecido por la constitución.

bien y para el mal. Pues, no solo aquellos vulnerados se reunían en ella en busca de una mejor vida; también lo hacían sus victimarios, sean guerrillas, paramilitares¹², narcotraficantes, bandas¹³ y combos¹⁴. Todos estos actores armados fortalecían poco a poco sus vínculos con la ciudad, alimentándose alegremente de la necesidad de sus víctimas.

Sin embargo, al lado de la Medellín llena de tristeza: “Quisiera vivir en medio de este esplendor de fuerza, sol y poesía. Pero tal vez no. Esta violencia desencadenada terminaría por matarme, es demasiado inhumana” (Arango, 2016, p. 158). Existía un tan anhelado resplandor de la ciudad que otorgaba algo de fe para aquellos pobladores que llegaron a ser desplazados de forma forzosa de cada uno de los municipios aledaños y de múltiples departamentos del país. Ahora, las personas huían de la violencia vivida en sus nuevos lugares de residencia.

“[...] esta situación se denomina simplemente violencia, es en realidad el resultado de una suma y superposición de varias violencias, desde las agenciadas por actores del conflicto armado (guerrillas, paramilitares, sectores de la fuerza pública), por actores del crimen organizado (narcotraficantes, bandas, combos) hasta la violencia común, intrafamiliar, callejera y vecinal” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 18).

A mediados de los ochenta y noventa se sumaron más desplazamientos, pues ya no solo el desplazamiento se genera de lo rural a lo urbano como se mencionó anteriormente; ahora, el

¹² “En Colombia se les llama paramilitares a los grupos armados ilegales de extrema derecha que se autodenominan como autodefensas y que están estrechamente ligados al narcotráfico por lo que también son conocidos como ‘narcoparamilitares’.”

“Los grupos ilegales surgidos después de la desmovilización de las AUC se conocen como Bandas Criminales (Bacrim) o emergentes, entre las que figuran las llamadas Águilas Negras. El gobierno de Colombia ha alegado que no se les puede seguir llamando “paramilitares” a grupos que exclusivamente trafican con drogas ilegales y sólo combaten a las guerrillas por el control de estas. En algunos casos, dichos grupos han realizado negocios con las mismas guerrillas a través de intermediarios como Daniel Barrera Barrera. El término utilizado oficialmente por el gobierno para describir a las AUC era “Autodefensas ilegales”.”

¹³ El concepto de bandas lo entenderemos como un grupo de individuos armados que no pertenece a un ejército regular.

¹⁴ En este caso el concepto de combo lo abordaremos como un conjunto de personas que se dedica a una misma actividad, en este caso sería un combo dedicado a la delincuencia que azotan los barrios de las diferentes ciudades del país.

desplazamiento intraurbano¹⁵ era el elemento de mayor preocupación. Las coloridas flores y solemnes montañas de la ciudad se veían opacadas por:

Las bombas en lugares públicos, el aniquilamiento de líderes de izquierda y defensores de derechos humanos, el secuestro, los asesinatos de personas consumidoras de drogas, trabajadoras sexuales y habitantes de calle, las masacres de galladas de jóvenes, los ataques terroristas y con explosivos, el miedo y la zozobra colectiva han consolidado esta imagen. Medellín se convirtió, hacia mediados de los años ochenta, en una ciudad agónica, marcada por la puja entre la vida y la muerte (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 18).

Ya la ciudad de Medellín entre 1995 y 2005 adquirió sus índices de violencia más altos, dado que en esta temporalidad se presenta como protagonista la expansión de las fuerzas paramilitares y los grupos guerrilleros dentro del departamento Antioqueño. Enfrentamientos y disputas entre bandos por el control del territorio eran el pan de cada día para los habitantes de la ciudad.

Como producto de los desplazamientos intraurbanos causados por los actores del conflicto armado, nuevos contextos dentro de la ciudad de Medellín tomaron un sentido importante tanto en la violencia como también en la superación de esta. La comuna 13 de la ciudad de Medellín fue y es uno de los paisajes de mayor refugio para los migrantes que llegan a la ciudad. Como receptora de una gran cantidad de desplazamientos, la 13, se vio afectada por gran variedad de situaciones que traían con ellos los migrantes y las ya establecidas en la ciudad, como el entramado de dificultades y la falta de oportunidades que enrareció una ciudad ya enrarecida.

¹⁵ El desplazamiento intraurbano es un tipo de desplazamiento forzado que ocurre entre los límites de una zona urbana. En Colombia, se utiliza para hacer referencia a muchos desplazamientos urbanos que típicamente tienen algunas características en común, y lo diferencia del desplazamiento forzado más tradicional, tal como el desplazamiento desde una zona rural en conflicto hacia la ciudad. Ocurre que el desplazamiento intraurbano tiende a causar una revictimización de personas que ya habían sido desplazadas en ocasiones anteriores, y dada la situación en su nuevo lugar se ven obligados volver a desplazarse. *Desplazamiento Intraurbano y Soluciones Duraderas por CODHES y ACNUR. 2013*

1.1.3 Comuna 13: Un nuevo origen

La Comuna número 13 (“La Trece”) de la ciudad de Medellín fue uno de los principales asentamientos de aquellos migrantes que recién llegaban del campo en precarias condiciones de vida, por ende, desde un comienzo, la comuna fue habitada por ciudadanos de otras regiones del país que buscaban mejorar sus situaciones sociales y económicas.

El poblamiento de la comuna se inició en la parte baja. A través de invasiones tempranas, que se llevaron a cabo en Medellín hacia el año de 1919 (Villegas, citado por Naranjo 1992, 134). Campesinos y pequeños aparceros que llegaron de otras regiones de Antioquia modificaron el territorio a partir del loteo de haciendas. También por loteo, de manera pirata, se establecieron en la década de los cincuenta migrantes económicos y desplazados forzados de otros lugares del país (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 23).

Ya sabiendo las condiciones en las que se originó la comuna y bajo qué estructura se regía la adquisición de tierra en esta, notamos por qué llegó a representar un punto de encuentro para las víctimas del desplazamiento forzado, así mismo, del desplazamiento intraurbano: La facilidad de la adquisición de un terreno para realizar la construcción de una vivienda era la respuesta perfecta para aquellos migrantes que llegaban a la ciudad. La ilusión de esperar una mejor condición de vida era lo único que los acompañaba.

Finalizando los años sesenta y hasta los noventa se presentaron múltiples oleadas de invasiones a la comuna, esto causado por los migrantes de la ciudad que buscaban una vivienda propia y buscaban mejorar las precarias condiciones en las que llegaron a la Comuna 13. Sin embargo, no solo los habitantes vieron la oportunidad de adquirir un terreno para asentar nuevas raíces, aquellos actores del conflicto se vieron sumamente favorecidos por los aspectos físicos y geográficos encontrados en la comuna 13, los cuales son determinantes a la hora de justificar el

conflicto en este contexto. Los actores armados de carácter legal e ilegal, políticos o delincuenciales, se peleaban el control sobre los 20 barrios que conformaban a la comuna¹⁶.

Los guerreros y los criminales impusieron regulaciones no solo autoritarias sino violentas y eficaces para sus proyectos de subordinación a las comunidades. Adicionalmente, utilizaron la zona como refugio para sus actividades delictivas; como plataforma para el control de otros territorios; como fuente de abastecimiento de recursos; y, por último, como corredor estratégico hacia otros cinturones urbanos o incluso como conexión, más allá de la ciudad, a rutas marítimas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 10).

“Francamente, Medellín, eres peligrosa. Eres como el diablo para comprarle las almas, con la diferencia de que tú no las condenas al Infierno, sino al No-ser” (Arango, 2016, p. 164). Pero no solo nuestra ciudad es como un diablo, a pesar de que aquellos grupos armados cumplen a la perfección o hasta mucho mejor ese papel. También hubo esperanzas, que se fueron rompiendo lentamente, que se convirtieron en objetivos militares. Los líderes comunitarios y las organizaciones como grupos de la tercera edad, acciones comunales, grupos religiosos, grupos culturales, grupos deportivos, entre otros, que se forjaron en el clamor de la esperanza, se vieron fuertemente opacados frente a los actos violentos de los actores del conflicto. Estos grupos sociales que estaban a favor del crecimiento de la comunidad pretendían, por mano y esfuerzo propio, mitigar las necesidades en la se encontraba la Comuna (pobreza, desempleo, cobertura en los servicios públicos, adquisición de alimentos); de la mano de varias empresas, cajas de compensaciones y ONG planearon algunos proyectos que poco a poco se vieron limitados por la presencia de los grupos armados. Obligados por los intereses de estos últimos se vieron en la

¹⁶ El total de barrios que comprende la comuna número 13 son: El Pesebre, Blanquizal, Santa Rosa de Lima, Los Alcázares, Metropolitano, La Pradera, Juan XXIII, La Quiebra, Antonio Nariño, San Javier n.º 1, San Javier n.º 2, Veinte de Julio, El Salado, Nuevos Conquistadores, Las Independencias, El Corazón, Belencito, Betania, La Divisa, Eduardo Santos, El Socorro. *Alcaldía de Medellín, Plan de desarrollo local comuna 13. 2014*

necesidad de abandonar o reducir sus intenciones de mejorar la situación de convivencia de la comuna, dado que al continuar con la resistencia solo esperarían un infierno aún peor:

En la fase de inserción y hegemonía de las milicias -llámese CAP o milicias del ELN o de las FARC- éstas trataron de involucrar a los líderes, de la misma manera que involucraron a la población para que apoyaran su causa. El contacto establecido entre algunos líderes y organizaciones, que convivían en los mismos barrios, por afinidad en sus intereses, los involucró en el conflicto y les trajo más adelante estigmatización, amenazas y aún la muerte por parte de los paramilitares, y la judicialización por parte del Estado (Jiménez, 2007, p. 115).

Pero, no todo es tan malo; como nos dice Gonzalo Arango: “Después de todo, eres milagrosa. Haces posible lo imposible: hasta eres capaz de producir un loco idealista como yo. ¡Bendita seas! Tu incomprensión ha creado en mí un hombre nuevo, distinto a los hombres que produces en serie como si fueran bultos de tela, muertos, o botellas de ron” (Arango, 2016, p. 164).

Y ocurrió el milagro, hoy en día la participación de líderes y la creación de organizaciones a favor del óptimo desarrollo de la comuna es muy favorable, esto dado que el Estado y la participación ciudadana pasaron a un enfoque completamente contrario al que históricamente se había presentado. El Estado visibilizó este territorio como un elemento de suma importancia, esto se observó en el plan de desarrollo local/Comuna 13 donde su visión demuestra sus principios e intereses en resignificar este territorio:

En el año 2027 la Comuna 13 - San Javier, será un territorio de paz, compuesto por comunidades compactas conocedoras de sus derechos y deberes, articuladas a los sistemas de participación donde el liderazgo de sus habitantes será reconocido a nivel local, nacional e internacional. Donde se trabaje incansable y mancomunadamente por alcanzar una mejor calidad de vida, con equidad e igualdad de condiciones y atención desde todas las dimensiones del desarrollo, generando condiciones de sostenibilidad en relación con el medio ambiente, el desarrollo económico, social y político de la comunidad, sin discriminación alguna, desde un escenario de control social e institucional (Alcaldía de Medellín, 2014, p. 41).

Pero, el territorio de paz que se tenía en mente se vio opacado gracias a las medidas que tomó el Estado y sus constantes enfrentamientos con las fuerzas paramilitares, hubo un sinnúmero de víctimas. Muchos de estos actos siguen en la impunidad, además de que existen múltiples casos de los cuales aún no se tiene conocimiento: cuerpos que se encuentran en las fosas comunes, las cuales se abordan como un mito, pero los residentes de la comuna afirman que estas fosas no están tan alejadas de la realidad, puesto que muchas se encuentran en antiguos lugares destinados para la recolección de basuras y de escombros.

Queda para la historia, según un artículo de la Corporación Jurídica Libertad (2009) el DAS, la Cuarta Brigada, la Policía Metropolitana, el CTI y la Fiscalía ejecutaron las siguientes operaciones militares en contra de los grupos armados que se habían tomado la comuna 13, pero que afectó en gran manera el tejido social de la comuna, puesto que muchas de las víctimas de estas operaciones fueron civiles:

- **Operación Mariscal**, realizada el 21 de mayo de 2002 que llevó a la muerte violenta de 9 civiles, cuatro de ellos menores de edad, 37 heridos y 55 personas detenidas.
- **Operación Orión** cuya iniciación se dio el 16 de octubre de 2002, la cual fue ordenada por el Presidente en su momento, Álvaro Uribe Vélez, en ella murieron a causa de las confrontaciones, 4 militares y 10 personas que fueron presentadas como integrantes de las milicias, un civil de nombre Elkin Ramírez Vélez quien fue víctima de una ejecución extrajudicial a manos del ejército en presencia de su familia; así mismo, fueron detenidas durante los 3 días que duró este operativo aproximadamente 450 personas que fueron

conducidas a instalaciones policiales y militares, las cuales llegaron a ser objeto de reseña y en algunos casos torturas, otros objeto de desaparición forzada.¹⁷

Es gracias a esto que se crearon nuevos espacios¹⁸ como lo son el Graffitour de la comuna 13, parques biblioteca y demás espacios culturales que lograron que la comunidad viviera y cambiará a mano propia los aspectos violentos por los cuales habían pasado, también en este caso se lograron fortalecer identidades y pensamientos¹⁹ que ya estaban establecidos en la comunidad. La mera presencia de estos nuevos espacios generó un gran cambio en el pensamiento de la comunidad, dado que anteriormente la creación y continuidad de estos espacios culturales, donde se expresan los pensamientos y se proponen cambios, no llegaban a ser aceptados por los grupos armados que constantemente habitaban este espacio.

1.1.4 Institución Educativa Eduardo Santos

“Un bus me deja a mitad de camino. Por treinta centavos compro quince minutos de paisaje” (Arango, 2016, p. 158). Estas eran las palabras de Gonzalo Arango hace ya unos cuantos años; ahora ya no son treinta centavos, pero aún se compran minutos de paisaje. Un paisaje que me lleva hasta la Institución Educativa Eduardo Santos. Basta con dejarse llevar por alguna de las estaciones del Metro de Medellín - para percibir “...en el perfume del aire...la cúpula de la naturaleza” (Arango, 2016, p. 158). Tomo un bus que, después de unos 20 minutos aproximadamente, me deja

¹⁷En la comuna 13 también se desarrollaron las siguientes operaciones: Operación Otoño, llevada a cabo el 24 de febrero de 2002. Operación Cortafuego realizada el 29 de febrero de 2002. Operación Potestad, realizada junio 15 de 2002. Operación Antorcha, realizada el 20 de agosto de 2002

¹⁸ https://acrobatadelcamino.com/la-comuna-13-de-medellin/#Tambien_te_puede_interesar

¹⁹ Mejorar la comunidad por mano propia, prestar apoyo a los jóvenes y promover conductas positivas a favor de la Comuna 13.

en la institución, ubicada en la Comuna 13 San Javier. Pero, no solo se percibe la cúpula de la naturaleza, también logro percibir la historia y el recorrido que tiene la institución educativa Eduardo Santos.

Allí estaba yo con mis ojos de novato, de maestro en formación, apenas aspirando ese paisaje de la institución. Este era mi nuevo lugar de prácticas profesionales²⁰, de mi camino a ser maestro. El 12 de febrero del 2020 di el primer paso de mi práctica profesional y uno de los últimos en la carrera. Realicé el recorrido rumbo a la Institución Educativa Eduardo Santos, de la mano de mis compañeros y mis asesores, en donde logramos reconocer el paisaje de la Comuna 13 y de la institución Eduardo Santos, en esta no solo se logró dejar atrás estereotipos que se tenían sobre este contexto, también se logró entablar una relación con algunos de los integrantes de la comunidad educativa, como directivos, nuevos profesores y hasta reencuentros con maestros que en su momento cultivaron mi vida académica en la escuela. Identificar las dinámicas de la institución, su funcionamiento y desde estas nuestro rol a desempeñar como maestros practicantes solo fue una primera etapa.

²⁰ Artículo 1. En concordancia con la misión de la Universidad y la misión de la Facultad de Educación, la práctica pedagógica en la Facultad de Educación tiene como misión contribuir a la formación de profesionales de la pedagogía y de la educación de la más alta calidad, cuyo objeto sea la búsqueda, la experimentación, la aplicación, la innovación y el cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía, los saberes disciplinares específicos y la didáctica. Artículo 2. En concordancia con los principios consagrados en el Estatuto Básico de Extensión de la Universidad de Antioquia, son principios de la Práctica Pedagógica: Formación. La Práctica Pedagógica es un espacio de formación personal, académica, docente e investigativa de todos los actores involucrados en estos procesos. Cooperación. La Práctica Pedagógica de la Facultad se proyecta social y culturalmente a las instituciones educativas o comunitarias del medio local y regional que ofrecen programas en educación formal, no formal e informal. Producción de Saber Pedagógico. La Práctica Pedagógica es un espacio para la producción de saber pedagógico mediante la reflexión y la sistematización de las experiencias docentes, didácticas e investigativas. Impacto Académico, Social y Cultural. La Práctica Pedagógica ofrece servicios a las comunidades educativas, que obedecen a criterios de calidad, cobertura, innovación, pertinencia e identidad cultural, sobrepasando los límites del aula y de la escuela y se proyectan a las comunidades locales, regionales y nacionales (Universidad de Antioquia. 2005. p. 7).

Un segundo momento, de la mano de una de las docentes de la institución realizamos el recorrido al tan esperado Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13, ubicado dentro de la propia institución educativa.

Desde un comienzo ya había algo que me inquietaba, algo que no podía salir de mi mente mientras viajaba hacia el colegio e iba recorriendo la ciudad de Medellín para adentrarme a las montañas de la comuna: los asesores nos habían dado a conocer que el colegio tenía un museo, un museo escolar de la memoria, y mis sentidos y mi ser estaban inquietos, pues esperaba poder recorrer los pasillos, ver las exposiciones de este museo. ¿De qué tratará? En este recorrido llegamos a ser testigos de cómo los individuos de la Comuna 13 vivieron en carne propia las múltiples formas de violencia en la ciudad, pero sobre todo las operaciones militares mencionadas. También pudimos ser testigos del punto de vista de una maestra, que a pesar de no vivir en la comuna sí fue protagonista en ella dada su labor como maestra en el Eduardo Santos.

Teniendo en cuenta las narraciones de la maestra y lo observado en el MEM C13 se podrían destacar varios aspectos: la Institución Educativa Eduardo Santos fue una de las más golpeadas y afectadas gracias a la Operación Orión efectuada en el mes de octubre del 2002. Específicamente se vieron afectados los desarrollos académicos; tanto estudiantes como maestros se vieron obligados a generar estrategias para mitigar acciones como tiroteos y cierres a las vías y desde estas tratar de seguir con el desarrollo de las actividades académicas, así lo expresó la maestra quién realizó la presentación al museo de la memoria. La misma maestra en medio de la guía nos dio a conocer el caso de uno de los estudiantes de la institución, al cual se le arrebató la vida de forma

violenta a pocas cuadras del colegio y como respuesta a estos actos violentos surgieron estrategias como la casa Kolacho²¹.

Los maestros tenían horas de encuentro, camisas estampadas con palabras alusivas a que eran maestros de las instituciones educativas del sector, se encontraban en camino a sus lugares de trabajo, esto con el fin de que los grupos armados del sector los reconocieran y dejaran seguir su camino y llegado el caso no fueran confundidos como integrantes de los bandos rivales. También, la constante comunicación fueron algunas de las acciones adoptadas por los maestros de las diferentes Instituciones Educativas del sector al momento de asistir a cumplir su función como educadores. Esto para evitar ser objetivos militares, o amenazas y demás abusos. La maestra dio a conocer que en algunos casos se veían en la obligación de viajar acostados en el suelo de los vehículos dado que en su recorrido se formaban enfrentamientos. En diferentes ocasiones muchos de estos enfrentamientos se presentaron mientras transcurría la jornada escolar, por ello los maestros generaron estrategias lúdicas y lecturas en las aulas; así, los estudiantes estarían atentos a las actividades mitigando un poco el temor. Estas narraciones y muchas más llegan a ser parte del recorrido que se realiza en el MEM C13.

Uno de los procesos característicos que marcaron una resistencia a la violencia fue la oposición manifestada por el rector de la institución, Manuel López, frente al deseo por parte de los grupos armados de tomarse la Institución Educativa. El Rector se plantó frente a ellos para

²¹ “La Casa Kolacho es un centro cultural de Hip Hop ubicado en la comuna 13 de Medellín, es un espacio liderado por el colectivo de Hip Hop C15 y Camaleón producciones, parches que a lo largo de su historia han aportado al proceso de formación y fortalecimiento del movimiento Hip Hop en Medellín, siendo reconocidos como unos de los impulsores de festivales de Hip Hop como “Revolución sin muertos” hasta 2010 y ahora con el “Festival Manifiesto, Cultura Viva Comunitaria”, además de liderar el proyecto “Territorio de Artistas” propuesta permanente para hacer de nuestros barrios, comunas y ciudad (Medellín) un espacio para la creación, para el encuentro y para la vida digna.” <https://xiomyquinte.wixsite.com/casakolacho/nosotros>

negar su ingreso. Allí afloran algunos ideales en la institución como lo es el museo escolar de la memoria de la comuna 13

1.1.5 El MEM C13

Según la página de “El MEM C13”, el primer museo escolar en Colombia, nació en el 2018, momento en el cual los gestores de este proyecto vieron la necesidad de construir procesos de recuperación y construcción de la memoria colectiva y la conservación de la memoria histórica, inspirados en la experiencia vivida en los viajes a la ciudad de La plata - Argentina en el cual “[...]hubo un acercamiento a la Memoria Histórica de este país desde los diferentes espacios educativos, culturales, sociales y de interacción continua con los que allí habitan.” (Historia, Museo Escolar de la Memoria de la comuna 13). Gracias a que en este viaje evidenciaron en primera mano que el acercamiento a la memoria histórica desde el espacio educativo resulta muy enriquecedor, ya que de esta manera se logra reflejar de primera mano las voces de las víctimas, aquellas voces de quienes vivieron la guerra y hoy viven para contarla.

