



**Los lugares de memoria, una posibilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales**

Andrés Villada Arcila  
Carlos Andrés Muñoz Quintero  
Manuela Durango Pérez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor  
Ariel Humberto Gómez Gómez, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, niñez y juventud

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Medellín, Antioquia, Colombia

2023

---

Cita

(Durango Pérez, Muñoz Quintero & Villada Arcila, 2023)

---

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Durango Pérez, M., Muñoz Quintero, C. A., & Villada Arcila, A. (2018). *Los lugares de memoria, una posibilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Cártul Vargas Torres

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

## **Dedicatoria**

Manuela: A mi padre Hugo, mi madre Claudia y mi hermana Susana, por ser mis pilares y motivación, por apoyarme en cada paso, ayudarme en la desesperación, celebrar mis alegrías y por ser mi amor incondicional. A mi amiga y colega Laura Restrepo, por ser fuente de inspiración y esperanza y por hacerme parte de su vida.

Carlos: A mi madre Ángela Quintero y a mi hermana Jasmin Muñoz, a quienes amo y quienes me animaron a emprender mi formación profesional y me han apoyado incondicionalmente en todo mi proceso educativo. A mi amigo del alma Mauricio Hernández, quien ha sido una gran ayuda y una voz de aliento para mí en los momentos más difíciles durante mi paso por la universidad.

Andrés: A mi madre, padre y hermano, quienes con su amor, esfuerzo y sacrificio se han convertido en el motor de mi vida. A mis amigas y amigos dentro y fuera de la universidad. Gracias a cada uno por las palabras, por la compañía, por el afecto y por las grandes enseñanzas que me dejaron en este largo camino; una y mil gracias por permitirme ser alguien en sus vidas más allá de lo académico.

### **Agradecimientos**

A la Institución Educativa Eduardo Santos por abrirnos sus puertas y recibirnos durante nuestro proceso de práctica final, así mismo a los docentes cooperadores, directivos y especialmente a los estudiantes quienes aportaron a la construcción de este trabajo de grado.

A nuestro asesor Ariel por su invitación constante a cuestionarnos como futuros maestros, por guiarnos en este camino, por tenernos paciencia y siempre una voz de aliento y por insistir en la necesidad de reconocernos a través del otro.

A nuestra Alma Mater por cautivarnos desde el primer momento, por insistir en formarnos desde una perspectiva crítica y reflexiva y abrirnos tanto al mundo como a sus múltiples realidades.

## Tabla de contenido

Resumen.....	10
Abstract.....	11
Introducción.....	12
1. Entre lugares y memorias: heridas que aún no sanan.....	14
1.1 Contextualización y planteamiento del problema.....	14
1.2 Proceso de construcción del problema de investigación.....	19
1.3 Planteamiento del problema.....	21
1.4 Antecedentes.....	28
1.4.1. Categorías teóricas identificadas en las fuentes revisadas.....	29
1.4.2 Subcategorías de Memoria.....	29
1.4.2 Para qué se recuerda - las memorias identificadas en las fuentes revisadas.....	33
1.5 Objetivos y pregunta de investigación.....	34
1.5.1 Objetivo general:.....	34
1.5.2 Objetivos específicos:.....	34
1.5.3 Pregunta de investigación.....	35
1.5.4 Operacionalización de los objetivos investigativos.....	35
2. Nada viene de la nada: un acercamiento conceptual a los lugares de memoria y la enseñanza de las ciencias sociales.....	36
2.1 Lugares de memoria.....	36
2.1.1. Enfoques teóricos, disciplinas y autores en que se sustenta.....	37
2.1.2. Historia del concepto.....	38
2.1.3. Definición del concepto.....	39
2.1.4 Atributos del concepto.....	41
2.1.5 Críticas al concepto.....	43

---

2.2 Enseñanza de las Ciencias Sociales .....	44
2.2.1 Historia del concepto .....	45
2.2.2 Disciplina y autor en que se sustenta .....	45
2.2.3 Definición del concepto .....	47
2.2.4 Atributos del concepto .....	49
2.2.5 ¿De qué manera los lugares de memoria sirven como puente de enseñanza en las Ciencias Sociales?.....	50
3. Trazando el camino, más allá del horizonte .....	52
3.1 Enfoque epistemológico.....	52
3.2 Método de la investigación .....	54
3.2.1 Plan de acción .....	55
3.2.2 La acción.....	56
3.2.3 Observación de la acción .....	57
3.3 Técnicas implementadas .....	59
3.3.1 La observación participante .....	59
3.3.2 Entrevista .....	60
3.3.2.1 Entrevistas semiestructuradas .....	60
3.3.3 Grupo focal .....	61
3.4 Una estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la perspectiva klafkiana.....	61
3.5 Plan de análisis .....	63
3.6 Consideraciones éticas .....	65
4. Resultados .....	65
4.1 De aquí, de allá, de cualquier lado, lugares convertidos en memoria .....	65
4.2 Realidades que convierten lugares en memoria, un asunto de relaciones espacio-temporales en la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	78

---

5. Conclusiones.....93

Recomendaciones..... 100

Referencias.....102

Anexos.....109

---

**Lista de tablas**

**Tabla 1** .....35

**Tabla 2** .....98

---

**Lista de ilustraciones**

**Ilustración 1** .....64

**Ilustración 2** .....65

### **Resumen**

Este trabajo de investigación tiene como propósito reconocer la manera en que los lugares de memoria pueden aportar a la enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela, todo esto transversalizado a partir de la propuesta didáctica crítico constructiva de Wolfgang Klafki y complementado a través de técnicas de recolección de la información como la observación participante, entrevistas y grupos focales, las cuales posibilitaron conocer las experiencias relatadas por los estudiantes y poderlas articular a los conocimientos propios del área, convirtiéndose así en un medio que establece conexiones entre el pasado y el presente, adicionalmente es una posibilidad para que los alumnos puedan crear sus propias interpretaciones y significados, lo cual les permite acercarse a los contenidos de forma crítica y reflexiva.