De allí que a mediados del año 2018, el Equipo Gestor tejió diversos hilos para la materialización de este proyecto y se dio a la tarea de ejecutarlo, definiendo, inicialmente, una muestra permanente compuesta por un Gran Mural que narra en una línea de tiempo la historia del poblamiento del Valle de Aburrá como pasado, las 31 operaciones militares que se llevaron a cabo en la Comuna 13 en el año 2002 como presente y el renacer de la esperanza como futuro, haciendo énfasis en la importancia de transformar la historia. Para concretar esta idea, el artista plástico German Niño Gualdrón junto con seis estudiantes del colegio dieron vida a las paredes del MEM C13 (MEM C13, s.p).

Este museo tiene como principal objetivo construir procesos de recuperación y conservación de la memoria histórica de la comuna 13 por medio de diferentes expresiones que permitan una comprensión crítica del conflicto en esta comunidad. Asimismo, afianzar la identidad

institucional en la comunidad educativa, una identidad en la cual se posibilita la resistencia a su pasado y presente por medio de la socialización de estos elementos elaborados por la misma comunidad, donde sus voces y experiencias narran, reconstruyen y mantienen viva aquellas imágenes que los fortalece como comunidad.

El MEM C13 se caracteriza por ser

“[...] un espacio pedagógico en el cual se fomentan acciones de construcción de la memoria histórica y la memoria colectiva a través del desarrollo de exposiciones, programas y proyectos que promueven la restitución y el ejercicio pleno de los derechos; este proyecto desarrolla competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del colegio y sus visitantes y propende por la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atentan contra su integridad y vulneran sus derechos.” (Contacto Maestro, 2020, s.p)

El desarrollo de estas actividades se realiza bajo ejercicios de construcción de narrativas surgidas de las memorias del conflicto, tales como recopilación de testimonios, relatos, anécdotas, biografías y todo aquello que nos permita la construcción de esa memoria colectiva.

Algunos de los ejercicios desarrollados en el MEM C13 son: Recorridos grupales por el Gran Mural, eje central del MEM C13, muestras fotográficas del festival de hip-hop Kolacho, bitácora de los abuelos y la bitácora del conflicto, muestras artísticas del colegio, conferencias y conversatorios, foros y realización de actos conmemorativos respecto a la Operación Orión.

Este es pues el contexto en el cual se desarrolla la presente investigación, donde se desarrolla mi práctica profesional y donde se deposita una esperanza de indagación de la realidad, para comprenderla un poco mejor.

1.2 Antecedentes

Estado del arte

Según Gómez, Jaramillo, & Galeano, al definir qué es un Estado del Arte, mencionan que:

Otra tendencia encontrada en las definiciones es aquella donde se afirma que el estado del arte busca recuperar para trascender reflexivamente. Su interés primario es lograr la comprensión, y para ello se apoya en sus fases iniciales en inventarios y análisis bibliométricos. Evidencia el conocimiento y la información que se tiene de un fenómeno hasta el momento con sus autores, coyunturas y finalidades, describiendo la producción documental y las lógicas encontradas. Une herramientas cualitativas y cuantitativas al servicio de la comprensión y alcanza mucho más rigor al momento de proponer o aportar a los marcos teóricos. Desde esta definición, se ha concebido al estado del arte como aquella metodología que pretende recuperar reflexivamente la producción, permitiendo cuestionar, criticar y construir, dando sentido a la información obtenida, la cual posee diversas finalidades y niveles, pasando por el rastreo, registro, sistematización e interpretación (Gómez, M. Jaramillo, D, Galeano, C, 2015, p. 428).

Esto nos muestra la importancia de la construcción de un estado del arte, ya que este paso se realiza “[...] mediante un conjunto de información, [para] establecer el estado en el cual se encuentra el conocimiento sobre un tema, un problema de análisis, una tendencia teórica o un campo de saber” (Rodríguez, S & Acosta, W, 2008, p. 1).

Para la realización de este estado del arte se empleó un diseño documental, el cual facilitó y determinó las unidades de estudio utilizadas en la búsqueda de información. Las unidades de estudio fueron: Museo escolar, herramientas pedagógicas, proyectos educativos institucionales, enseñanza de las ciencias sociales.

Una vez establecido el tipo de investigación y las unidades de estudio se realizó una matriz bibliográfica de Excel²² y un resumen analítico de investigación (RAE)²³ con el fin de reseñar los

²² La matriz bibliográfica: Instrumento diseñado en Excel donde se inventariaron todos los textos que conformaron el universo y sobre el cual se aplicaron los filtros de selección. También cumplió la función de reseñar los textos, y lo hizo de forma práctica y asequible (Gómez, M. Jaramillo, D. Galeano, C. 2015. p. 426).

²³ Resumen analítico de investigación: Es la condensación de información contenida en documentos y estudios en materia educativa de una manera que facilite al lector o usuario, la aprehensión y el análisis del documento en cuestión,

documentos abordados en este estado del arte. Se reseñaron un total de 15 documentos que abordaban las unidades de estudio ya mencionadas; doce dedicados a los museos escolares, tres a las herramientas pedagógicas; de los cuales tres corresponden a trabajos de grados de diferentes licenciaturas como ciencias naturales, lengua castellana y ciencias sociales, uno corresponde a un trabajo de maestría y los doce restantes serían artículos de revistas.

Esta búsqueda se realizó partiendo de la base de datos de la Universidad de Antioquia (OPAC)²⁴, centro de documentación de la Facultad de Educación²⁵ de la Universidad de Antioquia y diferentes bases de datos como Google Academic²⁶, latindex²⁷, scielo²⁸ y dialnet²⁹.

Si bien es importante destacar la cantidad de contenidos que se encuentran en las bases de datos que abarquen a la enseñanza del área de ciencias sociales y los museos escolares dentro de los procesos de educación, para este trabajo de investigación solo se tomaron aquellas que dan cuenta del objeto de investigación³⁰ y así logrando encontrar relaciones entre los conceptos, métodos y problemas relacionados. Debido a esto, de las 20 fuentes encontradas sólo quedaron seleccionadas 10 después de haber aplicado la matriz bibliográfica y el resumen analítico de investigación. Asimismo, se realizó una ficha de lectura la cual posibilitó un reconocimiento del

se redacta en un lenguaje, claro, sencillo y preciso, guardando la fidelidad posible al texto teniendo en cuenta siempre que se trata de un análisis. (Humberto J, Cubides C)

<https://competenciascomunicativasunadbyh.wordpress.com/2014/06/08/que-es-un-rae/>

²⁴ <http://opac.udea.edu.co/cgi-olib/?infile=searchform.glu&style=tiau>

²⁵ Ceded educación

²⁶ <https://scholar.google.es/schhp?hl=es>

²⁷ <https://www.latindex.org/latindex/inicio>

²⁸ <https://www.scielo.org/es/>

²⁹ <https://dialnet.unirioja.es/>

³⁰ Foucault nos demarca esto en la problematización Quien...quiere tratar un “problema”, surgido en un momento determinado, debe seguir otras reglas: elección del material en función de los datos del problema; focalización del análisis sobre los elementos susceptibles de resolverlo; establecimiento de las relaciones que permitan esta solución. Y, por tanto, indiferencia a la obligación de decirlo todo, incluso para satisfacer al jurado de los especialistas congregados (Foucault. 1982. p. 42).

objeto, pregunta de investigación y la metodología de cada uno de los textos abordados en el estado del arte. Se pasa a exponer lo encontrado en los diferentes documentos.

En la tesis de maestría titulada “La relación museo-escuela en el Museo de Antioquia: un estudio sobre percepciones de profesores, estudiantes y personal del museo”, se plantea la siguiente pregunta: “¿Qué características presentan las dinámicas de mediación cultural propuestas por el Museo de Antioquia a profesores y estudiantes en el contexto de la relación museo-escuela?” (Rivera Villegas, 2012, p. 10). En este estudio se resalta como objetivo general “valorar la pertinencia social y educativa del programa la Escuela en el Museo a la luz de las percepciones de profesores y estudiantes de instituciones educativas públicas y de los funcionarios del Museo de Antioquia” (Rivera Villegas, 2012, p. 38). Esto fue abordado bajo una metodología cualitativa y el método utilizado fue un estudio de caso instrumental exploratorio.

El estudio concluye expresando la viabilidad de la relación museo-escuela por medio de la gestión de recursos que vinculen a múltiples especialistas de las áreas obligatorias y optativas plasmadas en la Ley General de Educación, también a especialistas en pedagogía y planeación de proyectos que puedan ejecutar la relación entre museo-escuela.

De igual forma se observa cómo el autor plantea que uno de los principales retos para fortalecer esta relación es el papel del docente y el papel de las y los estudiantes, ya que:

Durante la estadía en el Museo los estudiantes no tienen un referente temático que les permita comparar los contenidos de la exposición con los contenidos de una asignatura específica, y aunque la visita es guiada, los docentes pocas veces sugieren una temática en particular. Ante esta eventualidad los docentes se justifican argumentando que este tipo de actividades no hace parte de los planes de estudio y mucho menos han recibido las orientaciones pertinentes para llevar a cabo la visita escolar de manera que se logren los objetivos del programa “la Escuela en el Museo” (Rivera Villegas, 2012, p. 149)

Es por esta razón que este estudio es de suma importancia para la realización de este estado del arte, ya que por medio de él se da cuenta de los aportes de la relación museo-escuela; asimismo que plasma los principales elementos a trabajar para la realización de dicha relación.

Por otro lado, los autores Soto Lombana, C., Angulo Delgado & Rickenmann, R (2006) en su artículo, titulado “Ampliando la perspectiva escolar: los museos como espacio de formación”, presentan los resultados de un programa de formación con profesores. El estudio se centró en la utilización de los museos como herramienta pedagógica y didáctica, esto con la intención de evidenciar el trabajo docente en torno a la utilización de los museos como recurso educativo y los aportes a la práctica pedagógica y a la reconfiguración del espacio didáctico escolar.

Los autores mencionan que dicho estudio se enfocó a ocho maestros de ciencias de educación básica y media en donde abordaron contenidos relacionados con la educación en museos a lo largo de cursos que al culminar sumaban 64 horas. Para evidenciar los aportes de estos encuentros se realizaron encuestas antes y después de la aplicación de la unidad didáctica.

Entre los principales resultados se encuentra el cambio de la concepción de los museos por parte de los maestros ya que antes los veían como un espacio de colección o exhibición, pero ahora lo ven como un espacio de enseñanza y aprendizaje, ya que el maestro de cualquier área puede abstraer herramientas y actividades que se relacionen con los museos y de esta forma enriquecer su proceso de enseñanza.

Por otro lado, el trabajo de grado en la licenciatura de ciencias naturales de la Universidad de Antioquia, titulado “Los museos como herramientas potenciales para la enseñanza de las problemáticas ambientales.” pretende:

exponer la forma como algunos espacios no convencionales aportan a la educación ambiental y su impacto en las personas, ya que la crisis planetaria en el campo ecológico, debido a la mano del hombre, ha configurado la formación de ciudadanos conscientes como una parte importante de las

actividades escolares, además se encuentra referencia a estos temas en los ámbitos no formales e informales llevando a la conciencia ambiental a ser un punto relevante en las discusiones políticas, económicas, culturales y sociales (Sánchez Marín & Marín Alzate, 2014, p. 3).

Pese a que esta investigación no abarca al área de ciencias sociales, es de suma importancia para la investigación ya que aborda la relación entre museo con las problemáticas actuales. Se resalta del trabajo el que consideren el museo como una herramienta pedagógica, entendiendo esta como un posible aliado a la hora de abordar contenidos relacionados con las problemáticas ambientales.

El estudio concluye manifestando que teniendo en cuenta la variedad en las exposiciones que presentan los museos aún las instituciones educativas ignoran el potencial educativo que tienen estos espacios, en algunos casos ni han realizado una apropiación de los museos.

Al igual que los trabajos anteriores se evidencia la forma en la que las instituciones educativas se cierran a emplear las posibles herramientas que están a su disposición, las cuales, planeadas y abordadas, de una forma correcta pueden ayudar o hasta llegar a reconfigurar las clases en las instituciones educativas, como se pretende hacer con las clases de ciencias sociales y el MEM C13 en la presente investigación.

Ahora, Vázquez Olvera, (2008) en su estudio “La participación infantil como motor del origen y desarrollo de los museos escolares.” tiene como objetivo:

Realizar un primer acercamiento al levantamiento, sistematización y análisis de las ideas que dieron origen y sustento al Programa de Museos Escolares del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Con ello se pretende colaborar en el rescate de la memoria de aquellos personajes claves, productores y ejecutores de proyectos museográficos, cuyo objetivo esencial fue la participación comunitaria en las tareas sustantivas de los museos que marcaron un camino a seguir no sólo para México, sino también para otros países (Vázquez, 2008, s.p).

Todo esto bajo una metodología etnográfica. Gracias al autor se lograron evidenciar en primera mano los principales objetivos que poseían los museos escolares en sus inicios en el contexto mexicano, estos objetivos son:

- Participación amplia de la población en la protección y conservación de su patrimonio cultural.
- Un cambio en la relación del museo con su público visitante para hacer de éste un instrumento de uso popular.
- Dotar a las escuelas de materiales didácticos auxiliares (Vázquez, 2008, s.p).

Pese a que el documento está centrado en el contexto mexicano es de suma importancia su análisis para esta investigación ya que tiene múltiples elementos en común con los objetivos y formas en las que se desarrolla en MEM C13 en la actualidad. Uno de estos elementos es la participación de la comunidad educativa ya que el autor expresa que: “Entre sus postulados estructurales se pretendía una cobertura nacional mediante una acción permanente, cuyas actividades estaban coordinadas de manera conjunta entre estudiantes y profesores con el apoyo de los otros sectores sociales de las comunidades a través de una participación voluntaria [...]” (Vázquez. 2008. s.p). Lo mismo se evidencia en el MEM C13 cuando plantea que el desarrollo de los espacios y de las actividades es planeado y ejecutado por la planta docente y los estudiantes del grado décimo y once.

En el artículo “Museos escolares” de Luis María Jordán, del año 1921, podemos observar que el concepto de museo escolar no es algo tan actual dado que, como el autor narra, “El día en que los educadores aceptaron como un axioma la verdad de que los niños deberían ser puestos en presencia de las cosas que estudiarían, quedaron echadas las bases de los primeros museos escolares” (Jordán, 1921, p.1). En este caso emplear este documento resulta de suma importancia

para lograr comprender la visión que se tenía en esa temporalidad (1921) sobre los museos escolares y desde este poder realizar un comparativo con una visión más actual de este concepto.

Por otro lado, el artículo “Museos pedagógicos: ¿Museos didácticos?” pretende: abordar una reflexión desde la relevancia de los museos pedagógicos sobre el panorama de los museos pedagógicos en España con dos visiones: la de la profesional de museos y la de quien se aproxima al museo para favorecer el encuentro entre enseñanza y patrimonio (Álvarez & García, 2011, p. 1).

Igual que el documento anterior, esto posibilita un comparativo, pero en este caso entre los contextos en los cuales se abordan los museos a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este documento nos permite evidenciar los vacíos que se presentan a la hora de ejecutar los proyectos de los museos escolares:

Detrás de todos ellos hay un proyecto en el que interviene la Administración, lo cual no implica que en la actualidad el apoyo recibido sea suficiente para obtener los respaldos apetecidos. Quizá motivado por el factor económico, estas instituciones presentan importantes carencias de recursos, que redundan en la falta de personal para formar el equipo interdisciplinar necesario al frente de cualquier museo, que permita otorgar una óptima difusión a la colección (Álvarez & García, 2011, p.110).

Teniendo en cuenta que este texto se centra en el contexto español, es inevitable pensar en las condiciones en las que se desarrolla el MEM C13, en un contexto golpeado por la violencia, el cual no se encuentra con gran solvencia económica; pese a esto se ha logrado evidenciar la importancia que tiene el museo escolar de la memoria para la comunidad educativa y para la ciudad en general. Es por esta razón que el análisis de este texto reafirma su importancia a la hora de pensarnos y replantearnos el MEM C13, ya que este no solo se queda en la creación de los museos escolares en España, las problemáticas que afronta la ejecución del proyecto, sino que también a lo largo de la lectura cita múltiples iniciativas las cuales no se han llegado a realizar por falta de

apoyo y también las que sí se han logrado desarrollar gracias al apoyo de universidades o fundaciones.

Ahora, los autores Ainoa Escribano-Miralles y Sebastián Molina Puche en el artículo de revista “La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP.” Expresan la necesidad de: “[...] analizar la validez de una salida escolar para enseñar ciencias sociales, desarrollada en el aula 5 años de un colegio público de la ciudad de Murcia, a partir del modelo CIPP de investigación evaluativa” (Miralles, A., & Molina, S, 2015, p. 2). Asimismo, se observa que los autores resaltan la importancia de las salidas a museos infantiles, ya que gracias a estas salidas el alumno puede llegar a aprender y a divertirse. Es por esta razón que plantean una relación entre museos e instituciones educativas y desde esta relación favorecer los procesos que tienen como objetivos.

Álvarez Domínguez (2007) observa que la importancia de los museos en los espacios educativos es muy enriquecedora para los individuos que lo desarrollan y para aquellos que lo frecuentan. El autor expresa que:

[...] la apertura de nuevos campos de investigación, la recuperación de costumbres, hechos, actos y utensilios escolares, de modos de vida y de comportamientos institucionales, entre otros, ha permitido desarrollar en el presente diferentes contemplaciones del hecho histórico-educativo. La dimensión etnográfica, en su más amplio sentido, es una posibilidad que está permitiendo florecer campos nuevos muy esperanzadores (Álvarez, 2007, p. 1).

Álvarez Domínguez nos define su postura frente al concepto de museos pedagógicos lo cual es de suma importancia para este proyecto ya que es la herramienta que se pretende desarrollar en la institución educativa:

Un museo pedagógico es un lugar privilegiado donde se hace real el sueño de encontrarnos con materiales o elementos histórico - educativos, que nos ayudan a reconstruir nuestra memoria

histórica de la educación. Este tipo de museos no permite exclusivamente una única lectura o interpretación de la realidad, siendo múltiples los aprendizajes que invita a realizar (Álvarez, 2007, p. 262).

El abordaje de este documento resulta importante ya que evidencia la necesidad de la reconstrucción de la memoria histórica, lo cual se ve reflejado en los objetivos del MEM C13, dando sentido a todas las actividades y exposiciones que se presentan en este espacio marcado por la violencia, donde se busca que quienes vivieron dicha violencia la reconfiguren desde espacios críticos y académicos. Asimismo, el autor da cuenta de que el concepto de museos escolares y museos pedagógicos son similares, ya que en dicha lectura emplea los dos conceptos para presentar su postura.

De todas las fuentes observadas se confirma la importancia que poseen los museos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que por medio de estos se posibilita a los y las estudiantes vincular la realidad en la que viven con los contenidos dictados en las aulas. Esto se visualiza en la siguiente cita, encontrada en uno de los trabajos anteriormente mencionados y que creo de relevancia:

Durante las últimas dos décadas, los museos se han afanado por capitalizar la mayor cantidad de actividades educativas con el fin de satisfacer las necesidades de los diferentes públicos, pero en especial a una audiencia que se ha ido posicionando y está representada por el público escolar (Rivera, J, 2012, s.p).

Pero, esta formación en los museos no solo se plantea para los y las estudiantes, también la planta docente de casi todas las áreas se ven beneficiadas de esta potencial herramienta pedagógica. Así se observó en el artículo *“Ampliando la perspectiva escolar: los museos como espacio de formación”*

El papel que se observa en los museos escolares y la participación de las y los estudiantes también reafirman la importancia de esta investigación. En el artículo del autor Carlos Vázquez Olvera (2008) se observa que este “[...] pretende colaborar en el rescate de la memoria de aquellos personajes claves, productores y ejecutores de proyectos museográficos, cuyo objetivo esencial fue la participación comunitaria en las tareas sustantivas de los museos que marcaron un camino a seguir” (Vásquez, C. 2008, s.p).

De igual forma se reconoció que los museos, hasta ahora, solo se abarcan en algunas áreas como las ciencias naturales, la relación con el área de ciencias sociales aún no es clara. Sin embargo, el estado de la cuestión da cuenta de los posibles vínculos entre las diferentes áreas presentes en la escuela y su enseñanza con el museo, debido a que es de suma importancia llegar a comprender de qué forma estos dos elementos se logran complementar e integrar y así llegar a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, de los trabajos analizados para esta construcción del Estado del Arte no se encontró ningún museo escolar que trabaje la memoria, sin mencionar la documentación abordada por el MEMC 13 que no es extensiva, ya que esta solo se basa en narrar su historia y sus objetivos como proyecto.

En ese mismo sentido tampoco se encontró un trabajo que especificara la relación de la enseñanza de las ciencias sociales y un museo museo escolar. Esto logra evidenciar la singularidad del presente trabajo u objeto de investigación, puesto que se plantea indagar por la relación de estos dos elementos. Pero, también es importante destacar la gran cantidad de trabajos de investigación que abordan la relación museo y la enseñanza de las ciencias sociales. Así se pudo observar en el trabajo de la compañera Mariana Flórez Franco (2019) en su trabajo de grados “Santa María De La Antigua Darién: Un espacio de utopías para la construcción de un museo territorio”, en el cual

se confirma la importancia de un museo para llegar a comprender un museo territorial, ligado a la comunidad y a la escuela.

Desde Flórez Franco (2019) se observa que los espacios que posibilitan los museos: “[...]se convierte en un espacio fundamental para las comunidades que lo habitan ya que adquiere significados culturales que fomentan la construcción del museo como un espacio colectivo” (Flórez, 2019, p.7).

A modo de conclusión de este estado del arte, se observó de qué forma se ha empleado históricamente que la relación entre museo y ciencias sociales, donde esta área específica solo se encuentra relacionado con la visita de los espacios que posibilitan los museos y no con la creación de estos espacios como museos escolares.

Por otro, queda abierta la posibilidad para que los docentes se lleguen a pensar y apropiarse de esta potencial herramienta pedagógica, ya que desde las ciencias sociales, se pudo observar que son una de las áreas específicas y obligatorias que más provecho pueden sacar de los museos escolares, por medio de la recuperación de la memoria histórica se pueden llegar a trabajar varios de los contenidos expresados en las mallas curriculares y en los planes de área, así mismo, lograr dar respuesta a las necesidades propias del contexto. Logrando así un enriquecimiento y una reconfiguración en los procesos de enseñanza de muchos maestros.

Para finalizar, se debe destacar que la presente investigación se desarrolló en una Institución Educativa donde se encuentra un museo escolar, el museo se encuentra en el colegio y no por fuera de este, no un museo donde se exponen elementos como se mencionó en uno de los documentos abordados, en este caso es un museo escolar de la memoria en donde se resaltan y se evidencian las voces de una comunidad y un contexto que vivió en primera mano un sin fin de violencias.

1.3 Planteamiento del problema

Situación Problema

A partir de los diálogos establecidos con los maestros del área de ciencias sociales y administrativos de la institución y las cuatro semanas iniciales de observación, quedan algunos interrogantes frente al MEM C13. La participación de los maestros y estudiantes dentro del museo escolar es uno de los elementos de mayor interés, además de su articulación con el desarrollo de las clases, en este caso del área de ciencias sociales, por eso el surgimiento de preguntas tales como: ¿Cuál es la participación de maestros y estudiantes en el MEM C13? ¿Existe una relación entre el MEM C13 y el área de ciencias sociales? En caso de existir una relación ¿De qué tipo sería? ¿Cuál es la relación del MEM C13 y el área de las ciencias sociales en la enseñanza de la historia del conflicto armado?

Politización al papel:

Al revisar la Ley General de Educación (Ley 115)³¹, los Derechos básicos de aprendizaje³² (en adelante DBA), estándares básicos de competencias³³ (en adelante EBC), los lineamientos

³¹ La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. *EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de febrero 8 de 1994*

³² Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo (*Derechos Básicos de Aprendizaje - Ciencias Sociales, 2016, p.6.*)

³³ Los Estándares de Competencias Básicas son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. *Ministerio de educación nacional. 2004.*

curriculares del área de ciencias sociales³⁴, la Cátedra de la Paz (Ley 1732 del 1 de septiembre del 2014) y la Cátedra de la Historia (Ley 1874 27 de diciembre del 2017), comprendemos la existencia de una carga sobre la escuela y los maestros, puesto que hay una saturación de contenidos y de problemáticas a trabajar, tanto así que al maestro se le exige calidad pero no se le da el sustento para garantizarla: Las y los estudiantes deben saber diferentes contenidos (saber), las y los estudiantes deben comportarse de determinada manera (saber ser), que las y los estudiantes realicen diferentes actividades con cierta calidad y dominio (saber hacer); y es el maestro y la escuela quienes enseñan esto. Esto lo podemos centrar en dos principales tensiones: La politización y la desarticulación.

La politización, según la plantean Simons y Masschelein (2014), se refiere a la asignación de tareas a la escuela por parte de las políticas que se emplean como respuesta a las demandas sociales, económicas y culturales que esté afrontando el país:

Los responsables políticos a menudo sienten la tentación de mirar a la escuela en busca de soluciones a problemas sociales como la radicalización de la sociedad, la intolerancia o el aumento en el consumo de drogas. La escuela se convierte entonces en el tiempo y el lugar para remediar esos problemas sociales. Eso significa que se considera a la escuela (al menos parcialmente) responsable de la solución de los problemas sociales: los problemas sociales, culturales o económicos se traducen en problemas de aprendizaje, o bien se añade una nueva lista de competencias al currículo (Simons & Masschelein, 2014, p. 50).

Se añaden así, nuevas listas de competencias al currículo, lo cual llega a afectar en gran medida a la libertad académica y la autonomía curricular³⁵. En este caso, se evidencia la presión

³⁴ Los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales presentan una orientación que busca superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones. Bogotá, D. C. 2002.

³⁵ Esto lo podemos visualizar, además, en el estudio realizado por el profesor Óscar Saldarriaga, donde nos menciona: La masa documental que consultamos-desde escritos de los maestros, los manuales pedagógicos, la legislación, la estadística, hasta las Memorias de los ministros de Instrucción Pública-nos dejaba ver que la constitución de un sistema nacional de Instrucción Pública fue no sólo un escenario de lucha entre el Estado y la Iglesia por hegemonizar en los

que tiene la institución educativa, dado que para la elaboración de la malla curricular del área de ciencias sociales existe una sobrecarga en el currículo y en los deberes de los maestros. Se deben tener en cuenta un sinnúmero de elementos, desde los DBA, EBC, lineamientos curriculares, Cátedra de la Paz, Cátedra de la Historia y una variedad de proyectos pedagógicos institucionales que se plantean con el fin de dar respuesta a las presiones legales que fija la sociedad civil y el Estado.

Hasta el momento el área de Ciencias Sociales tiene incluida la Historia, la Geografía, la Constitución Política y Democracia, como objetos de enseñanza y aprendizaje, articulados desde el área con la Cátedra de la paz, cátedra de la historia, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental y Educación en Estilos de Vida Saludable.

Desde la Ley General de Educación, la formación política, formación ciudadana y el abordaje de la historia nacional y las condiciones actuales de la realidad social son de suma importancia para el óptimo desarrollo del estudiantado y del área de ciencias sociales.

[...] abarcar el estudio científico de la historia nacional dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social; el estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos y la formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales” (Ley general de educación, 1994, p. 5).

niveles de enseñanza y por asignar a cada uno de ellos fines religiosos o laicos, morales o políticos; sino también un escenario estratégico para la utilización de la escuela en campañas médicas, filantrópicas o culturales. Nos abrumaba, por una parte, la obsesión por reglamentar a cada paso los llamados "fines sociales de la educación", y por otra, el carácter altamente conflictivo y politizado de esas definiciones: el Estado, los partidos, la jerarquía eclesiástica y las comunidades religiosas, los médicos, los sociólogos, los psicólogos y los pedagogos, los gremios económicos y los padres de familia: todos se combatían o se aliaban para decirle a los maestros y a la escuela -en particular a la primaria y la normal, que fueron nuestro objeto específico de estudio-, qué fines debían perseguir, qué funciones cumplir y qué medios debían emplear: en dos palabras, qué tipo de hombre debían formar, para qué tipo de sociedad, y cómo hacerlo. (Saldarriaga, 2003, p. 190 - 191)

Para confirmar lo anteriormente mencionado nos remitiremos a la Ley 1732 del 1 de septiembre del 2014 y la Ley 1874 de 27 de diciembre del 2017, las cuales corresponden a la cátedra de la paz y a la cátedra de historia respectivamente.

La Ley 1732 del 1 de septiembre del 2014, estableció la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente, pero articulada con el área de ciencias sociales. Con esto se busca garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. Citando el artículo número tres de la presente ley encontramos que:

El desarrollo de la Cátedra de la Paz se ceñirá a un pènsum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes (El congreso de la República de Colombia, Ley 1732, del 1 de septiembre del 2014).

Por tanto, la temática relacionada con la cátedra de la paz es un contenido obligatorio; en ese sentido nos preguntamos entonces, debido al contexto en el que se encuentra la institución educativa, ¿Cómo se desarrolla la Cátedra de la Paz en la institución educativa Eduardo Santos?

Antes de responder a esta pregunta, es necesario seguir con el planteamiento de los aspectos normativos que rigen a la escuela, ahora, desde la Cátedra de la historia (Ley 1874 de 2017), con la cual se pretende:

restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media, esto con la intención de Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana, desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial y por último promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país (El congreso de la República de Colombia, Ley 1874, del 27 de diciembre del 2017).

Se evidencia acá otro elemento en el que la escuela tiene que formar: identidad nacional. Un nuevo contenido que se le suma a las ya múltiples tareas de la escuela, y debe realizarse en el tiempo escolar establecido.

Ya desde los DBA, EBC y lineamientos curriculares existen contenidos de formación política, derechos humanos, construcción de memoria histórica y reciente; se evidencia que estos contenidos deben desarrollarse en a partir del proyecto educativo institucional³⁶ (PEI) de la institución educativa Eduardo Santos, las mallas curriculares³⁷, sobre todo de los grados décimo y once.

Los DBA del área de ciencias evidencian que estos contenidos referidos a memoria histórica, historia reciente, derechos humanos, etc., es decir, contenidos altamente politizados, se limitan a los últimos grados del bachillerato. Esto se logra evidenciar en los documentos normativos de la institución, se observa que las mallas curriculares son completamente apegadas a los DBA, EBC y lineamientos curriculares, pero como se observa en los DBA:

[...] es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula (MEN, 2016, p.6).

³⁶ Entenderemos proyecto pedagógico institucional como: La carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. *Ministerio de Educación Nacional*.

³⁷ Entenderemos el concepto de malla curricular o mallas de aprendizaje como: El propósito de las Mallas de aprendizaje es ofrecer una herramienta pedagógica y didáctica a los Establecimientos Educativos y a los docentes para favorecer el fortalecimiento y la actualización curricular, centrada en los aprendizajes de los estudiantes grado a grado. Su importancia radica en que ofrecen sugerencias didácticas que orientan los procesos curriculares, especialmente en el aula. (Cortes. D. 2016.)

Asimismo, se encuentran unos objetivos claramente definidos para el área de ciencias sociales planteados desde los lineamientos curriculares específicos. Estos son:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario -.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (MEN, 1998, p. 13).

Todos estos objetivos se transforman en contenidos a enseñar³⁸: la realidad nacional, derechos y deberes, procesos de subjetivación, ciencias, tecnología, mundo laboral, etc. Así, hay un tipo de hombre a formar desde los lineamientos curriculares específicos del área de ciencias sociales. De otro lado, los EBC, plantean también un tipo de hombre a formar que se traduce en contenidos a trabajar: los estudiantes tienen que acercarse como científicos sociales al conocimiento.

[...] este planteamiento tiene serias implicaciones en la formación científica a nivel escolar, en tanto requiere el fomento de la interacción entre pares, en donde los y las estudiantes puedan constatar que un mismo hecho, fenómeno, acontecimiento, puede ser explorado de diferentes maneras, en ocasiones completamente diferentes y en otras complementarias, a su vez que verificar cómo

³⁸ Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes. El contenido a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los estudiantes. El contenido a enseñar existe porque, en medio de la complejidad de la tarea de enseñanza, es preciso tener objetos identificados, secuenciados y ordenados por medio de algún tipo de clasificación (por ejemplo: conocimientos, actitudes, habilidades o procedimientos) y agrupamiento (por ejemplo: contenidos de química, contenidos para el primer año). Para poder transmitir algo con cierta eficacia es preciso darle una forma definida al mensaje. Por eso, seleccionar y organizar contenidos es una forma de armar un stock de objetos a ser enseñados y que llenan el tiempo escolar. Podemos decir, entonces, que la construcción de los contenidos es el proceso de producción de los objetos que la escuela debe transmitir. Gracias a ese proceso de objetivación disponemos de un contenido a ser enseñado: “el hombre en el ecosistema”, “el trazado de la mediatriz”, “el respeto por los símbolos patrios” o “las partes de la planta”. (Gvirtz & Palamidessi, 1998, p. 18)

problemas similares se presentan en diferentes lugares y que las soluciones planteadas pueden ser o no suplementarias (MEN, 2004, p. 99).

Sumado a esto se evidencia que para las ciencias sociales la carga de disciplinas que se deben abarcar en estas sigue aumentando considerablemente, ya que:

Es importante señalar que este conocimiento básico, construido a través del desarrollo conceptual y metodológico de las disciplinas sociales (como la historia, la geografía, la ciencia política, la economía, la psicología, la sociología, la antropología), no es el único. Hoy las ciencias sociales reconocen que en las colectividades humanas circulan saberes culturales que están dotados de sentido y significado que, al igual que el saber producido en las academias, es de vital importancia para la comprensión de la realidad (MEN, 2004, p. 100).

Ahora bien, estos ordenamientos políticos expresados en los documentos anteriormente trabajados se encuentran plasmados en el PEI de la institución en forma de proyectos pedagógicos institucionales articulados al área de ciencias sociales, estos son: cátedra de estudios afrocolombianos (Incluido en el Plan de Área de Ciencias Sociales) y cátedra de la paz (Incluido en el Plan de Área de Ciencias Sociales). Ahora bien, existen otros proyectos obligatorios tales como: educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general, la formación de los valores humanos. Sin embargo, estos últimos no se encuentran ligados específicamente al área de ciencias sociales como se observa con las cátedras ya mencionadas, pero el abordaje de dichos proyectos también se desarrolla dentro del área de ciencias sociales y las demás áreas articulados con los contenidos específicos de cada uno. Así mismo, es de suma importancia el rol optativo que se le da al Museo Escolar de la Memoria Comuna 13 (MEM C13) a pesar de que, según manifiestan la institución, este es uno de los ejes

centrales dentro de la institución y de la comunidad, que, a su vez, no es de obligatoriedad ser abordado desde el área de ciencias sociales.

En este sentido, cuando indagamos la aplicación de estas exigencias sociales y políticas en la escuela encontramos que esta politización nos lleva a una segunda tensión: una inevitable desarticulación de la vida escolar. Esto se debe a que el tiempo escolar está sujeto a múltiples cargas y fines³⁹, que no se sustentan en una claridad del aspecto formativo; es decir, no se tiene claro cuál es el tipo de hombre a formar, o si bien se tiene claro es tan múltiple y diverso que se convierte en una tarea utópica.

Así se logra ver que la participación de las y los estudiantes y maestros en el MEMC 13, desde el área de ciencias sociales, objeto de estudio de la presente investigación, se da de diversas formas, una de ellas es la realización de visitas asistidas al MEM C13 donde se relatan experiencias y percepciones frente a lo que está sucediendo en la realidad del contexto escolar y comunitario; también desde el área de ciencias sociales se realizan foros entre los mismos estudiantes frente a la percepción de lo que fue la Operación Orión, las víctimas, la reconciliación y la reconstrucción de la memoria histórica; así lo indicó la maestra cooperadora en algunas de las conversaciones sostenidas hasta ahora.

Para identificar lo anterior, se realizó una indagación por medio de una encuesta a los estudiantes de los grados décimo y once, con la intención de saber en palabras de ellos sobre el funcionamiento y desarrollo del MEMC 13, asimismo de la relación que tiene en área de ciencias sociales con el museo escolar de la memoria. La encuesta fue realizada por un total de 31

³⁹Cargas y fines como aprender la disciplina, abandonar la ignorancia, aprender el mundo, civilizarse, aprender la autonomía, respetar, integrar, fomentar la paz, aprender historia, química, física, matemáticas, español, inglés, religión, física, química, etc. Esto sin mencionar las múltiples actividades y eventos institucionales que se relacionan con la formación de las y los estudiantes. Y todo esto lo tiene que realizar mientras, enseña ciencias sociales, enseña cátedra de la paz y cátedra de la historia.

estudiantes de los grados décimo y once, además se realizaron entrevistas a los maestros del área de ciencias sociales y directivos con la intención de indagar sobre el funcionamiento y relación entre el MEMC 13 y el área de ciencias sociales.

La encuesta realizada a los estudiantes y las entrevistas realizadas a los docentes del área de ciencias sociales y directivos de la Institución educativa se relaciona a continuación:

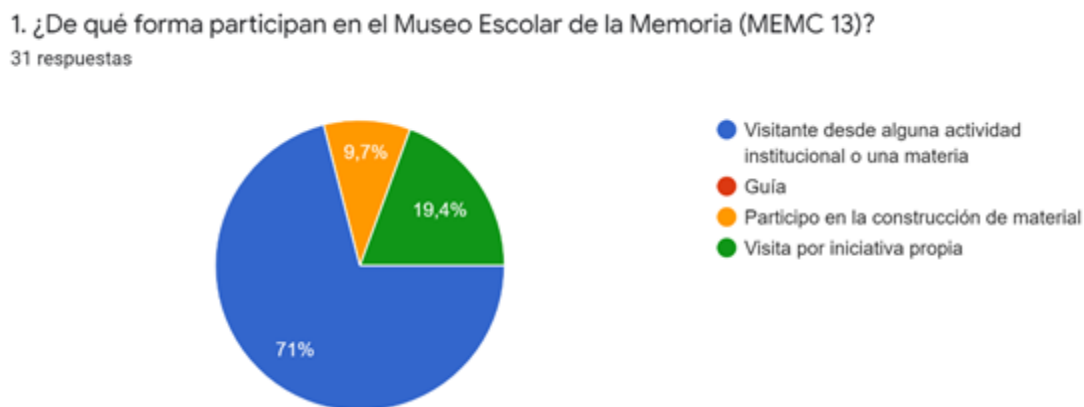
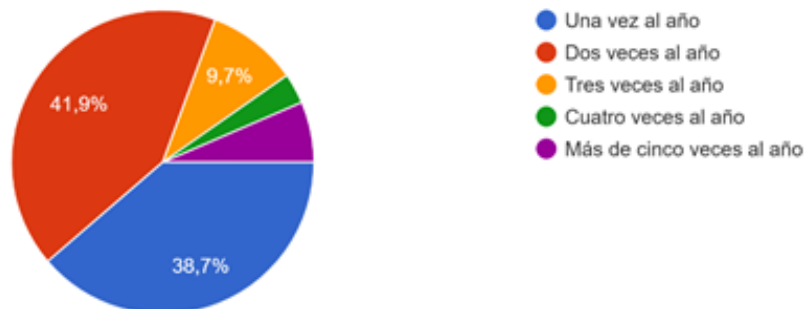


Figura 1: Encuesta realizada a los estudiantes: ¿De qué forma participan en el museo escolar de la memoria?

Ahora bien, partiendo de la pregunta número uno de la encuesta, se puede observar que el 71% de los estudiantes aducen que solo tienen una participación en el MEMC 13 como visitantes desde alguna actividad institucional particular, evidenciando una desarticulación, en este caso entre el MEMC 13 y las actividades cotidianas propuestas para los estudiantes del grado décimo y once; desarticulación que se evidencia también en la frecuencia que los estudiantes asisten a este espacio y su participación.

2. ¿Cuántas veces llegaron a visitar el Museo Escolar de la Memoria (MEMC 13)?

31 respuestas



3. ¿Qué actividades llegaron a desarrollar en el Museo Escolar de la Memoria (MEMC 13)?

31 respuestas

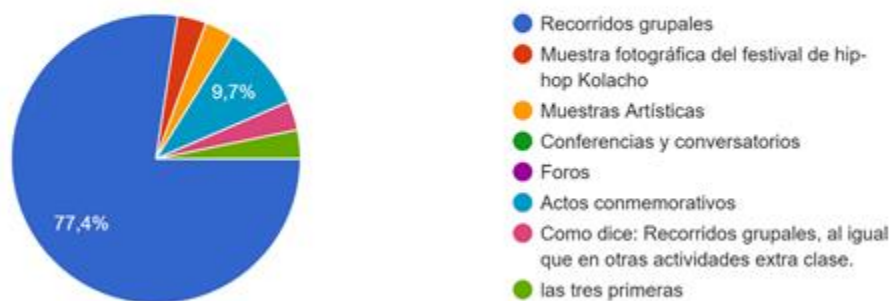


Figura 2 y 3: Encuesta realizada a los estudiantes: ¿Cuántas veces llegaron a visitar el museo escolar de la memoria? ¿Qué actividades llegaron a desarrollar en el museo escolar de la memoria?

Según lo observado en la institución educativa y lo conversado con los docentes cooperadores, se llegó a una interpretación de que el MEMC 13 no es un espacio que funcione constantemente como se pretende. La realización de actos conmemorativos respecto a la Operación Orión es uno de los elementos más importantes que desarrolla el MEMC 13, ya que desde estos actos y eventos se estaría abordando la recuperación de la memoria histórica, la cual es el objetivo del museo.

Pero ¿De qué forma se aborda el MEMC 13, cuando no se están realizando los eventos conmemorativos respecto a la Operación Orión?

Es en este momento donde el área de ciencias sociales debería tomar un papel más activo en relación con el MEMC 13, a los estudiantes que realizaron la encuesta se les realizó la siguiente pregunta con la intención de evidenciar la relación entre el MEMC 13 y el área de ciencias sociales.

¿Los han llevado al Museo Escolar de la Memoria (MEMC 13) desde el área de ciencias sociales?
31 respuestas

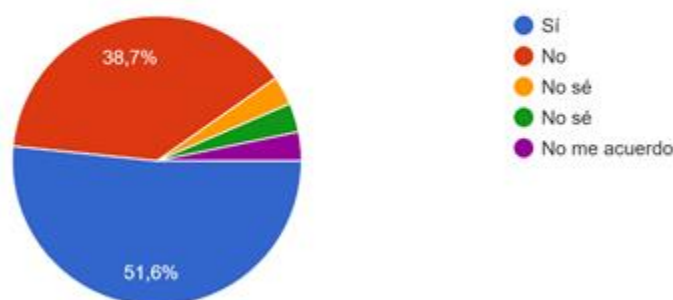


Figura 4: Encuesta realizada a los estudiantes: ¿los han llevado al museo escolar de la memoria desde el área de ciencias sociales?

Por parte de los docentes del área de ciencias sociales la relación entre dicha área y el MEMC 13 se encuentra en el hecho que en las clases de ciencias sociales se aborda la memoria histórica, la memoria reciente y los conflictos del contexto, evidenciando así que el único vínculo presente y visible es la relación de contenidos, pero la relación con el espacio del MEMC 13 aún no es clara, ya que este espacio solo se frecuenta y se aborda en la festividad que se aborda por una semana en la institución.

En palabras de los estudiantes de los grados décimo y once, desde el área de ciencias sociales abordan el MEMC 13 de las siguientes formas:

-
- Desde el área de sociales abordamos el Museo para entender nuestra historia y lo que nos antecedió y cuál es la verdadera historia de la comuna, ya que desde el área enfatizamos mucho acerca de la historia de la humanidad.
 - Como un recorrido turístico.
 - Algunas veces profundizamos sobre el tema y sus sucesos, siempre recordamos con importancia el museo ya que fue un gran proyecto que impulsó mucho a la escuela y alzar la voz, desde las áreas es más como concientizar el pasado.
 - No lo abordan, lo han abordado en español.
 - Por el tema de la violencia y la guerra.
 - De formas para ver la historia y modos de ver cómo las personas vivieron en esas épocas que se reflejan.
 - Historia del museo.

Como se pudo observar en lo dicho por los estudiantes el MEMC 13 se abordará de distintas maneras y desde diferentes enfoques. Esto se podría relacionar con la politización ya mencionada en la que se encuentran los currículos de las áreas y podría ser por esta razón que los docentes del área de ciencias sociales no están aprovechando este espacio como una posible herramienta pedagógica.

¿Desde su papel como directivos cómo llegan a hacer frente al sin fin de contenidos que se le otorga a la escuela? ¿Qué estrategias emplean o les gustaría emplear para mitigar esta carga? Estas son algunas de las preguntas que se abordaron con uno de los directivos de la institución, esto con el fin de comprender de qué forma los directivos hacen frente al sinfín de contenidos que se les otorgan a las instituciones, que a fin de cuenta van a recaer sobre los currículos y los docentes de las diferentes áreas de conocimiento.

Desde nuestro papel de directivos para hacerle frente a las responsabilidades a nivel Institucional nos reunimos a planear como equipo y nos delegamos responsabilidades con el apoyo del gobierno escolar y diferentes equipos de apoyo con los que contamos en la Institución para lograr objetivos

en conjunto. La estrategia es el trabajo colectivo a través de la planeación y toma de decisiones con la participación de la comunidad educativa (L. Caraballo, Comunicación personal, 13 de marzo del 2021).

El Consejo de docentes o comité curricular se reúnen y determinan los contenidos que efectivamente los estudiantes deben aprender de todos los dispuestos en los estándares básicos de competencias y lineamientos curriculares. Teniendo en cuenta el contexto, las necesidades de los estudiantes y los derechos básicos de aprendizaje (L. Caraballo, Comunicación personal, 13 de marzo del 2021).

Es en este sentido en que, entre lo observado, lo manifestado por la maestra cooperadora y lo estudiado desde y en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), los lineamientos curriculares, los EBC, los DBA, la ley No. 1874 del 24 de diciembre 2017 y la ley No. 1732 del 01 de septiembre 2014, se encuentra una desarticulación entre el área de ciencias sociales y el MEM C13, dado que este podría llegar a ser una herramienta que posibilite una solución a la desarticulación. Llegar a pensarse al MEM C13 como una herramienta pedagógica podría ser favorable para ambos lados (MEM C13 y área de ciencias sociales). Se puede obtener un enriquecimiento mutuo, por una parte se estaría nutriendo al objetivo del museo y por otra parte se estaría brindando al maestro de ciencias sociales una herramienta a favor de su proceso de enseñanza, ya que la reconstrucción de la memoria histórica de la mano con cátedra de la Paz y la cátedra de la historia pueden generar la creación e implementación de herramientas que favorezcan a la participación de los estudiantes y que se logre potenciar la participación de las y los estudiantes en el MEM C13.

1.4 Pregunta de investigación

Dados los señalamientos anteriores se presenta la siguiente pregunta como principal articulador en esta investigación:

¿Cuáles son las posibles relaciones pedagógicas existentes entre el MEM C13 y el área de las ciencias sociales que potencien la enseñanza y la construcción de memoria histórica?

1.5 Justificación

La idea de abordar el MEM C13 como herramienta pedagógica desde el área de ciencias sociales resulta conveniente dado que este se podría ver como un vehículo para múltiples elementos, el primero sería como se mencionó anteriormente una resistencia a la politización gracias a la articulación que se está dando entre los elementos del MEM C13 y los contenidos del área de ciencias sociales, también que gracias a estos se posibilita la comprensión de las vivencias de los estudiante, esto podría llegar a ser de gran importancia para definir cómo el historial violento de la comuna llegó a afectar las dinámicas en las que las y los estudiantes se desenvuelven día a día.

También, brindarle a la figura del maestro una herramienta que emplee con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje según las necesidades del contexto, asimismo, como un elemento de resistencia a la ya interiorizada politización y así poder llegar a un equilibrio entre las presiones legales y lo que en realidad se debe enseñar en la escuela según las necesidades de las y los estudiantes. Sumado a esto el análisis de la realidad social que nos posibilita el contexto histórico que se evidencia por medio del MEM C13, permite el análisis y comprensión de las dinámicas sociales que afrontan los jóvenes.

El desarrollo de los contenidos históricos observables en el área de ciencias sociales con una simultaneidad de los procesos hasta ahora evidenciados en el museo posibilita la generación de una visión crítica de aspectos como las vivencias urbanas y conflictos sociales que se

manifiestan en el mundo juvenil, logrando así recuperar el sentido del territorio por medio del barrio, el museo y las dinámicas de la institución educativa.

Es por esto que se reafirma la importancia de esta propuesta, pensar el papel que toma el área ciencias sociales dentro de una institución en la cual se encuentra un museo escolar de la memoria, construyendo así un aporte a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, a su vez, fortalecer el proceso de los docentes en formación al pensarse en reflexiones pedagógicas desde un contexto completamente diferente (museo) y al estudiante bajo la creación y fomento de herramientas que sumen a los procesos de participación en el museo escolar de la memoria.

También toma importancia dado que gracias a todos los procesos violentos del contexto se les proporcionó un papel a los jóvenes del país, la ciudad y la comuna; un papel protagónico que hasta el día de hoy los persigue y los marca como uno de los actores principales del conflicto.

Retomando de nuevo el libro de “la huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en la comuna 13” se permite vislumbrar la necesidad del docente de ciencias sociales para la resignificación de los jóvenes y la conservación de su historia. “[...] los jóvenes son quienes han sufrido en mayor medida la estigmatización, no sólo social sino de las instituciones oficiales” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 14). El papel de los jóvenes en estas guerras no solo se limitó a ser reclutados y estigmatizados por la misma comunidad, también aquellos que se negaron a estos reclutamientos y tomaron su voz como herramienta de lucha, llegaron a ser “silenciados” y así no contagiar a los demás con sus ideales, asimismo, aquellos jóvenes reclutados también corrían con la enfermedad de la guerra y el mal, la cual podría llegar a contagiar a sus allegados, obligándolos a refugiarse en esta misma “enfermedad” y quedar para siempre en el estigma y en el olvido.

Todo esto lo podemos verificar al ser testigos de cómo hoy en día en la comuna, son los jóvenes quienes se empoderaron de la reconstrucción del contexto y de su memoria, por medio de actividades que nutren el bienestar de la comunidad. Es por esto por lo que retomamos de nuevo la importancia de un docente de ciencias sociales, un docente que posibilite y nutra a los jóvenes con herramientas que permitan una mejor construcción y desarrollo como sujetos que abordan la memoria histórica de la comuna 13.

1.6 Objetivos

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se establecieron los siguientes objetivos.

1.6.1 Objetivo general

Comprender las posibles relaciones pedagógicas existentes entre el MEM C13 y el área de ciencias sociales que permitan articular el museo escolar de la memoria como una herramienta pedagógica para la enseñanza y construcción de la memoria histórica.

1.6.2 Objetivos específicos

- Identificar las posibles herramientas que brinda el área de las ciencias sociales para la construcción de la memoria histórica.
- Identificar las posibles herramientas que brinda el MEM C13 para su comprensión como una herramienta pedagógica en la construcción de la memoria histórica.
- Construir herramientas que permitan la articulación entre el área de ciencias sociales y el museo escolar de la memoria a favor de la construcción de una memoria histórica.

Capítulo II: Marco Conceptual

2.1 Marco Conceptual

Los conceptos presentados a continuación guían la investigación, señalan determinadas experiencias, sucesos e ideas que nutren el proceso de pensamiento. Pienso, junto con Garavito (1999), que los conceptos:

Son una idea creada por el entendimiento, que a fin de cuentas acompañan su definición. Lo que el concepto busca es elaborar una clara y específica definición por la cual se logre comprender la verdad. Según Garavito los conceptos son las marcas que permiten el reconocimiento de algunos terrenos dentro de la filosofía. Por medio de la unión, la clasificación, el recorte y la investigación el filósofo logra darle origen a un nuevo concepto y de esta forma dar una base a su forma de pensar y de ver las cosas. Es por esta razón que pese a no ser filósofos empleamos algunos conceptos que son necesarios para la investigación y así poder trazar una ruta que posibilite su elaboración y su comprensión. “En esta medida, puede decirse que el concepto es el instrumento, la herramienta, del pensar filosófico. Pero también los no filósofos hacen uso de los conceptos, aunque no sean sus creadores” (Garavito, 1999, p. 60).

Dicho lo anterior, memoria histórica, historia reciente, enseñanza de las ciencias sociales y museo escolar de la memoria son los conceptos principales en este marco conceptual.

2.1.1 Memoria Histórica:

El concepto de memoria histórica será de suma importancia para la elaboración de esta investigación ya que, como se mencionó anteriormente, es un elemento imprescindible en el desarrollo MEMC 13 y el desarrollo de las clases de ciencias sociales. En este caso se abordará el concepto de memoria histórica desde el autor Mauricio Gaborit (2006) en el texto Memoria histórica: Relato desde las víctimas, en el cual se observa la importancia de la memoria histórica:

Las grandes mayorías de las sociedades latinoamericanas, que poseen una historia larga de represión y guerra, tienen necesidad de acceder a esa memoria como paso indispensable para obtener siquiera un módico de salud mental e ir configurando su identidad personal y colectiva. En esa historia personal y colectiva se han experimentado grandes pérdidas y, por lo tanto, la recuperación de la memoria histórica debe tener la intención de reparar el tejido social rasgado por la mentira oficial, el discurso encubridor y el cinismo político. Queda claro que esta memoria no consiste principalmente en procesos de almacenamiento y recuperación de información o de imágenes del pasado, sino que implica de forma directa la re-significación de estas y la integración de esos recuerdos a la vida cotidiana personal y colectiva (Gaborit, 2006, p. 10).

Pese a que el MEM C13 hace gran énfasis en el abordaje y la recuperación de la memoria histórica como se observa en sus objetivos, no se observa una clara definición para este concepto y su abordaje. Por lo cual, en este marco conceptual se analizó al autor Pedro Ruiz Torres que aborda el concepto de memoria histórica como:

El término, además de hacer fortuna en el lenguaje político y en los medios de comunicación, se utiliza también con insistencia en los escritos biográficos y autobiográficos, a propósito de la literatura, del cine, incluso de las artes plásticas y de la música (Ruiz, 2007, p. 6).

Aunque, Ruiz Torres abarca el concepto de una amplia manera, en este caso resulta más conveniente a la presente investigación el concepto aportado por Mauricio Gaborit ya que teniendo en cuenta el contexto latinoamericano y el contexto donde se encuentra el MEM C13 es más viable pensarnos la memoria histórica desde el relato de las propias víctimas, además esto es algo que realiza el MEM C13, dar una voz a aquellas personas que vivieron un sin fin de violencias. Así mismo, el abordaje de este concepto resulta imprescindible ya que la memoria histórica y su reconstrucción es el principal pilar del museo escolar de la memoria de la comuna 13.

2.1.2 Historia Reciente:

Al igual que la memoria histórica, la historia reciente es de suma importancia para el desarrollo de las estrategias que se pretenden abordar con los y las estudiantes por parte del MEMC 13 y las clases de ciencias sociales.

Como en el caso anterior en la documentación relacionada con el MEM C13 no se encuentra información que dé cuenta del uso que se le da al concepto de memoria reciente dentro del espacio del museo, lo mismo pasa en las mallas curriculares y planes de área de ciencias sociales.

Desde este concepto se pretende que los estudiantes logren relacionarse desde un punto crítico y reflexivo, desde ese punto de partida que logren abordar las situaciones actuales en las cuales se desenvuelven en el día a día esto en relación con la Memoria Histórica.

Teniendo en cuenta las actividades que desarrolla el MEM C13 y lo expresado por Marina Franco Florencia y Daniel Levín (2007) podemos observar que el museo escolar de la memoria efectivamente sí está abordando o realizando la historia reciente, ya que:

Hoy, todo se transforma en memoria, desde los estudios profesionales hasta las emisiones televisivas, desde los testimonios en una sala de tribunal hasta los archivos privados y los álbumes de fotos de familia. Institucionalizado, ordenado en los museos, transformado en espectáculo, ritualizado, reificado, el recuerdo del pasado se transforma en memoria colectiva una vez que ha sido seleccionado y reinterpretado según las sensibilidades culturales, las interrogaciones éticas y las conveniencias políticas del presente (Franco & Levin, 2007, p. 3).

Los autores Marina Franco y Daniel Lvovich (2017) en su texto “Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión” desarrollan el concepto de historia reciente como:

Entendemos que la historia reciente refiere a procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aún fuertes efectos sobre el presente, en particular en áreas muy sensibles, como el avasallamiento de los derechos humanos más elementales. Tal es el motivo por el que este tipo de historiografía surge, generalmente, en países que atravesaron situaciones de enorme violencia

social o estatal - tales como contiendas bélicas o guerras civiles, formas de terrorismo estatal y situaciones de victimización de una parte de la sociedad – que generaron demandas de reparación y justicia de los sectores afectados y que continúan vigentes como problemas del presente incluso muchas décadas después de ocurridos los acontecimientos (Franco & Lvovich, 2017, p.2).

Después de la lectura de estos autores se llegó a la conclusión de abordar ambos en dicho marco conceptual ya que estos dan cuenta del proceso que lleva identificar el concepto de historia reciente y todo el proceso que este conlleva, así mismo, teniendo en cuenta el contexto y la población con la que se desarrolló esta investigación. Un contexto en el cual el abordaje de la historia reciente es de suma importancia para llegar a comprender muchas de las dinámicas que se presentan hoy en día a consecuencia de las situaciones de enorme violencia por las que pasaron como comunidad. Es por esta razón que el abordaje de este concepto es ideal para este trabajo debido a la histórica violencia que desarrollaba el contexto.

2.1.3 Enseñanza de las ciencias sociales:

Se entiende que la denominación “enseñanza de las ciencias sociales” se utiliza, en los países en los que se hace o se ha hecho uso de ésta, para designar un área de conocimiento que incluye las disciplinas sociales escolares, sea cual sea el tratamiento práctico que se les dé (disciplinar, integrado, etc.). Es la denominación que se utilizó en España y en otros países latinoamericanos, cuando se optó por un currículo organizado en áreas de conocimiento, en substitución del organizado en disciplinas (Pagès, 2009, p. 142-143).

El concepto de enseñanza de las ciencias sociales resulta de suma importancia en esta investigación, dado que la articulación que se pretende realizar entre el área de ciencias sociales y el MEM C13 se estaría replanteando de alguna forma la enseñanza de las ciencias sociales; el autor

Joan Pagès planteó en el congreso “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”:

En la mayoría de los países que manejan en la escuela obligatoria la expresión “enseñanza de las ciencias sociales”, se sigue haciendo fundamentalmente una enseñanza disciplinar centrada, en primer lugar, en el aprendizaje de la historia, y en segundo, en el de la geografía –las dos disciplinas tradicionales en nuestro currículo–. En cuanto a la historia del arte, la mayor parte de las veces integrada a la asignatura de historia se dicta en la educación o formación cívica o para la ciudadanía, y a muchas distancia, y con carácter muy minoritario y casi anecdótico, en otras disciplinas sociales separadamente o con enfoques interdisciplinarios (Pagès, 2009, p. 143).

Ahora, enfocados en los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales se abordará a Alicia R. W. de Camilloni (1998) en su texto “Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales” en el cual se puede evidenciar que el principal propósito de la enseñanza de las ciencias sociales es el de incentivar a las y los estudiantes a que piensen y actúen como miembros de la sociedad.

La enseñanza de las ciencias sociales tiene como fin esencial brindar la información y las herramientas conceptuales y desarrollar las habilidades cognitivas y las actitudes que permitan a los estudiantes que abordan el aprendizaje de estas ciencias:

- Comprender a los seres humanos que viven en su entorno próximo y en otros lugares del mundo, en esta época y en otras. Para ello, el propósito es que adviertan similitudes y diferencias en el modo de vida de las personas que habitan en localizaciones y épocas diversas, que tomen conciencia de que existen y existieron distintas culturas y que, en consecuencia, distintos pueblos tienen maneras también diferentes de ver el mundo y de construir sus sistemas de creencias. La comprensión de las características de los diferentes modos de vida requiere el conocimiento de las variables naturales, individuales y sociales que interactúan entre sí y de las explicaciones teóricas de su interrelación.
- Dominar las competencias cognitivas, compartir los valores y poseer las actitudes que necesita un ciudadano de una sociedad democrática actual. El propósito principal es que los estudiantes se encuentren capacitados para participar en todas las instancias abiertas en el

régimen democrático para la práctica ciudadana y que desarrollen su sentido de la responsabilidad cívica y de la solidaridad con los otros hombres y mujeres. Ello requiere contribuir a desplegar en el alumno la capacidad para adoptar conductas apropiadas en relación con los otros, para colaborar con el desarrollo de los grupos a los que pertenece y para interactuar asumiendo efectivamente su responsabilidad frente a las personas con las que tiene relación directa e indirecta y frente al medio natural.

- Desarrollarse como persona, con capacidad para satisfacer sus necesidades personales básicas. El propósito que se persigue es que el alumno sea capaz de tomar sus propias decisiones como fruto de la elección entre diferentes opciones cuando cuenta con la información disponible, comprendiéndola en sus diversas perspectivas y enmarcando sus decisiones en su propio proyecto de vida (De Camilloni, 1998, p. 2).

Ya que para poder realizar lo anteriormente mencionado se necesita que las y los estudiantes amplíen sus horizontes culturales y trasciendan su localización personal en el tiempo y esto se puede realizar por medio de la articulación entre el área de ciencias sociales y el MEM C13.

2.1.4 Museo Escolar y Museo escolar de la Memoria:

En este caso se abordará el concepto de museo escolar desde la autora Susana V. García (2007) en su texto “Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX.” En este trabajo se analiza

La organización de la enseñanza de las ciencias naturales en el contexto escolar argentino a partir de las prácticas de enseñanza y los soportes materiales que se promovieron a fines del siglo XIX, en donde el museo escolar funciona como articulador entre los contenidos de ciencias naturales y el desarrollo de la idea de un museo escolar. (García, 2007, s.p).

Es importante destacar que a pesar de que la autora haga referencia al área de ciencias naturales y la presente investigación se centre en el área de ciencias sociales y su relación con el

MEM C13, se permite evidenciar la forma en la cual un museo escolar se puede articular con una de las áreas específicas logrando así una organización y enriquecimiento en la enseñanza de esta.

La autora define el concepto de Museo escolar desde su origen hasta su funcionamiento.

La nueva "industria nacional didáctica" que buscaba crear Scalabrini se denominó "Museo Escolar Argentino" y consistía en "cajas enciclopédicas" con muestras o fragmentos de ejemplares naturales del territorio nacional y ordenados "pedagógicamente" de acuerdo con un problema o conjunto de lecciones de ciencias naturales. La idea era que cada objeto sirviera como disparador para articular una serie de clases sobre distintos saberes científicos según un plan ordenado y secuencial de lecciones. Así, en la primera clase, el docente presentaría un objeto a la observación de los estudiantes, como por ejemplo un resto fósil, y luego se lo relacionaría con los procesos físico-químicos que transformaban la materia orgánica, su importancia para la caracterización de la fauna antigua, reflexiones sobre las leyes de la naturaleza y la evolución de la vida, entre otros temas. En la segunda clase, los estudiantes debían presentar y discutir la información que habían investigado y en la tercera se leían las memorias o composiciones producidas sobre el tema (García. 2007. s.p).

De nuevo, retomando a Álvarez Domínguez, P. (2007) y su definición de museo escolar, el cual plantea como museo pedagógico y, como se mencionó en el estado del arte:

Son simplemente lugares que recogen los restos del pasado histórico, cultural y educativo; son algo más donde se almacenan, conservan y muestran diferentes objetos del patrimonio histórico - educativo. Un museo pedagógico como institución ha de ayudarnos a formarnos; a dialogar; a reflexionar [...] (p. 260).

Desde Álvarez (2007) también nos permite evidenciar el potencial que pueden llegar a tener los museos escolares en la formación docente y de las y los estudiantes en las comunidades educativas, ya que estos espacios bajo un rol de instrumento pedagógico pueden llegar a ayudar a pensar, característica que le atribuye a las Universidades. Asimismo, los museos escolares funcionan como reactivador del entorno urbano ya que los participantes, desde su experiencia,

aportan respuesta a las problemáticas que logren identificar y de esta forma propiciar una verdadera participación ciudadana.

Ahora, ya el concepto de Museo escolar de la memoria está más ligado al área de ciencias sociales y no al de las ciencias naturales como nos propone García (2007); como vemos en el objetivo del MEMC 13 un museo escolar de la memoria pretende tejer [...] “la memoria de nuestros horrores padecidos y construimos caminos de esperanza para una nueva sociedad” (MEMC 13)⁴⁰:

[...] pensamos en la importancia de recuperar nuestra historia, visibilizarla y construir con toda la comunidad educativa la Memoria Colectiva, como instrumento que fortalece los procesos educativos desde las acciones curriculares, culturales, sociales, artísticas que trazan la metamorfosis de la sociedad (MEMC 13).

“En una sala de Reparación Simbólica exposiciones temporales que permiten, desde las acciones pedagógicas evidenciar diversos mecanismos de reparación y como muestra permanente un Gran Mural que narra desde tres perspectivas la historia de la Comuna” (MEMC 13)

Es por esta razón que para abordar este concepto es necesario retomar los dos autores ya mencionados, ya que desde Susana V. García (2007) se evidencia la posible viabilidad de la relación entre un museo escolar con un área específica y desde Álvarez Domínguez, P. (2007) el gran potencial que poseen los museos escolares como herramienta pedagógica.

2.1.5 Politización:

Para Simons y Masschelein (2014) la politización se aborda como la forma en la cual se desdibuja el sentido o el tiempo y el espacio escolar, lo que afecta el sentido que se le otorga a la escuela y planta docente:

⁴⁰ <https://memc13.org/>

Los responsables políticos a menudo sienten la tentación de mirar a la escuela en busca de soluciones a problemas sociales como la radicalización de la sociedad, la intolerancia o el aumento en el consumo de drogas. La escuela se convierte entonces en el tiempo y el lugar para remediar esos problemas sociales. Eso significa que se considera a la escuela (al menos parcialmente) responsable de la solución de los problemas sociales: los problemas sociales, culturales o económicos se traducen en problemas de aprendizaje, o bien se añade una nueva lista de competencias al currículo. Esta primera táctica podría describirse como la domesticación de la escuela a través de su politización. Lo que resulta problemático al respecto no es sólo el desequilibrio en la distribución de tareas entre la escuela y la política, entre los profesores y los políticos (Simons & Masschelein, 2014, p. 50-51).

Esta politización se ve reflejada en una saturación de contenidos que se puede evidenciar a la hora de revisar los documentos institucionales, normativos, mallas curriculares y las diferentes leyes analizadas. Ahora bien, en “La debilidad del Ministerio de Educación y la politización de la educación pública en Colombia: dos problemas a enfrentar en el Plan Decenal.” escrito por Jesús Duarte entre 1995 y 1996 es de suma importancia para comprender el papel que desarrolla la politización en las escuelas públicas colombianas, así como el desarrollo de la asignación de plantas docentes y méritos ligados a la debilidad del ministerio.

Uno de los aspectos que más sorprende al analizar la educación en Colombia es la gigantesca disparidad entre los propósitos y metas de los proyectos de inversión en el sector y los modestos resultados alcanzados. La explicación tradicional de esta disparidad es la debilidad administrativa de las entidades ejecutoras, y el mal manejo de los proyectos (Duarte, J. 1996, p.157).

De igual forma el texto expone algunas conclusiones y recomendaciones para dar respuesta a las dos tensiones que expresa el autor: La politización y la debilidad del ministerio. Algunas de estas recomendaciones se centran en Fortalecer el sistema de información educativa, fortalecer la evaluación de los proyectos nacionales de inversión en educación y desarrollar estímulos en las

universidades y centros de investigación para que evalúen permanentemente las acciones estatales en educación.

En este caso Simons y Masschelein emplean un uso del concepto de politización más acertado a lo que se pretende realizar, ya que desde este se permite evidenciar de qué forma la saturación de contenidos que se le implanta a las instituciones educativas llega a afectar las dinámicas las cuales en este caso llevan a una desarticulación.

2.1.6 Herramienta pedagógica:

Desde Restrepo Chavez (2017) las herramientas pedagógicas se comprenden como las estrategias que se emplean por parte de los docentes como procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que estas aportan al maestro una serie de estrategias que puede emplear según las necesidades del contexto y así cumplir sus objetivos de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta también, por supuesto, los vacíos detectados en los estudiantes.

Las herramientas pedagógicas son estrategias de aprendizaje fundamentales que se pueden utilizar al encontrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen un carácter intencional e implican por tanto un plan de acción por parte del docente a cargo del grupo. En este sentido, las herramientas pedagógicas ofrecen a la educación un nuevo tipo de estrategias especialmente útil para la intervención educativa, con la implementación de estas es posible diseñar, con grandes probabilidades de éxito, la triple tarea con la que la acción educativa ha soñado siempre: prevenir, identificando qué estrategias empleadas por el estudiante son poco eficaces y cambiándolas por otras más eficaces; optimizar, potenciando las estrategias eficaces ya utilizadas por el estudiante; y recuperar, identificando las estrategias responsables del bajo rendimiento del estudiante o ayudándole a utilizarlas mejor si ha hecho un mal uso de ellas (Restrepo, M. 2017, p.41-42).

Capítulo III: Metodología

3.1 Metodología

Para realizar esta investigación será necesario hacer uso del enfoque cualitativo, dado que, más que medir por medio de números, se hace importante el examinar, evaluar o revisar las cualidades humanas que puedan formarse o fomentarse en el estudiantado y planta docente.

El paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social (Martínez, 2011, pág.11).

También como se observa con la autora Andrea Quiroz Trujillo (2002) la investigación cualitativa posee un interés por comprender los individuos desde su propio contexto y cómo desde este realizan la construcción de su realidad social.

Es por esto por lo que se reafirma la importancia de emplear como perspectiva metodológica la etnografía, dado que esta pretende observar la realidad de los sujetos con el fin de reflexionar y comprender desde la perspectiva y visión de los participantes, en este caso las y los estudiantes y los docentes de ciencias sociales de la Institución Educativa Eduardo Santos.

Ahora, el paradigma que se pretende abordar en esta investigación es de carácter crítico ya que como indican los autores Guba & Lincoln (1994) “la naturaleza misma de la investigación está determinada por valoraciones previas” (Guba & Lincoln, 1994, p. 8). y ese es el caso de esta investigación, ya que la identificación del problema comenzó desde unas valoraciones previas que luego se fueron dando por sentadas después de tener una inmersión en el contexto.

Así mismo, la teoría crítica posee una serie de posiciones ideológicas que nutren por completo el desarrollo de la presente investigación tanto en aspectos que relacionan la ontología, epistemología y metodología.

Ontología: Realismo Histórico. La realidad es asumida como aprehensible, pero con el tiempo, se transforma por una serie de circunstancias sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género y luego se cristaliza en una serie de estructuras que ahora se toman (inapropiadamente) como “reales” esto es naturales e inmutables. Para todo propósito práctico estas estructuras son “reales”, una realidad virtual o histórica (Guba & Lincoln, 1994, p. 10).

Desde lo observado, Guba & Lincoln (1994) se puede evidenciar que el carácter histórico que posee el paradigma es apropiado para la presente investigación debido a la forma en la que se vive y se transforma el realismo histórico del contexto, en este caso en la Institución Educativa Eduardo Santos. Sumado a esto se encuentra el hecho de que expresa el hecho de una comunidad virtual reafirmando la viabilidad de la etnografía virtual.

Epistemología: Discusiones críticas y subjetivismo. Se asume que el investigador y el objeto investigado están conectados interactivamente con los valores del investigador (y por lo tanto la posición de los “otros”), influenciando la investigación de manera inevitable. Los hallazgos, por tanto, están mediados por valores. Se debe notar que esta postura desafía notoriamente la distinción tradicional entre ontología y epistemología; lo que puede conocerse está inextricablemente unido con la interacción entre un investigador particular y un determinado grupo u objeto (Guba & Lincoln, 1994, p. 10).

Ahora, partiendo desde el elemento epistemológico, se puede observar que la relación que se abordó por medio de los encuentros presenciales y virtuales, llamadas telefónicas, conferencias en las diferentes redes sociales y participación en múltiples actividades propuestas por la institución educativa, las cuales posibilitaron el hallazgo de una serie de valores o pasiones que nutrieron la investigación.

Metodología: Dialógica y dialéctica. La naturaleza transaccional de la investigación requiere de un diálogo entre el investigador y los sujetos investigados; ese diálogo debe ser de una naturaleza dialéctica para transformar la ignorancia y la “malaprehensión” (es decir, aceptando como inmutables a las estructuras a través de la historia) en una conciencia más abierta e informada (considerando cómo pueden cambiar las estructuras y entendiendo cuáles son las acciones necesarias para ese cambio). O como lo plantea Giroux (1988), "como para los intelectuales transformadores... el excavar en esas formas de conocimientos históricos, y subyugados hasta el punto de experimentar el sufrimiento, el conflicto, y las luchas de masas; conecta la comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza" (p.213). Los investigadores revolucionarios demuestran "liderazgos transformadores" (Burns, 1978)." (Guba & Lincoln, 1994, p. 10).

Con relación a la comprensión histórica abordada desde elementos de crítica y esperanza en la presente investigación se abordó desde una serie de actividades determinadas aplicadas en los encuentros virtuales con las y los estudiantes de los grados décimo y once, estas actividades llegaron a posibilitar que las y los estudiantes lograran desarrollar opiniones y puntos de vista propios por medio del debate, reflexiones y elementos que abrían un camino crítico a los estudiantes sobre los contenidos que se estaban abordando en dicho momento.

La comprensión y la transformación que se da por medio de la crítica y el reconocimiento de los elementos históricos y estructurales como sociales, políticos, culturales, económicos y étnicos posicionan al docente o al investigador bajo un rol de facilitador, ya que desde este rol se logran conocer o identificar las transformaciones que se necesitan y desde esto ya considerar qué estrategias aplicar por medio de la interacción con los participantes.

Este paradigma se desarrolla desde el compromiso que tiene el investigador y el colectivo, los cuales tienen como objetivo la comprensión de su realidad próxima, que en este caso sería la interacción que tienen los estudiantes mediados por los docentes en el MEM C13 y la politización las cuales se consideran que son las problemáticas y las necesidades.

[...] señalamos el valor que adquiere la teoría crítica, por la importancia que proyecta en la palabra, el discurso, y la capacidad de manifestar y dialogar, de los sujetos con los que se investiga, desde el acompañamiento que se realiza con ellos, hacia el descubrimiento de su capacidad crítica y emancipatoria. Apostando por generar procesos colectivos de indagación-reflexión-acción que permitan la puesta en marcha de mecanismos de acción más justos y equitativos (Aguilar, 2011, p. 352).

La implementación de la etnografía apoyará y nutrirá a la investigación cualitativa dado que ambos apuntan a la misma dirección, una reconstrucción de la realidad social abordando las representaciones e imaginarios que tienen los individuos de su contexto, su vida cotidiana y su quehacer. Citando a la maestra Araceli De Tezanos (1998) observamos que:

De aquí la relevancia que tiene para los estudios etnográficos la permanencia de los investigadores en el lugar, en el espacio físico, en el territorio, donde surge el fenómeno que le interesa estudiar. La tradición de los estudios etnográficos reclama de la inserción del investigador en la cotidianidad del otro, durante el tiempo que fuere necesario para compenetrarse de la esencia del "movimiento del todo social" (De Tezanos, 1998, p.8-9).

Dadas las circunstancias sociales, culturales y económicas en las que se realiza esta investigación, no siempre se podrá realizar lo planteado por la maestra Araceli, donde la presencialidad en el contexto y la inserción en la cotidianidad del otro queda un poco difícil desde la virtualidad y la inconsistencia en la presencialidad. Afortunadamente, debido a las condiciones donde se restringe la presencialidad en la escuela se está realizando el desarrollo de las clases vía internet y un acompañamiento telefónico para aquellos estudiantes que no cuentan con una conexión a internet, es por esto por lo que a pesar de no contar con un acompañamiento presencial sí se realizó una inserción en la cotidianidad del otro en el espacio escolar, desde la virtualidad, pero se estaría dando un paso enorme hacia la comprensión de sus dinámicas y posturas.

Dadas las condiciones en las que se encuentra la escuela en la actualidad, en donde se mudó a la virtualidad, tanto clases, actividades, acompañamientos y reuniones, se continuó con el acompañamiento y el trabajo de práctica profesional con los estudiantes de los grados asignados.

Es importante destacar que los encuentros virtuales, clases, llamadas telefónicas a padres de familia y estudiantes, encuentros virtuales, asesorías por las diferentes redes sociales y reuniones con profesores permitieron evidenciar los objetivos de esta investigación, cómo las conductas y formas que los estudiantes y maestros ven al museo escolar y qué papel cumple como posible herramienta pedagógica en la institución educativa y en este caso particular en el área de ciencias sociales.

Desde la virtualidad, la institución educativa siguió desarrollando algunas de las actividades que desarrollaba en la presencialidad, pero también llegó a planear y a desarrollar actividades completamente nuevas que se acoplaban a las nuevas condiciones y necesidades de la escuela. Algunas de las actividades desarrolladas contaron con mi apoyo bajo el rol de maestro practicante, como lo fue la creación del periódico escolar, en donde cada mes se narraban experiencias de la comunidad educativa, formas de pasar el tiempo en casa, juegos, datos curiosos, normas para convivir en familia y más elementos relacionados con la cuarentena y la comunidad educativa.

La mayoría de las actividades que implementó la Institución Educativa se desarrollaron por medio de redes sociales como Facebook. Una de estas actividades fue la semana de conmemoración a la operación Orión la cual se realizó por la red social anteriormente mencionada, durante esta semana se llevaron a cabo charlas en vivo con varios artistas de la comunidad educativa, padres de familia, estudiantes y docentes. También se llegó a transmitir una serie de documentales o películas relacionadas con el contenido que se abordaría durante el día. Es importante destacar que estas actividades se articulaban en alguna medida con las clases de los estudiantes, ya que en algunas

ocasiones el encuentro de la semana consistía en participar en las diferentes actividades y por medio de los comentarios e interacciones de las redes sociales se proporcionaba una nota según el acuerdo con el maestro.

La emisora institucional fue uno de los elementos que más se vio favorecido por la virtualidad, ya que la virtualidad posibilitó un enriquecimiento a la hora de presentar nuevos participantes, nuevas dinámicas y hasta una forma de asegurar la participación de los estudiantes, ya que la mayoría se encontraba en casa, de esta forma y gracias a la emisora la institución educativa logró tener un acercamiento a la comunidad gracias a sus nuevas interacciones.

Retomando la investigación de Ruiz y Aguirre (2015) “Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones.”

En este contexto, siguiendo a Torres, Ojeda y Monghet (2011), los fundamentos y las bases teóricas de la etnografía virtual favorecen el estudio de fenómenos emergentes que se están observando en la virtualidad; los estudios sobre Internet desde la antropología sociocultural encuentran parte de su objeto de estudio en las comunidades virtuales, las cuales tienen formas de comunicación, de interactividad y de estructuras de participación en constante dinámica. En las comunidades en Internet se generan relaciones entre personas con distintos intereses aun estando diseminados geográficamente: se da el intercambio de información e intereses en dichos espacios virtuales y diversas formas de participación. (González y Hernández, 2008). En este sentido, las dinámicas formales docentes se pueden observar a través de foros de discusión, mensajes, retroalimentación a tareas y, en detalle, qué representación se contemplan en torno a las TIC y cómo y para qué se usan (Ruiz & Aguirre, 2015, p. 80).

Teniendo en cuenta que la etnografía virtual sí posibilita el reconocimiento de las dinámicas de los individuos, surgen varios interrogantes con relación a la falta de la presencialidad. ¿Qué pasa con la corporalidad y las pasiones que se logran evidenciar bajo una presencialidad? Es claro que

la virtualidad nos alejó de algunos elementos de suma importancia, pero por otro lado nos dotó de algunos que son imprescindibles para la comprensión de nuevas dinámicas.

En un comienzo se tenía la preocupación de que abordar esta investigación desde la virtualidad no sería viable, dado que, estaba fuera de lo que ya estaba establecido y a lo que ya estábamos acostumbrados, pero a medida que avanzaba la investigación y el proceso de las prácticas, se evidenció que todos los elementos para realizarla estaban cobijados bajo este método. Como se mencionó anteriormente el reconocimiento de individuos como estudiantes y docentes se dio de manera adecuada bajo la virtualidad, adicionalmente se sumaron elementos como la participación de padres de familia y núcleo familiar, en un comienzo esta población no se tendría en cuenta dado que en la presencialidad y bajo nuestro rol como maestros practicantes el análisis y la interacción con esta población sería muy limitada. Pero, al tenerlos en cuenta en los procesos formativos de las y los estudiantes y las elaboraciones de clase posibilitaron el reconocimiento de la pasión de los padres de familia, estudiantes y docentes.⁴¹

⁴¹ Uno de los casos en los que se evidencia estas pasiones entre padres de familia, maestros y estudiantes se resalta al momento en cual dando cumplimiento a uno de mis deberes como practicante se realizan las llamadas telefónicas a aquellos estudiantes que no cuentan una conexión estable a internet o debían una gran cantidad de guías en el área de ciencias sociales.

En una ocasión realizando las llamadas telefónicas como se mencionó anteriormente, se dio la comunicación con la madre de una estudiante de grado décimo, en ese momento solo se logró dialogar un poco sobre los compromisos pendientes de su hija y de cómo hasta el momento tenía perdida la materia, la acudiente expresó que en ese momento se encontraba trabajando en una casa de familia que de ser posible a la hora del almuerzo ella me regresaría la llamada con el fin de dialogar más tranquilamente sobre el asunto.

Efectivamente en horas de almuerzo me regresó la llamada, en un comienzo disculpándose por el retraso en llamar y por otro lado por los pendientes de la estudiante, posteriormente me propuse a explicarle bien la situación a lo que ella responde exponiendo la situación en la que se encuentra. La acudiente expresó que en primera instancia que la estudiante vive con la abuela que es una adulta mayor, ya que debido a las condiciones de la pandemia se vio en la obligación de trabajar como interna en una casa de familia para poder colocar el internet en la casa y poder sostener a la familia.

Mientras la madre continuaba con su relato se le notaba algo desanimada ya que expresaba que estaba muy aburrida con la situación, ya que la abuela de la estudiante al tener mucha edad no podía estar pendiente de ella y si la mamá se salía de trabajar ¿quién sostendría la casa?

En medio de todo esto da a saber la razón del porque la estudiante no entrega trabajos: La estudiante desde que le colocaron el internet en la casa solo se dedica a hacer videos, jugar videojuegos y ver películas, descuidando el colegio. Por esta razón la madre se encuentra preocupada ya que no sabe si sacar a la estudiante del colegio o salir de trabajar para colocarle cuidado, pero al realizar dicha acción se quedarían sin el único sustento del hogar.

Es por esta razón que se pretende trabajar bajo el método de una etnografía virtual, dadas las condiciones en las que se realizó esta investigación. Para Ruiz y Aguirre (2015):

La etnografía virtual tiene su origen cuando los investigadores comienzan a mostrar interés ante el fenómeno que representa la generación de espacios de sociabilidad, producto de la configuración de comunidades virtuales en Internet; una tecnología a través de la cual se favorece la emergencia de canales de comunicación que potencian la interactividad, tanto asincrónica como sincrónica a través de correos electrónicos, las wikis, las redes sociales, los foros, las redes de colaboración, e incluso plataformas educativas donde se usan otros recursos como aulas virtuales, videoconferencias o la mensajería instantánea (Ruiz y Aguirre, 2015, p.2).

Para tratar de mitigar los aspectos ya mencionados se llegaron a definir las siguientes técnicas de recolección de la información y así lograr nutrir la investigación desde lo presencial y lo virtual.

3.2 Técnicas de recolección de información.

Partiendo del texto de Valles, M. S. (2000) “Técnicas Cualitativas de Investigación Social – Reflexión metodológica y práctica profesional” se precisaron las técnicas más apropiadas para enriquecer la investigación cualitativa, dado que estas técnicas pretenden llevar a los sujetos a una constante invitación a mantener un compromiso político y emprender prácticas sociales, todo esto por medio del fortalecimiento de vínculos, identidades y solidaridades.

Esta es una de las tantas conversaciones que se lograron tener con los padres de familia en donde se evidencia claramente la preocupación y los sacrificios que realizan actualmente para mantener a cada uno de sus hijas e hijos dentro del proceso educativo, pese a que los estudiantes no logren valorar este esfuerzo. Estas preocupaciones y sacrificios por parte de los padres de familia y el desinterés mostrado por parte de algunos estudiantes evidenciados desde la virtualidad nos permiten visibilizar las pasiones que se encuentran en el contexto educativo virtual.

La toma de la decisión muestral para implementar estas técnicas se tomó bajo los siguientes lineamientos: Participación en el MEM C13, encargados del área de ciencias sociales y población beneficiaria.

Partiendo del documento “La elaboración de una estrategia de muestreo” la estrategia de muestreo se debe seleccionar para ayudar a dilucidar la pregunta que se está planteando” (OMS-PATH. Organización Mundial para la Salud, 2007, p. 114). Es por esta razón por la cual se decide que la presente investigación se desarrolle con los estudiantes de los grados décimos y once de la Institución Educativa Eduardo Santos; esto se debe a que al ser los estudiantes de los últimos grados tienen un mayor recorrido en la institución y están más relacionados con el MEMC 13, con sus dinámicas, formas de participación y desarrollo de actividades que se desarrollen en este espacio; así mismo, desde la documentación indagada como los DBA, Lineamientos curriculares, Estándares básicos y las mallas curriculares del área de ciencias sociales son estos grados los que abordan de una manera más directa la Memoria histórica y la Memoria Reciente.

En este caso se llegó a tomar una muestra por criterios ya que la población seleccionada como los estudiantes de los grados décimo y once, junto con los docentes del área de ciencias sociales y los directivos de la institución permiten dar cuenta del funcionamiento del MEM C13 y la relación que este tiene con los estudiantes y las clases de ciencias sociales.

Este tipo de muestreo permite que por medio de la entrevista y la encuesta a un grupo de personas específicas se logren comprender las dinámicas que se están planteando, como se mencionó anteriormente, debido a la virtualidad estos instrumentos solo se lograron aplicar con los estudiantes que contaban con una conexión a internet, maestros del área de ciencias sociales y a los directivos de la Institución Educativa.

En una primera etapa se realizó una observación – observación participante al abordaje de las clases de ciencias sociales en los que dicta la maestra cooperadora, los cuales serían cuatro grupos del grado sexto y un grupo del grado once y allí se evidencio la desarticulación que está presente en el área y el MEM C13; dejando plasmados los resultados de la observación en los diarios de campo. En una segunda etapa se empleó la entrevista a los directivos de la institución y docentes del área de ciencias sociales, esto con el fin de comprender cómo ven y conviven con las presiones legales que se ejerce sobre la escuela, así mismo, evidenciar cómo ellos ven y viven la politización, de igual forma como interactúan con el MEM C13.

3.2.1 Observación – Observación Participante

Desde la observación participante como una de las estrategias que aporta la etnografía se hace posible la interacción entre el observador y los sujetos de observación, con la posibilidad de intercambiar saberes y vivencias, generando relaciones abiertas, basadas en el reconocimiento, la escucha, el diálogo y donde los sentidos del observador se abren a la presencia del otro, se recrean con el otro (Chacon, Zabala, Trujillo, Velasquez, & Cotos, 2002, p.45).

La observación cumple un papel de suma importancia en esta investigación, primero porque por medio de esta se logra evidenciar las tensiones y las dinámicas en las que se desarrollan cada uno de los actores del contexto, también por medio de la observación participante se lograron evidenciar las constantes intervenciones e interacciones bajo mi rol como docente practicante en las clases, en las cuales se logró entablar una relación con los demás, sean directivos, maestros cooperados y estudiantes. Asimismo, como indica Luis A. Martínez (2007) “Cuando empleamos esta técnica en la observación participante, las acciones emprendidas adquieren un sentido más profundo en términos de la comprensión e interpretación de la realidad.”

Las evidencias de estas observaciones quedaron plasmadas en los diarios de campo. Por tanto, paso a definir lo que entendemos por diario de campo.

3.2.2 Diario de campo

Desde el autor Luis A. Valverde Obando (1993) se puede observar que el diario de campo:

El Diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior (Obando, 1993, p. 2).

De esta manera, el diario de campo posibilita mantener un seguimiento de todas las intervenciones, observaciones, descripciones e interpretaciones que consideremos pertinentes y por medio de este enriquecerlas y transformarlas.

El reporte del Diario de Campo incluye, concomitantemente, información cuantitativa y cualitativa, descriptiva y analítica, lo mismo que elementos pertinentes para la formulación estadística, diagnóstico, pronóstico, estudios y evaluaciones sociales o situacionales. Así expuesto, un buen Diario de Campo proporciona datos muy útiles en la labor del profesional y permite una mejor calidad del trabajo con menos esfuerzo. Al mismo tiempo posibilita establecer lagunas existentes en la información que puede corregirse en las nuevas intervenciones del trabajador social (Obando, 1993, p.2).

Se toma la decisión de aplicar el diario de campo sobre el diario pedagógico ya que este permite la agrupación de una serie de elementos que son importantes para la presente investigación. El diario de campo permite plasmar y observar manifestaciones concretas de los procesos de

enseñanza y aprendizaje al igual que permite una recopilación de datos desde la observación directa de la realidad, los cuales son elementos acordes para la metodología aplicada. A diferencia del diario pedagógico que solo se basa en las experiencias vividas por el docente en el ámbito escolar, reconocimiento del maestro y debe ser escrito para un público en general, lo cual podría llegar a limitar al maestro a expresar algunos elementos que para él sean de suma importancia y lleguen a complicar una posible ruta de mejoramiento.

A continuación, presento un cuadro comparativo del diario de campo y del diario pedagógico que ilustra las características de cada uno.

Diario de campo	Diario Pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> — Lo pueden realizar los estudiantes — Cúmulo de datos — Registro continuo y sistemático — Obedece al interés de la educación — Permite observar manifestaciones concretas de los procesos de enseñanza y aprendizaje — Puede ser utilizado como fuente de evaluación — Se Realiza a diario — Recopilación de datos desde la observación directa de la realidad — Se realiza desde el primer día 	<ul style="list-style-type: none"> — Solo lo realiza el docente — Experiencias y vivencias del docente en el ámbito escolar — Cuenta con referentes teóricos — Debe ser escrito para un público en general — Se estructura en procesos pedagógicos y didácticos. — Reconocimiento del maestro y de su entorno

Tabla 1: Diario de Campo y Diario Pedagógico. Fuente: <https://es.calameo.com/read/000686447a202d048b6de>

Es importante destacar que además de los criterios ya establecidos se sumaron las exigencias establecidas por la institución educativa; el diario de campo empleado es el instrumento

que proporcionó la institución educativa con el fin de dar informe sobre el desarrollo de los encuentros virtuales y llamadas telefónicas a cada uno de los estudiantes.

3.2.3 Entrevista

La entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones (Kvale. 2011).⁴²

La entrevista semiestructurada nos posibilitará un mayor reconocimiento de los mundos vividos por cada uno de los participantes. Desde los autores Elisenda Ardèvol, Marta Bertrán, Blanca Callén, Carmen Pérez (2003) en su documento “Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea” observamos que:

La entrevista es una forma de diálogo, de conversación, en la que hay un acuerdo tácito y explícito sobre el sentido de la relación, basado en un turno de preguntas y respuestas. La entrevistadora debe ganarse la confianza de la persona entrevistada, dejarla hablar y escucharla. Una vez más, y ahora en relación con el ritmo de la comunicación, los parámetros que usamos en la entrevista cara a cara son difíciles de adaptar a las características del nuevo medio. (p.13)

Teniendo en cuenta la observación participante y la relación que esta tiene como objetivo, se consideró abordar la entrevista semiestructurada dado su carácter más abierto y flexible. La formulación de las preguntas abordadas en la entrevista semiestructurada va de la mano con los objetivos y la pregunta de investigación, esto con el fin de ir trazando el camino a la comprensión de la problemática. Como se mencionó anteriormente esta entrevista se implementará a los

⁴² Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

integrantes de la comunidad educativa, docentes del área de ciencias sociales, directivos, estudiantes de los grados décimo, once y algunos de los docentes encargados del MEM C13.

La implementación de estas entrevistas dejó en evidencia las tensiones que se encuentran en el contexto, así mismo, un fortalecimiento en la relación con la comunidad educativa y un enriquecimiento sobre la contextualización.

3.2.4 Encuesta

La encuesta en este caso resultó de gran importancia y apoyo para la recolección de la información. Desde Heriberto López Romo en su documento La metodología de encuesta observamos que:

La encuesta se ha convertido en una herramienta fundamental para el estudio de las relaciones sociales. Las organizaciones contemporáneas, políticas, económicas o sociales, utilizan esta técnica como un instrumento indispensable para conocer el comportamiento de sus grupos de interés y tomar decisiones sobre ellos (Romo, 1998, p.1).

Sumado a esto se encuentra la flexibilidad, la eficiencia y la precisión que aporta la encuesta a la hora de procesar y analizar los resultados. La encuesta fue dirigida solo a los estudiantes de los grados décimo y once, ya que por la cantidad de estudiantes y las cuestiones de tiempo de la escuela se dificulta realizar encuestas a cada uno de los estudiantes, sumado a esto se encuentran las condiciones de la escuela en la virtualidad. Es por esta razón que la encuesta fue la técnica más adecuada para recolectar la información proveniente de los estudiantes.

Esta técnica fue aplicada en una de las sesiones del área de ciencias sociales, esto con el fin de tener un mayor número de público y tener un apoyo y autorización de los maestros cooperadores.

La encuesta estaba compuesta por una serie de preguntas abiertas y cerradas, esto con el fin de tener unas respuestas concretas sobre la relación entre el MEMC 13 y el área de ciencias sociales. Por otra parte, las preguntas abiertas irán centradas en las opiniones de los estudiantes, en las cuales podrán expresar de qué forma ellos ven la relación del MEMC 13 con el área de ciencias sociales y de qué forma ellos llegarían a tomar un papel dentro del museo.

3.2.5 Revisión Documental

Como se mencionó anteriormente, se realizó una revisión documental en la cual se abordaron los documentos normativos, documentos institucionales y producciones académicas sobre el contexto con el fin de diagnosticar las tensiones y así poder ejecutar las técnicas de recolección más acordes. Se implementaron varios formatos como RAE y tablas de Excel con el fin de mantener un registro de los documentos analizados, sean los abordados en el estado del arte y el marco teórico. Así mismo, se realizaron cuadros comparativos con la intención de registrar la información obtenida en los documentos normativos e institucionales como los DBA, lineamientos curriculares, estándares, manual de convivencia y mallas curriculares.

Nº	2
TÍTULO	Ampliando la perspectiva escolar: los museos como espacio de formación
AUTOR	<u>Rickenmann del Castillo, Rene</u> <u>Soto Lombana, Carlos Arturo</u> <u>Angulo Delgado, Fanny</u>
AÑO	2009
ASESOR	
CIUDAD	Medellín
CITACIÓN	Normas APA
PALABRAS CLAVES	Museos y educación Educación básica Enseñanza de las ciencias
TIPO DE DOCUMENTO	Artículo
ACCESO AL DOCUMENTO	Internet (Biblioteca Digital) Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas
RESUMEN (DESCRIPCIÓN)	Se presentan los resultados de un programa de formación continua con profesores en ejercicio que tuvo como centro de atención la utilización de los museos como herramienta pedagógica y didáctica. Cómo hipótesis de trabajo se plantea que el uso de los museos por parte de los docentes abre nuevas perspectivas referentes al ejercicio pedagógico y al mismo tiempo permite enriquecer el medio didáctico, así como la producción de materiales de apoyo escolar. El programa se desarrolló con ocho profesores de educación básica y media e integro el trabajo de tres museos de ciencia de la ciudad de Medellín (Colombia).
Realizado por:	Julio Cesar Jiménez

Tabla 2: Formato RAE

Busqueda	Total consultados	Referentes Busqueda	Total	Tipo1	Tipo2	Tipo3
Museo escolar como herramienta pedagógica						
	Total consultados			TG	Maestria	Articulos
Centro documentacion	12	Museo escolar	10		3	1
Google Academic	3	Herramienta pedagógica	2			
https://www.latindex.org/latindex/inicio	0	proyectos educativos institucionales	0			
https://www.scielo.org/es/	6	Politización	4			
https://dialnet.unirioja.es/	0	Desarticulación	0			
	21		16			

Tabla 3: Formato Excel

3.2.6 Técnicas interactivas

Tradicionalmente las técnicas en los diseños metodológicos de investigación cualitativa se definen como el conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar información; las cuales se realizan acorde a un tema específico y al objetivo concreto planteado desde la investigación. En este sentido, son implementadas por el investigador generalmente con el único objetivo de recoger una información útil a su estudio investigativo. En contraposición a esto, se proponen Técnicas Interactivas en los diseños metodológicos para la investigación social cualitativa, entendidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa, 2002, p. 48).

En este caso, la implementación de las técnicas interactivas apoyara el enfoque de la investigación, dado que su:

“[...] énfasis se halla en la comprensión a profundidad de las realidades humanas, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, donde las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos permiten develar sentidos, aspectos y componentes de esas realidades tal y como ocurren en sus contextos naturales.” (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa, 2002, p. 39).

También, darán un apoyo a la recolección de información dado que las técnicas interactivas generan información que debe ser organizada, categorizada y analizada, con la intención de identificar nuevas búsquedas e interrogantes en el proceso de desarrollo de la investigación. Es importante destacar que la implementación de estas técnicas interactivas se realizará de forma virtual dadas las condiciones actuales en las que se encuentran las instituciones educativas.

Las técnicas interactivas son construcciones que, desde las opciones de ubicar, orientar e interpretar rescata la experiencia humana buscando interpretar, comprender, ubicar, orientar y explicar las acciones y las prácticas sociales, las experiencias vitales de las personas, el significado de los hechos; recuperando los saberes y las experiencias que están detrás de los actos y de las interacciones sociales (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa, 2002, p. 34).

3.3 Técnicas de análisis de la información.

3.3.1 Triangulación de información.

Ahora teniendo en cuenta la estructura de la investigación, la presentación de los resultados por cada instrumento aplicado; se pretende realizar bajo una triangulación de la información la cual pretende informar de modo organizado y coherente los resultados de la investigación a partir del procedimiento de triangulación.

[...] “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico (Cisterna, 2005, p.9).

El proceso de triangulación de la información se desarrolló entre las entrevistas a los maestros cooperadores, directivos de la institución educativa, las encuestas aplicadas a los estudiantes y las observaciones e intervenciones que se realizaron en el área de ciencias sociales, esto con la intención de tener un contraste entre los puntos de vista de cada uno de los personajes que habita el espacio del museo, así mismo ver de qué forma los docentes del área de ciencias sociales ven al MEM C13 y así lograr definir las herramientas del área de ciencias sociales, las herramientas del museo escolar de la memoria y posteriormente establecer la ruta por medio de las técnicas interactivas en las cuales se ejecute la articulación entre el área de conocimiento y el museo.

Capítulo IV: Resultados - Debate

4.1 Herramientas del área de ciencias sociales:

Con el fin de identificar las posibles herramientas pedagógicas que posibilitan las ciencias sociales y la memoria historia se retomará los documentos normativos como los DBA, lineamientos y estándares, de igual forma se tendrán en cuenta las mallas curriculares del área de ciencias sociales y por último las entrevistas realizadas a los docentes del área de ciencias sociales.

Desde los DBA, EBC y lineamientos curriculares se observó que para los grados décimo y once se pueden articular algunos contenidos con las actividades del MEM C13. La formación política, la formación en derechos humanos y la enseñanza de la historia reciente son los contenidos más representativos para estos grados. El abordaje de estos contenidos desde los objetivos del MEM C13 y los espacios que esté posibilita permiten a los estudiantes tomar una participación más activa a la hora de argumentar algunos elementos como la participación en la toma de decisiones, respeto a opiniones ajenas, principios de igualdad, reconocer los principales conflictos sociales y políticos que se desarrollan en el contexto.

Las metodologías hasta ahora abordadas en el área de ciencias sociales se evidenciaron por medio de las observaciones de clase, las clases desarrolladas de forma virtual y las entrevistas realizadas a los docentes del área de ciencias sociales, en estas se evidenció que en las clases de ciencias sociales los maestros hasta ahora llegaron a generar estrategias como los debates, grupos de discusiones y la observación de material audiovisual para que los estudiantes logren comprender con mayor facilidad y en el menor tiempo posible los contenidos que se pretenden enseñar. Los maestros por medio de las entrevistas expresaron que la carga de contenidos que se tiene en el área de ciencias sociales es contradictoria con el tiempo que se impone para la enseñanza de estos.

4.1.1 Debate

Por medio de los DBA, EBC y lineamientos curriculares del área de ciencias sociales se observa que el debate aplicado por los maestros cooperadores resulta acorde ya que, la participación en debates y grupos de discusión incentivan a las y los estudiantes a “asumir una posición y desde esta confrontarla con la de otros, la defiende y es capaz de modificar sus posturas si lo considera pertinente” (MEN, 2004, p. 30).

Teniendo en cuenta lo expresado por los maestros cooperadores, lo observado en los documentos normativos y las necesidades del contexto, se reafirma la importancia de la aplicación del debate dentro del aula de clase, ya que desde este se está permitiendo a las y los estudiantes una participación directa con las necesidades del contexto o con los contenidos que se están dictando en el momento, así mismo, se da puerta a que tomen una postura crítica y de respeto frente a las opiniones de los demás participantes de dicho debate y posteriormente un respeto dirigido a los demás integrantes de la comunidad.

Desde la técnica del debate se observó que los estudiantes se mostraban alegres a la hora de abordar contenidos desde esta técnica, ya que para ellos está fuera de lo común abordar un contenido de esta forma, en donde se le dé un espacio a la palabra e ideas propias y desde esta llegar a generar contrastes con las opiniones de las demás compañeras y compañeros. En estos debates se abordaban contenidos en los cuales se evidenciaron la creación de normas, un ejemplo de esto es el primer periodo en la mayoría de las instituciones, en la I.E Eduardo Santos el primer periodo se caracteriza por el poseer la semana de la democracia, en la cual a lo largo del periodo los estudiantes asisten a numerosos debates en los que los candidatos a personería y contralor debaten sus propuestas e ideas. De igual forma en las clases de ciencias sociales los estudiantes

abordan los mismos debates, pero ya llegando a proponer soluciones o hasta normas sobre una problemática en específico que se encuentre en el contexto o en la institución educativa.

4.1.2 Grupos de discusión

Ahora, los grupos de discusión aplicados por los maestros cooperadores también estarían relacionados con contenidos en los cuales se evidencian el respeto por las opiniones de los demás, formación en valores y civismo. Desde Sánchez Núñez, C. A. (2016) en un grupo de discusión:

[...] los participantes son influidos y a la vez influyen en el resto de los participantes al igual que sucede en la vida real. Se aportan opiniones sin modificar o corregir las de los demás. Entre los propios participantes se va complementando el diálogo, se va construyendo y negociando socialmente un significado de la temática tratada, no se trata tanto de producir como de intercambiar opiniones de manera que se obtenga información sobre percepciones, opiniones, actitudes y valores de los participantes (p. 114).

Esto cobra importancia a la ahora observar las evidencias para los grados 11 observados en los DBA del área de ciencias sociales (2016), en donde las y los estudiantes:

- Propone estrategias para utilizar el diálogo como recurso mediador en la solución de conflictos (p.46).
- Establece semejanzas y diferencias entre los conflictos asociados a la convivencia social, a escala regional y nacional (p.46).

El abordaje de esta metodología dentro del área de ciencias sociales se encuentra vincula en gran medida a la semana de la democracia, al igual que el debate, en donde se aprovecha la gran carga política para hacer uso de las voces de los estudiantes y desde estas poder llegar a puntos en común con relación a lo que proponen los candidatos. En algunas ocasiones, los grupos de discusión también cumplen un papel como detonante o como activador en las clases del área de

ciencias sociales, en donde el maestro cooperador por medio de una pregunta problematizadora guía una discusión con el fin de introducir el contenido desde los saberes previos de las y los estudiantes. Gracias a la virtualidad, estos grupos de discusión se vieron muy enriquecidos, por la razón de que las clases del área de ciencias sociales no solo eran escuchadas por los estudiantes que habitaban el aula de clase, la nueva aula de clase, un aula que, desde la virtualidad, podía ser la sala, un cuarto, una biblioteca o hasta en ocasiones una cocina, posibilitando la participación del núcleo familiar de las y los estudiantes de una forma más activa. En algunas ocasiones eran los padres de familia quienes se tomaban la palabra de la clase como si fueran un estudiante más, expresando sus puntos de vista y haciendo valer su voz dentro de los contenidos que se pretendían abordar, lo cual resultó sumamente favorable para el desarrollo de estas metodologías.

4.1.3 Observación de material audiovisual

Para abordar la observación de material audiovisual dentro de las herramientas del área de ciencias sociales es importante destacar el empleo del celular o de los dispositivos móviles como una herramienta pedagógica a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales. En uno de los diálogos establecidos con una de las maestras cooperadoras se nos dio a conocer que una de las principales problemáticas características de las clases hoy en día es el uso de dispositivos electrónicos en medio de las clases, estos dispositivos hacen que las y los estudiantes se aparten de la clase, ya que por medio de los celulares ellos veían videos ajenos a las clases, escuchaban música, tomaban constantemente fotografías y en ocasiones hasta los empleaban para solucionar de manera más rápida y eficaz los compromisos que se les asignaban en la clase. Después de una reflexión la maestra cooperadora se apropió de esta problemática para su beneficio, ocasionalmente dejaba compromisos a los estudiantes de que indagaran en internet

videos que proporcionaran información sobre el contenido que se abordaría a la siguiente clase, esto con la intención de compartirlos con los demás compañeros y ya desde estos videos abordar la clase. También, se asignaban compromisos como la elaboración de mapas mentales, cuadros comparativos, resúmenes y hasta mapas sinópticos elaborados desde los dispositivos electrónicos con la intención de generar un interés mayor en los estudiantes.

Los autores Javier Sandoval, Lewis McAnally Salas y Gilles Lavigne (2013) confirman el empleo del celular como una herramienta pedagógica:

Si bien el teléfono celular es considerado en muchos casos un distractor educativo, también es cierto que ofrece aplicaciones susceptibles de apoyar cualquier modalidad educativa. Más aún, ofrece alternativas de uso en condiciones de movilidad del estudiante. Por la riqueza potencial que brinda como herramienta pedagógica, diversos autores han aportado elementos teóricos que le abonan a una caracterización del proceso educativo con mediación de dispositivos celulares (p.8).

En ocasiones, antes de ingresar a la nueva normalidad, una normalidad en la que la escuela de mudaría a la virtualidad, el maestro Andrés, uno de los maestros cooperadores, optaba por llevar a los estudiantes a las salas de cómputo a que realizaran investigaciones sobre los contenidos que se estaban dictando, cómo fue el caso con el Frente Nacional y los procesos revolucionarios en Colombia. Pese a que los estudiantes se presentaban emocionados y alegres al abordar las clases de esta forma, en ocasiones era complicado, ya que sucedía lo mismo que con los celulares, los estudiantes se disponían a jugar, ver videos o hasta escuchar música, y los últimos minutos de la clase los empleaban para realizar los deberes de la clase. Estos percances estaban pensados por parte de los maestros cooperadores, ya que al revisar las planeaciones de clase y los compromisos para las demás sesiones se evidenciaba un repaso o un refuerzo sobre los contenidos que las y los estudiantes habían indagado en dichos espacios virtuales.

Quién diría que el abordaje de estos elementos como herramientas pedagógicas sería un comienzo para una escuela virtual. Desde la virtualidad se evidenció que tanto las planeaciones de los docentes de todas las áreas de conocimiento y mis planeaciones de clase ya estarían mediadas por el abordaje de videos, consultas por internet, registros fotográficos y hasta llamadas telefónicas. Pero, el elemento que en la antigua normalidad generaba interés en las y los estudiantes se vio completamente excluido por la nueva normalidad, en donde ya todo el proceso educativo sería mediado por la virtualidad.

Desde la presencialidad el MEM C13 tenía un papel en el que solo se relacionaba con el área de ciencias sociales con los contenidos de memoria histórica y las visitas que se realizaban a estos espacios cuando se conmemoraba la operación Orión, más allá de esta no se logró evidenciar una relación entre estos dos elementos. Esto se confirmó en la virtualidad, donde en ningún momento se pensó en el espacio del Museo Escolar de la Memoria desde el área de ciencias sociales, pero al momento que llegaron las fechas de conmemorar la Operación Orión todas las clases de las diferentes áreas del conocimiento giraban alrededor de dicha conmemoración, las clases del área de ciencias sociales fueron aplazadas con la intención de que las y los estudiantes ingresaran a las diferentes actividades como charlas, conferencias y proyección de películas. Cabe destacar que en ninguna ocasión se abordó desde los encuentros virtuales contenidos que se relacionaran con dicho acontecimiento, la participación solo se limitó a la asistencia y desde esta ya se asignaría una nota.

Pero, en medio de todo esto los docentes ven una luz en las posibilidades que brinda la virtualidad y el espacio del MEM C13, ya que por medio de esta se puede llegar a generar técnicas que lleguen a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Institución Educativa. Los maestros cooperadores expresaron que en algún momento sí les gustaría vincular el área de ciencias

sociales con el MEM C13, pero *que la cuestión de los tiempos y las exigencias por parte de los directivos hacen un poco complicado pensarse esto.*

A modo de conclusión se puede decir que las herramientas pedagógicas que posibilita el área de ciencias sociales están ligadas a la gran variedad de contenidos que esta posee y la aplicación de estas por medio de un sin fin de técnicas que llegan a nutrir su enseñanza. Es por esta razón que se reafirma la importancia de la aplicación de las técnicas interactivas con el fin de integrar más a los estudiantes y también incentivar el interés que tienen los maestros del área de ciencias sociales en ligar el área de ciencias sociales con espacios como el MEM C13. Así mismo, la capacidad que poseen los docentes del área de ciencias sociales para desarrollar lo expresado por Restrepo Chavez (2017), en donde se apropiaron de la problemática del empleo de dispositivos electrónicos, la cambiaron, optimizaron y recuperan el sentido de enseñanza y transformaron esta tensión en una fuerte herramienta pedagógica a favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

4.2 Herramientas del museo escolar de la memoria:

Ahora, partiendo de las herramientas pedagógicas que posibilita el MEM C13 se logró evidenciar que el museo escolar de la memoria desarrolla múltiples actividades que pueden llegar a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje si se llegan a articular de alguna forma con las áreas específicas, en este caso con el área de ciencias sociales.

Como se mencionó anteriormente el MEM C13 cuenta con espacios en donde se exponen las voces de aquellos que vivieron el conflicto, todo esto por medio de propuestas artísticas como el festival Kolacho, murales, esculturas, grupos de discusión y días festivos en donde toda la

comunidad educativa toma un papel más activo en la institución con el fin de transformar la experiencia que tienen con los sucesos violentos del pasado.

Pero, como se evidenció en la encuesta aplicada a los estudiantes de los grados décimo y once, estos no tienen una participación muy activa en las propuestas del museo, ya que solo ven este espacio cuando se desarrolla alguna de las actividades anteriormente mencionadas. Por medio de dicha encuesta los estudiantes expresaron que les gustaría llegar a tener una participación más activa en la elaboración de actividades en el MEM C13, ligado a esto los maestros del área de ciencias sociales expresaron por medio de la entrevista que ellos consideraban oportuno generar nuevas estrategias donde los estudiantes se apropien más de este espacio, con el fin de dar una mayor visibilidad frente a la comunidad educativa.

Ahora con la intención de realizar un análisis más profundo de las herramientas del MEM C13 se retomará el trabajo de grados de los compañeros Briceño Amaya, J.A., Marín Zapata, M., & Rendón Morales, V.M. (2021) donde se evidencian las herramientas del museo escolar de la memoria.

4.2.1 Exposiciones:

Tras la llegada de la constitución del museo escolar, surgieron otras estrategias pedagógicas, tales como la exposición permanente (el Gran Mural con el que cuenta el museo) y la exposición temporal o también conocida como la Sala de Reparación Simbólica, estrategias que comenzaron a tener lugar desde mediados del año 2018, donde después de tejer hilos y de unir múltiples esfuerzos, el equipo gestor logró materializar la idea del proyecto ejecutándose, inicialmente, con estas dos estrategias. (Briceño Amaya, Marín Zapata & Rendón Morales, 2021, p.68).

El conjunto de exposiciones que posee el espacio del MEM C13 en la presencialidad cumplía un papel como principal narrador de la historia que afrontó la comuna 13 a todos los visitantes que recurrían a él, pero desde la virtualidad este papel se desvaneció. Durante el año

2020, donde todas las actividades de la I.E se abordaron de forma virtual no se evidenció un espacio para las exposiciones presentes en el museo y por ende la historia que estas transmiten. Se podría decir que este espacio sufrió una transformación desde la virtualidad ya que estas exposiciones fueron reemplazadas por creaciones propias de los estudiantes, solicitadas o incentivados a crearlas por medio de muchas de las charlas que se realizaron durante las semanas conmemorativas. Esto evidencia por una parte el abandono que sufrió el espacio del museo escolar de la memoria durante la virtualidad, pero, por otra parte, deja en evidencia que las y los estudiantes podrán participar de una forma más activa en la creación de las exposiciones del MEM C13, por medio de una renovación de algunos de los espacios en donde también se le dé importancia a las voces de los jóvenes que habitan la actualidad en la comuna 13 y en la institución educativa.

4.2.2 Foros

Con la intención de liderar acciones que favorezcan la construcción de memoria, el MEMC13 convoca y participa de algunos eventos que aportan al esclarecimiento y no repetición de acontecimientos violentos, de esta manera se suman a conmemoraciones tales como la del día de los museos, encuentros de la verdad como lo fue “No más niños y niñas víctimas del conflicto armado” de la comisión de la verdad y otros que aportan a la reparación del conflicto en el país y en la ciudad, sin embargo, hay dos eventos de corte académico (complementado con participaciones reflexivas y artísticas) que son directamente impulsados por el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 (Briceño Amaya, Marín Zapata & Rendón Morales, 2021, p.86).

Los foros que realiza el MEM C13 se caracterizan por tener una numerosa participación de agentes externos y a la vez de los docentes y directivos que coordinan este espacio. Pero la participación de las y los estudiantes en ellos no queda clara, su participación se limita a la observación y a la escucha, pero ¿qué pasa con las voces y las ideas de las y los estudiantes? Desde

la virtualidad se observó que la participación de los estudiantes en los espacios de los foros se limitaba a escribir el nombre en las plataformas por donde se transmitían los foros y desde esto suponer que efectivamente realizaron una escucha activa y atenta de ella. Pensarnos los foros como una de las principales herramientas del museo resulta de gran utilidad, ya que desde estos las y los estudiantes, de la mano de los docentes del área de ciencias sociales, podrían llegar a ejecutar algunas de las herramientas pedagógicas que proporciona el área de ciencias sociales, como lo son el debate y los grupos de discusión. Lo planteado permite ir evidenciando las posibles relaciones pedagógicas que se establecen entre las herramientas que posibilita el área de ciencias sociales y las herramientas que puede llegar a posibilitar el MEM C13 entre toda la gama de posibilidades que presenta este espacio.

4.3 Relación Pedagógica:

En la relación pedagógica entre las herramientas del área de ciencias sociales y las herramientas del museo escolar de la memoria se debe destacar los elementos anteriormente mencionados y el potencial que tienen estos de generar un enriquecimiento mutuo. La necesidad de generar estrategias en el área de ciencias sociales que logren mitigar la politización y la necesidad de enriquecer y visibilizar aún más el MEM C13 con la articulación entre el área de ciencias sociales y una participación más activa de las y los estudiantes dejan en evidencia una clara relación.

Como se mencionó anteriormente, el museo escolar de la memoria posibilita un sinnúmero de escenarios que se relacionan de forma directa con los contenidos que se abordan dentro del área de ciencias sociales. Pese a que los maestros del área de ciencias sociales ya dan por sentada una

relación entre el museo y el área; se evidenció por medio de las técnicas aplicadas y las observaciones realizadas que esta articulación sólo se da en lo conceptual, ya que al museo tener como objetivo abordar la recuperación de la memoria histórica y en el área de ciencias sociales se aborda este contenido ellos ven esta relación solo por medio de los contenidos que tienen en común y no por una ejecución en conjunto de estos contenidos.

La autora Magnolia Aristizabal (2006) en su texto “La categoría saber pedagógico, una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica” se observa la necesidad de que el maestro se adapte según las circunstancias de sus procesos de enseñanza y aprendizaje al igual que las necesidades del contexto en el que se desarrolla.

La pedagogía es una reflexión sistemática sobre los procesos de educación y formación del sujeto, como decíamos anteriormente en diversos contextos socio-culturales. La didáctica, alude a la enseñabilidad de los saberes, realiza un tratamiento a los saberes y a las ciencias para ser enseñados y aprendidos. Lo que implica la transmisión e incorporación de adaptaciones según el contexto. El currículo conforma el interfaz entre la pedagogía y la didáctica, permite planificar de forma general una serie de objetivos contenidos, criterios metodológicos de las actividades académicas (Aristizabal. 2006. p.1).

La participación de los estudiantes en los nuevos procesos que vinculen el MEM C13 y el área de ciencias sociales podría dar respuesta a una de las necesidades que expresaba uno de los maestros del área de ciencias sociales y es el de generar más estrategias que visibilicen el espacio del museo, con los cuales lo que se pretende es generar un mayor incentivo para los estudiantes y demás maestros a participar en los procesos del museo escolar de la memoria, lo cual en algún momento llevará a que el museo sea un mayor punto de referencia para muchas instituciones educativas de la ciudad e instituciones de educación superior.

La reconstrucción de la memoria histórica como elemento en común del MEM C13 y el área de ciencias sociales también se vería muy enriquecido ya que al tener una mayor cantidad de participantes contaría con más experiencias y más voces, lo cual ayudaría al MEM C13 a generar una reconfiguración en las dinámicas hasta ahora abordadas en este espacio, como las mismas galerías, las mismas actividades, etc; ya que al ejecutar la articulación con el área de ciencias sociales esta también deberá adoptar nuevas técnicas que se puedan adaptar a las recientes circunstancias en las cuales se van a abordar los contenidos, las cuales deberían dar pie al abordaje de problemáticas actuales que aborde el contexto.

Es en este momento donde las técnicas interactivas toman un papel de suma importancia, ya que desde estas técnicas es donde se pretende iniciar la articulación que se puede efectuar entre el MEM C13 y el área de ciencias sociales.

[...] se proponen Técnicas Interactivas en los diseños metodológicos para la investigación social cualitativa, entendidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa, 2002, p. 48).

Por medio de la propuesta de estas técnicas interactivas se pretende que los estudiantes y los maestros de las diferentes áreas nutran sus procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que alimentan las dinámicas del MEM C13 con las nuevas voces que se evidencian por medio de la ejecución de estas técnicas. El abordaje de las técnicas interactivas se pretende realizar desde el área de ciencias sociales en conjunto con el MEM C13, de forma que los resultados de

estos puedan dar respuesta a los conocimientos solicitados en el área de ciencias sociales al tiempo que estos mismos resultados llegan a ser parte de los espacios del museo escolar de la memoria, un espacio donde se visibilice las voces de los estudiantes y maestros.

El abordaje de técnicas interactivas bajo una visión descriptiva posibilita: “[...] que las personas expresen el mundo tal y como lo viven y lo experimentan cotidianamente; donde el lenguaje como texto social, permite la expresión y el desciframiento de modos de sentir, pensar, actuar y relacionar” (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. 2002. p. 64). Estas estarán ejecutadas bajo técnicas como representaciones gráficas, la escritura, narraciones o hasta fotografías.

También, técnicas histórico-narrativas ya que estas técnicas serían de gran utilidad para nutrir el museo escolar de la memoria ya que dentro de sus procesos de reconstrucción de la memoria se pueden plasmar los resultados obtenidos por medio de estas.

[...] tienen un interés por rescatar la experiencia de los sujetos, y la recuperación de procesos, hechos, acontecimientos que se dieron en el pasado, pero que cobran vida en el presente e inciden en el futuro; al utilizar estas técnicas, se busca la interpretación y comprensión de esas vivencias y hechos, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollaron. Estas técnicas buscan que los sujetos construyan sus propias narrativas y representaciones, potenciar “la memoria colectiva que se alimenta y pervive en las tradiciones orales, lúdicas y estéticas, los recuerdos individuales, en los archivos de baúl, en el territorio, en los objetos, en las fotografías y en el propio cuerpo; se activa y actualiza en las bregas de la vida cotidiana” (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa, 2002, p. 65).

4.4 Técnicas interactivas

Se proponen las siguientes técnicas interactivas con la intención de trabajar la relación entre el MEM C13 y el área de ciencias sociales bajo el abordaje de la recuperación de la memoria

histórica. Así mismo, se proponen algunas actividades en las que se aborden las técnicas interactivas y se garantice la articulación entre el MEM C13 y el área de ciencias sociales.

4.4.1 Mural de situaciones.

Esta técnica tiene como objetivo “identificar situaciones, espacios, actores, tiempos, objetos y símbolos que representan lo que sucede en la cotidianidad de los sujetos, los grupos, las comunidades y los procesos sociales” (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. 2002 p. 72).

Para el abordaje de esta técnica se pretende que los estudiantes por medio de un trozo de papel o pliego de cartulina plasmen sus opiniones, puntos de vista, críticas o aportes sobre el contenido que se está abordando, esto con el fin de que las y los estudiantes tomen un papel más activo y crítico en las dinámicas de las clases de ciencias sociales y el MEM C13. Posteriormente las y los estudiantes podrán socializar sus creaciones o dejarla a interpretación de los demás bajo preguntas como: “¿Qué percepciones genera lo que se observa? ¿Qué le falta al Mural, qué les gustaría agregar? ¿Qué está expresando el Mural? ¿Por qué?” (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. 2002. p. 73).

Una vez las y los estudiantes en conjunto con los maestros del área de ciencias sociales se apropien de esta técnica se podrá emplear en conjunto con las actividades planeadas por el MEM C13, de la misma forma los resultados obtenidos gracias a esta técnica pueden integrar fácilmente los espacios del museo escolar de la memoria, ya que por medio de estos se puede evidenciar las voces de los participantes por medio de su propia historia e interpretación.

A continuación, se presentará una idea para abordar el mural de situaciones desde el área de ciencias sociales. Cabe destacar que esta clase o taller podría ir dirigido a estudiantes, docentes, padres de familia, visitantes o cualquier integrante de la comunidad educativa.

Área: Ciencias Sociales	Semana: 1	Sesión: 1	Fecha:	Duración: 1 hora
Ámbito o ámbitos conceptuales para abordar durante la clase/Taller: Reconoce los principales conflictos vividos en la comuna 13 en las últimas décadas, a partir de la memoria histórica.				
Objetivo: Identificar los hechos históricos y violentos que marcaron la configuración del barrio Educador Santos y de la Comuna Trece				
1. Fase -Inicio-	Actividades de aprendizaje/ Enseñanza/orientación por parte del docente/ Preguntas que va a formular		Tiempo estimado	Recursos / medios usados
	<p>Para comenzar este taller se dará aproximadamente diez minutos de espera para que llegue el mayor número de participantes posible.</p> <p>Posteriormente se les indicará a los participantes la función del taller que está por realizarse, a la vez que se indican las instrucciones para realizarlo.</p> <p>La clase/taller comienza con la formulación de algunas preguntas orientadas hacia la concepción del espacio habitado por los participantes, es decir, en este se preguntarán datos básicos de historia con respecto a la constitución del barrio y de la comunidad. En este sentido, se hará alusión a la información que hayan transmitido por parte de sus padres o abuelos o incluso desde la formación académica de las instituciones educativas del sector, con el fin de conocer un poco acerca de la apropiación territorial, social y cultural de los habitantes y de la comuna.</p>		15 minutos	Papel Colores Marcadores
2. Fase - Desarrollo-	Actividades de aprendizaje Enseñanza/orientación por parte del docente/ Preguntas que va a formular		Tiempo estimado	Recursos / medios usados
	<p>Práctica Guiada (Ejecución) y/o Práctica independiente.</p> <p>Teniendo en cuenta la información anterior se procederá a realizar un mural de situaciones, que se guiarán a partir de las siguientes preguntas orientadoras:</p> <p>¿Qué tanto sabes de la comuna 13?</p>		30 minutos	Papel Colores Marcadores

	<p>¿Cómo te has enterado de los sucesos pasados que marcaron al barrio en un vórtice de violencia? ¿Qué hechos han marcado la historia del barrio? ¿Cómo ves al barrio hoy en día? ¿Qué papel han tenido los habitantes con respecto al cambio por el cual ha atravesado el barrio? ¿Qué se rescata de ese pasado violento que vivió el barrio?</p> <p>Una vez arrojadas las preguntas los participantes deberán elegir una de ellas para plasmar sus respuestas en las hojas de papel que se les dio con antelación, en estas los participantes podrán plasmar sus respuestas por medio de la expresión artística que ellos consideren oportuna, sea con dibujos, poemas, narrativas o respuestas cerradas.</p> <p>Una vez finalizado el tiempo cada uno procederá a dejar su producción en el mural de situaciones con el fin de darle paso a la socialización y cierre de la clase/taller.</p>		
<p>3. Fase -Cierre-</p>	<p>Actividades de aprendizaje Enseñanza/orientación por parte del docente/ Preguntas que va a formular</p>	<p>Tiempo estimado</p>	<p>Recursos / medios usados</p>
	<p>Creación del mural de situaciones con las respectivas socializaciones de las preguntas formuladas con antelación. Y socialización de este por parte de dos o tres voluntarios.</p> <p>Posteriormente se les indicará a los estudiantes que dicho mural se situaciones le den un nombre el cual se deberá ver plasmado en él y posteriormente sería ubicado en el museo escolar de la memoria.</p>	<p>15 minutos</p>	

4.4.2 Fotolenguaje y fotopalabra.

Estas dos técnicas interactivas tienen como objetivo “Evocar los espacios en donde transcurren los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionadas a los usos del espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades” (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. 2002. p. 75), y “Narrar desde las fotografías o álbumes de fotos: tiempos, espacios, situaciones y vivencias de la vida cotidiana de sujetos, grupos y comunidades” (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. 2002. p. 80).

Con estas técnicas interactivas se pretende abordar directamente el MEM C13 desde el área de ciencias sociales por medio de fotografías, ya que las fotografías:

Las fotos son recuerdos, impresiones de la vida, momentos que se quieren preservar. Las fotos son un viaje arqueológico a nuestra infancia, un recorrido por las huellas de cómo “yo” me he vuelto el otro para los demás y de cómo yo mismo Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa he deseado ser visto. Pero las fotos terminan sucumbiendo ante la voz que lo cuenta” (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. 2002. p. 80 - 81).

La forma en la que implementan estas técnicas desde el área de ciencias sociales pretenden incentivar a los jóvenes a tomar fotografías o llevar algunas fotografías que ellos consideren representativos para ellos, de igual forma se tendrán en cuenta las galerías de fotos que ya cuenta el MEM C13 y de esta forma y por medio de la observación los estudiantes plasmen sus interpretaciones por medio de representaciones gráficas, escritos, poemas o cualquier expresión que el estudiante considere correcta.

De igual manera que con el muro de situaciones los resultados obtenidos podrán integrar el MEMC 13 con la intención de contar con una renovación más constante y asegurar la participación de las y los estudiantes en su construcción.

Área: Ciencias Sociales	Semana: 2	Sesión: 2	Fecha:	Duración: 1 hora
Ámbito o ámbitos conceptuales para abordar durante la clase/Taller: Comprender que las representaciones han cambiado a partir de quienes las elaboran.				
Objetivo: Reconocer la forma en la que los habitantes de la Comuna trece, ven y viven su espacio.				
1. Fase -Inicio-	Actividades de aprendizaje/ Enseñanza/orientación por parte del docente/ Preguntas que va a formular	Tiempo estimado	Recursos / medios usados	
	En la fase de inicio de esta sesión como es costumbre se darán unos 5 minutos con el fin de esperar que llegue la mayor cantidad de participantes. Posteriormente se les indicará a los participantes el objetivo de la sesión a la vez que se explica la actividad del día. Se les indicará a los participantes que deberán tomar fotografías de su entorno que consideran que los representa o consideran importantes en el contexto. Adicionalmente deberán	15 minutos	Papel Marcadores Colores Papel periódico	

	preparar una descripción de dicha imagen para poder socializarla en la sesión. También, se indicará que quienes no cuenten con los medios para tomar una fotografía podrán hacer una representación gráfica de la imagen que quieran plasmar.		
2. Fase - Desarrollo-	Actividades de aprendizaje Enseñanza/orientación por parte del docente/ Preguntas que va a formular	Tiempo estimado	Recursos / medios usados
	<p>Práctica Guiada (Ejecución) y/o Práctica independiente.</p> <p>Teniendo en cuenta la información anterior se procederá en la segunda fase, se les indicará a los participantes que tienen media hora para la toma de fotografías o la elaboración de las representaciones gráficas.</p> <p>Posteriormente se les indicará a los participantes estar 5 minutos antes para realizar la socialización y evaluación de la sesión</p> <p>Una vez finalizado el tiempo cada uno procederá a dejar su producción en el suelo o pared de forma que todos los participantes tengan una visión de las producciones, con esto se dará paso a la socialización y cierre de la clase/taller.</p>	30 minutos	Papel Marcadores Colores Papel periódico
3. Fase -Cierre-	Actividades de aprendizaje Enseñanza/orientación por parte del docente/ Preguntas que va a formular	Tiempo estimado	Recursos / medios usados
	<p>Una vez se tenga un panorama completo de todas las producciones se propondrá que algunos de los participantes den una breve explicación sobre su creación y el espacio observado.</p> <p>Para terminar la sesión, se pedirá que investiguen un poco acerca del conflicto que llegaron a padecer otros barrios o comunas de la ciudad de Medellín para hacer una retroalimentación en la próxima sesión</p> <p>Igual que el mural de situaciones estas producciones podrán ser integradas a los espacios del MEM C13 o también en los espacios de la institución donde todos los interesados puedan hacer una lectura de dichas fotografías.</p>	15 minutos	Papel Marcadores Colores Papel periódico

4.4.3 El Juicio.

El juicio o debate se pretende seguir abordando de la misma forma que se venía abordando en el área de ciencias sociales ya que se evidenció que desde el debate las y los participantes logran adquirir una serie de técnicas que favorecen su crecimiento personal y comunitario.

Desde las técnicas interactivas se observa que:

Esta técnica al posibilitar el debate permite evidenciar el conflicto, dinamizar la polémica, configurar opinión individual y construir conocimiento desde la diversidad, estimulando el razonamiento, la capacidad de análisis crítico, el trabajo colectivo, la argumentación” (Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa. 2002. p. 84).

Esta técnica se puede articular con el mural de situaciones y fotolenguaje a la hora de plasmar los resultados de dichos debates o juicios y así asegurar una articulación entre las actividades y contenidos que se dictan en el área de ciencias sociales, a la vez que estas pueden ser integradas y desarrolladas bajo el MEM C13 bajo sus diferentes actividades a abordar.

Finalmente la construcción de herramientas que permitan la articulación entre el área de ciencias sociales y el museo escolar de la memoria a favor de la construcción de una memoria histórica dependerá de la visión que tenga el maestro, pero teniendo en cuenta el contexto y que en su mayoría los docentes del área de ciencias sociales de la institución educativa se encuentran vinculados al MEM C13 se debería abordar esta articulación para dar respuesta a tensiones como la carga de contenidos y la distribución de tiempos.

Área: Ciencias Sociales	Semana: 3	Sesión: 3	Fecha	Duración: 2:30 horas
Ámbito o ámbitos conceptuales para abordar durante la clase/Taller: Explica las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Medellín.				
Objetivo: Reconocer los principales acontecimientos que marcaron la violencia urbana durante los 70, 80 y 90 en la ciudad de Medellín.				

1. Fase -Inicio-	Actividades de aprendizaje/ Enseñanza/orientación por parte del docente/ Preguntas que va a formular	Tiempo estimado	Recursos / medios usados
	<p>Se indicará el objetivo de la sesión y el paso a paso de las actividades a desarrollar.</p> <p>División del grupo en subgrupos de trabajo, indicar el sombrero para pensar que les corresponde</p> <p>Hacer el recorrido virtual del Museo Casa de la Memoria “Medellín es 70, 80 y 90. Memorias por contar”</p> <p>Socialización sombreros para pensar</p>	15 minutos	
2. Fase - Desarrollo	Actividades de aprendizaje Enseñanza/orientación por parte del docente/ Preguntas que va a formular	Tiempo estimado	Recursos / medios usados
	<p>Práctica Guiada (Ejecución) y/o Práctica independiente.</p> <p>Se dividirá el grupo en 6 subgrupos, cada uno de 3 personas, estos serán encargados de uno de los componentes de seis sombreros para pensar.</p> <p>Síntesis del proceso de violencia 70, 80 y 90</p> <p>Lo positivo de la violencia durante las décadas 70, 80 y 90</p> <p>Emociones y sentimientos de la violencia en los 70, 80 y 90</p> <p>Ideas nuevas sobre la violencia en Medellín</p> <p>Hechos y análisis de la violencia en Medellín durante las 70, 80 y 90</p> <p>Obstáculos de la violencia en Medellín</p> <p>Después de asignar los grupos y el sombrero para pensar se hará el recorrido virtual de Medellín 70, 80 y 90. Memorias por contar, que se encuentra en el siguiente link https://www.museocasadelamemoria.gov.co/RV/mnt/medellin_es_70_80_90/medes1/</p> <p>Cada grupo debe estar pendiente en el recorrido sobre los acontecimientos que ocurrieron durante esas décadas en la ciudad, de modo que, puedan atender al sombrero que les fue asignado.</p> <p>Terminado el recorrido se dará un espacio de 15 minutos para que los grupos organicen sus ideas del sombrero para pensar.</p>	1 hora	Computador Parlantes Papel Lápiz
3. Fase -Cierre-	Actividades de aprendizaje Enseñanza/orientación por parte del docente/ Preguntas que va a formular	Tiempo estimado	Recursos / medios usados
	<p>Finalmente, se socializarán las reflexiones en torno al sombrero para pensar que les correspondió a cada grupo. Así se realizará un recorrido por la violencia que marcó las décadas de los 70, 80 y 90 en Medellín.</p> <p>Cada grupo deberá elegir una de las preguntas iniciales la cual deberá defender según lo observado en el recorrido y otro grupo tratará de contradecir la defensa del grupo</p>	1 hora y 15 minutos	

	<p>inicial. Esto con la intención de que los participantes logren comprender de una mejor forma lo aportado por el recorrido.</p> <p>Asimismo, como es el último encuentro se abrirá un espacio para que los participantes que asistieron a las actividades comenten sobre las experiencias y aprendizajes ocurridos durante las sesiones.</p>		
--	--	--	--

Capítulo V: Final

5.1 Conclusiones

Para finalizar, es importante destacar que el MEM C13 es uno de los elementos principales de la Institución Educativa Eduardo Santos dentro de sus procesos en la reconstrucción de la memoria histórica del contexto debido a todas las situaciones que llegó a afrontar, sumado a esto, se encuentra que el espacio en sí de la institución educativa es epicentro de la resistencia a todos los procesos violentos que se presentan en el contexto. A fin de cuentas, la Institución Educativa Eduardo Santos es un lugar único, único por poseer el espacio del museo, el cual llega a cumplir un papel fundamental para la comprensión y resolución de las problemáticas que se presenten, en este caso, la politización y la desarticulación producto de dicha carga de compromisos.

Así mismo, se lograron establecer las herramientas pedagógicas que brindan el área de ciencias sociales y el museo escolar de la memoria de forma individual, esto con el fin de lograr establecer una ruta que posibilite la articulación de estas permitiendo un enriquecimiento mutuo, tanto en los espacios y en los individuos que se desarrollan en estos. Las técnicas interactivas planteadas permiten que se ejecute la articulación que se plantea desde un principio entre el área de ciencias sociales y el MEM C13, pero también ofrece una participación más activa de las y los estudiantes dentro de los procesos de construcción de memoria historia por medio de sus voces, experiencias, puntos de vista e innovaciones, llegando así a evidenciar un contraste entre un antes y aun después de todas las problemáticas que llegó o llega a afrontar el contexto.

Ahora, el hecho de emplear como perspectiva metodológica la etnografía virtual resultó enriquecedor en el sentido de explorar algo nuevo y diferente a lo que ya teníamos establecido. La nueva normalidad causada por la pandemia, una normalidad ya mediada por la virtualidad, permitió el descubrimiento de elementos que bajo la presencialidad no se llegarían a ver tan fácilmente bajo

nuestro rol como maestros practicantes, la participación de todo el núcleo familiar y ser testigo de todas sus vivencias en la vida académica de las y los estudiantes, así mismo la forma en la que la institución educativa se adapta y la planta docente de la institución realiza cambios en su propia labor docente con el fin de dar respuesta a las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes. Por estas razones la etnografía virtual pese a estar en la virtualidad, posibilitó la inmersión y el reconocimiento en cada uno de los espacios de todas las personas que se vieron involucradas en este proceso y así mismo, la comprensión de ellos y su papel en el contexto

5.2 Recomendaciones

Esta nueva normalidad, una normalidad ya mediada por la virtualidad nos hace pensarnos en elementos que de alguna manera llegan a afectar los procesos de la escuela, llegar a pensar en los núcleos familiares dentro de los procesos de las y los estudiantes es de suma importancia, no solo pensarnos en las y los estudiantes en el aula de clase y el tiempo que están en la escuela sino en pensarnos también en las abuelas, los padres de familia, los hermano y hasta los tíos, de qué forma se podrían incorporar a los procesos formativos de los jóvenes y de qué forma todos se verían favorecidos.

También, tener en cuenta la voz de todos los docentes y estudiantes, desde el más pequeño hasta el más grande, muchas veces ignoramos el poder que tienen la voz y las ideas de algunos individuos de la comunidad, en donde solo se realiza lo que los directivos consideren pertinente. Es por esta razón que llegar a generar una mayor relación comunicativa entre toda la comunidad educativa es de suma importancia, una comunicación donde se vinculen las dos sedes de la institución educativa y el MEM C13, lo cual en alguna medida llegaría a generar una mayor visibilización al público externo como expresó uno de los maestros cooperadores, en el cual

expresa que una comunicación e interacción de los espacios escolares con el exterior es de suma importancia.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2014). *Plan de desarrollo local comuna 13*.
- Álvarez Álvarez, C., & García Eguren, M. (2011). *Museos pedagógicos: ¿Museos didácticos?*
- Álvarez Domínguez, P. (2007). *Aproximación a la creación de una red de museos escolares en los centros educativos andaluces*. II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo. La cultura material de la escuela (2007), p 259-273.
- Anónimo. (15 de octubre de 1995). *Milicia: La guerrilla en las ciudades. El tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-423979>
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). *Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea*. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, (3), 72-92.
- Aristizábal, M. (2006). *La categoría saber pedagógico, una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica*. Revista Itinerantes, 4(4), 43-48.
- Bonilla-Jimenez, F. I., & Escobar, J. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*.
- Briceño Amaya, J.A., Marín Zapata, M., & Rendón Morales, V.M. (2021). *Tejiendo memoria desde el MEMC13: Cultura escolar en la Institución Educativa Eduardo Santos* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- Cátedra de la paz. (2014) Ley 1732. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
- Cátedra de la Historia. (2017) Ley 1874. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201874%20DEL%2027%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. CNMH- Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia. Bogotá

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *La huella invisible de la guerra: Desplazamiento forzado en la comuna 13*. Bogotá.

Chacon, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velasquez, A. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.

Contacto maestro. (2020) *Museo escolar de la memoria de la Comuna 13—MEMC13*. <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/experiencias-significativas/museo-escolar-de-la-memoria-de-la-comuna-13>

Contreras, M. H. J. (2003). *El conflicto armado en Colombia*. Revista de derecho. <https://www.redalyc.org/pdf/851/85101907.pdf>

Daros, W. R. (2002). *¿Qué es un marco teórico?* *Enfoques*,14(1 y 2), 73-112.

De Camilloni, A. (1998). *Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales*. Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.

Desplazamiento Intraurbano y Soluciones Duraderas por CODHES y ACNUR. (2013)

Duarte, J. (1996). *La debilidad del Ministerio de Educación y la politización de la educación pública en Colombia: dos problemas a enfrentar en el Plan Decenal* (No. 013215).

Fedesarrollo.

Escribano-Miralles, A., & Molina, S. (2015). *La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP*. *CLIO. History and History teaching*, 41.

Flórez Franco, M. (2019). *Santa María de la Antigua del Darién: un espacio de utopías para la construcción de un museo territorio*.

Franco, M., & Levín, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. https://isfd129-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Resenias_Temas_y_debates.pdf

Franco, M., & Lvovich, D. (2017). *Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión*. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (47).

Gaborit, M. (2006). *Memoria histórica: relato desde las víctimas*. *Pensamiento psicológico*, 2(6), 7-20. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100602.pdf>

García, B. González, S., Quiroz, A., Velásquez, A., & Ghiso, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: funlam.

García, S. V. (2007). *Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX*. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 14(1), 173-196.

Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C., & Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). *El estado del arte: una metodología de investigación*.

Gonzalez, L. (27 de mayo de 2020). *Violencia en Colombia*. El País. <https://elpais.com/opinion/2020-05-27/violencia-en-colombia.html#:~:text=El%20asesinato%20de%201%C3%ADderes%20sociales,ha%20convertido%20en%20una%20constante.&text=Entre%20enero%20y%20abril%20se,arrecia%20ahora%20de%20forma%20silenciosa>

Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998). *"La construcción social del contenido a enseñar"*, en *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aiqué, pp. 17-48.

Jordán, L. M. (1921). *Museos escolares*. Humanidades.

La Agencia de la ONU para los refugiados. (2018) *¿Qué es un conflicto armado según el Derecho Internacional Humanitario?*

Ley General de Educación. (1994) Ley 115. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lincoln, Y., & Guba, E. (1994). *Paradigmas en pugna de la investigación cualitativa*.

Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila

MEMC13. (2019). *Identificación del proyecto*. Medellín, Antioquia.

Méndez, M. D. R. R., & Aguilar, G. A. (2015). *Etnografía virtual, un acercamiento al método ya sus aplicaciones*. Estudios sobre las culturas contemporáneas.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley general de educación*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares del área de ciencias sociales*.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias - Ciencias sociales*.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje - Ciencias Sociales*.

Obando, L. A. V. (1993). *El diario de campo*. Revista Trabajo Social. (pp.308-319.)

OMS-PATH. (2007). *La elaboración de una estrategia de muestreo. En Investigando la violencia contra las mujeres. Una guía práctica para la investigación y la acción* (pp. 112-124). Managua: OMS-PATH.

Pagès, J. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. En II Congreso Internacional. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. (pp. 139-155)

Restrepo Chávez, M. L. (2017). *El material didáctico, como herramienta pedagógica para fortalecer la atención de los niños de transición de la normal superior Santa Teresita de Loricá–Cordoba*.

Rivera Villegas, J. O. (2012). *La relación museo-escuela en el Museo de Antioquia: un estudio sobre percepciones de profesores, estudiantes y personal del museo*.

Rodríguez, J. M. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*.

Romo, H. L. (1998). *La metodología de la encuesta*. JG cáceres, Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, (pp. 33-74.)

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio.

Salinas Salazar, M.L. Álzate Yepes, T. Sierra, J. (2000) *La gaceta didáctica*.

Sánchez Núñez, C. A. (2016). Valores para una educación intercultural. Dialógo y consenso entre familias de alumnado a través de grupos de discusión. Hachetetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación, (12), 105-128. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2016.v1.i12.8>

Sandoval, J., McAnally, Salas, L., & Lavigne, G. (2013). El teléfono inteligente (smartphone) como herramienta pedagógica. *Apertura*, 5(1), 6-19.

Sánchez Marín, L. E., & Marín Alzate, G. A. (2014). *Los museos como herramientas potenciales para la enseñanza de las problemáticas ambientales*.

Soto Lombana, C., Angulo Delgado, F., & Rickenmann, R. (2009). *Ampliando la perspectiva escolar: Los Museos como espacio de formación. Enseñanza de las ciencias*.

Téllez, H. (2003). *Cenizas para el viento* (p. 17-25). Bogota: Norma.

Torres, P. R. (2007). *Los discursos de la memoria histórica en España*. *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 7, 1-30.

Universidad de Antioquia. (2005) *Reglamento Interno y de funcionamiento de la Práctica Pedagógica en los programas de Pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en las modalidades presencial y semipresencial*.

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.

Vázquez Olvera, Carlos. (2008). *La participación infantil como motor del origen y desarrollo de los museos escolares*. *Cuicuilco*, 15(44), 111-134. Recuperado el 08 de febrero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592008000300006&lng=es&tlng=es.

Anexos**Diario de campo:**

Institución Educativa Eduardo Santos Con Sede Pedro J. Gómez

“Educamos con Amor”

Diario de campo

Nombre completo del docente:		
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de cierre:
Actividades realizadas:		
Número de personas que se beneficiaron:		
Reflexión del día:		

Consentimiento informado:

Yo _____ identificado con documento _____ de _____ doy mi consentimiento para la participación en la entrevista/encuesta que está realizando el maestro practicante Julio Cesar Jiménez Hoyos para la elaboración de su trabajo de grados.

Manifiesto que recibí una explicación completa del objetivo de la entrevista y el propósito de su realización. También recibí información sobre la filmación de la entrevista y la forma en que se utilizarán los resultados en dicho trabajo.

Doy evidencia que he leído este documento, por lo que en constancia acepto su contenido y afirmo mi participación en el proceso.

Firma del participante

Entrevistas - Banco de Preguntas

Estudiantes:

Primera fase: Preparación	Segunda Fase: Desarrollo: Banco de preguntas	Tercera Fase: Cierre
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo. • Explicar los motivos de la entrevista. • Consentimiento informado: Confidencialidad. 	<p>Caracterización:</p> <p>¿En qué barrio vives? _____ ¿Has vivido siempre en este barrio? _____ y ¿En todo el tiempo que llevas viviendo en este barrio reconoces el estrato socioeconómico?</p> <p>¿La vivienda en la que vives es propia o arrendada? _____ ¿Tus padres trabajan? _____ y ¿Trabajan en lo que estudiaron o trabajan en algo distinto?</p> <p>¿Vives con tus padres o con algún otro familiar? _____ con todos ellos cómo te llevas?</p> <p>¿Para desarrollar las actividades del colegio utilizas libros, computador, celular? Cuéntame un poco de la forma en la que desarrollas las actividades del colegio.</p> <p>Museo:</p> <p>¿Qué conoces del MEMC13? _____ según lo que conoces ¿Cómo participas en él? ¿Y llegan a ir al MEMC13?</p> <p>¿Cuándo van qué actividades desarrollan? _____ ¿Las hacen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones. • Síntesis. • Agradecimiento.

	<p>desde la clase de sociales o desde que clase?</p> <p>¿De qué forma les gustaría participar en el MEMC13?</p>	
--	---	--

Maestro Cooperador y docentes del área de ciencias sociales:

<p>Primera fase: Preparación</p>	<p>Segunda Fase: Desarrollo: Banco de preguntas</p>	<p>Tercera Fase: Cierre</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo. • Explicar los motivos de la entrevista. • Consentimiento informado: Confidencialidad. 	<p>Caracterización:</p> <p>Profe para comenzar qué tal si nos cuenta un poco de su formación profesional y su recorrido _____</p> <p>¿Profe y con todo esto en algún momento llegó a enseñar en otra institución educativa o solo se ha llegado a desempeñar en el Eduardo Santos?</p> <p>¿Hace cuánto tiempo es la encargada de dictar la materia de ciencias sociales? _____ y en algún momento llegó a enseñar otras materias?</p> <p>¿Profe y en su recorrido en la institución educativa cuáles son los métodos de enseñanza que considera más adecuados para los estudiantes? _____ ¿Qué papel tiene la evaluación en estos?</p> <p>Profe y en una clase normal, de cualquier contenido ¿Cuáles son las actividades que llega a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones. • Síntesis. • Agradecimiento.

	<p>desarrollar en la clase de ciencias sociales? _____ ¿Qué problemáticas ha llegado a evidenciar a medida que se desarrollan las actividades?</p> <p>Profe y para terminar esta etapa, desde su punto de vista ¿Cuáles son los contenidos que más se le dificultad desarrollar o cuales contenidos se le dificultan más a los estudiantes aprender?</p> <p>Museo:</p> <p>Profe ¿Desde el área de ciencias sociales como abordan el MEMC13?</p> <p>¿Qué papel cumple el MEMC13 en relación con la gran cantidad de contenidos que exige la institución educativa? _____ Profe y a la hora ya de abordar el MEMC13 con los estudiantes ¿Qué estrategias emplean con los y las estudiantes para trabajar? _____</p> <p>¿Desde su punto de vista qué papel cumple o debería cumplir el MEMC13 en relación con el área de ciencias sociales? _____ Profe y si llegara a tener la oportunidad ¿De qué forma articularían el MEMC13 con el área de ciencias sociales?</p> <p>¿Qué estrategias les gustaría implementar en el museo?</p>	
--	--	--

Directivos:

<p>Primera fase: Preparación</p>	<p>Segunda Fase: Desarrollo: Banco de preguntas</p>	<p>Tercera Fase: Cierre</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo. • Explicar los motivos de la entrevista. • Consentimiento informado: Confidencialidad. 	<p>Profe para comenzar qué tal si nos cuenta un poco de su formación profesional y su recorrido _____</p> <p>¿Profe y con todo esto en algún momento llegó a desempeñarse en otra institución educativa o solo se ha llegado a desempeñar en el Eduardo Santos? _____</p> <p>¿Siempre se desempeñó como rector o coordinadora? o ¿En algún momento llegó a desempeñarse como docente en otra institución educativa?</p> <p>Profe y ¿Desde su papel como directivos cómo llegan a hacer frente al sin fin de contenidos que se le otorga a la escuela? _____</p> <p>¿Y qué estrategias emplean o les gustaría emplear para mitigar esta carga?</p> <p>Profe, para finalizar ¿Cree usted que la planta docente se ve afectada con la imposición de todos estos contenidos a enseñar?</p> <p>¿Qué papel cumple el MEMC13 en la institución educativa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones. • Síntesis. • Agradecimiento.