*Palabras clave:* Lugares de memoria, enseñanza de las Ciencias Sociales, didáctica crítico constructiva, realidad social.

### **Abstract**

The purpose of this research work is to recognize the way in which places of memory can contribute to the teaching of social sciences at school. All this transversalized from Wolfgang Klafki's constructive critical didactic proposal and complemented through information gathering techniques such as participant observation, interviews and focus groups, which made it possible to know the experiences related by the students, and to articulate them to the knowledge of the area. Thus becoming a means that establishes connections between the past and the present. Additionally, it is a possibility for students to create their own interpretations and meanings, which allows them to approach the contents in a critical and reflective way.

*Keywords:* Places of memory, teaching Social Sciences, critical constructive didactics, social reality.

## Introducción

El presente trabajo investigativo titulado “*Los lugares de memoria: una posibilidad para la enseñanza de las ciencias sociales*”, surge como resultado del trabajo de grado en la línea de formación sobre “escuela abierta y formación para la ciudadanía” de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Dicho trabajo de investigación fue desarrollado en la Institución Educativa Eduardo Santos (Comuna 13 de la ciudad de Medellín), para lo cual se planteó la pregunta que orientaría el trabajo ¿De qué manera los lugares de memoria pueden aportar a la enseñanza de las ciencias sociales a los estudiantes del grado 5°3? buscando con esto, alternativas y otras posibilidades de enseñanza en la escuela para aquellos contenidos correspondientes a la asignatura Ciencias Sociales o Nodo de Sociedades como lo llaman en la I. E., en especial a las dificultades que se presentan en lo referente a la enseñanza del pasado reciente en los grados iniciales (primaria).

Ahora bien, para responder a la pregunta orientadora, se estableció como objetivo general: reflexionar en torno a los aportes de los lugares de memoria en la enseñanza de las ciencias sociales del grado 5°3, el cual se desarrolló identificando en un primer momento las biografías individuales y familiares de los estudiantes, posteriormente se analizaron los aportes de las biografías para la enseñanza de las ciencias sociales, a partir del concepto lugares de memoria.

Así pues, este trabajo de grado cobra relevancia partiendo de la necesidad de buscar alternativas que mejoren la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela y potencien el aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado la enseñanza exclusivamente memorística y tradicionalista que imperó en el siglo pasado cuya reflexión en ocasiones es poca o nula en su intento de enseñar unos contenidos. Por consiguiente, en esta investigación se plantea abordar

los lugares de memoria como alternativa de enseñanza, partiendo de la concepción que los estudiantes tengan de éstos y, de la comprensión de las diversas realidades y de la realidad social más abarcante. Por lo que se ponen en foco de análisis dos categorías conceptuales, **Lugares de memoria y Enseñanza de las Ciencias Sociales**, dichas categorías se hacen relevantes por el contexto que rodea la I.E Eduardo Santos y es la Comuna 13, un territorio que históricamente ha estado permeado por la violencia y el conflicto armado, y donde al mismo tiempo, la comunidad ha tejido procesos de resistencia que tienen como base las pedagogías de la memoria.

La metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación es el enfoque histórico-hermenéutico, ya que permitió hacer un análisis de los diversos comportamientos, reflexiones y maneras de ver y estar en el mundo de los estudiantes, esto se evidenció en las memorias familiares y personales relatadas por estos. Al mismo tiempo, se tuvo como método investigativo la investigación acción, permitiendo a los investigadores desde su quehacer y desde su propia práctica: observar, analizar, interpretar y evaluar, generando así reflexiones que permitan una planificación en su rol de acción a futuro.

Ahora bien, las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron de vital importancia para este trabajo de grado, se realizaron entrevistas semiestructuradas, un grupo focal, además de la observación participante. Estas técnicas fueron importantes en la medida que permitieron conocer los relatos individuales y familiares de los estudiantes, siendo estos relatos la base para el análisis y reflexión dentro de la investigación.

Por otro lado, y como parte de este proceso, se crearon seis unidades didácticas de las cuales algunas fueron implementadas en la escuela en nuestro proceso de práctica docente. Las

unidades didácticas creadas tienen como base la propuesta didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki y su importancia dentro de la investigación radica en su propuesta de carácter formativo. De estas unidades didácticas implementadas con el grado 5-3, resultaron datos relevantes a la investigación a la vez que permitieron orientar el proceso educativo con los estudiantes.

Finalmente, se presentan los resultados, las conclusiones y las recomendaciones, emergentes del proceso investigativo, como fase de análisis y reflexión, donde los relatos de los estudiantes y sus vivencias en los lugares que han habitado cobran importancia, puesto que permiten la comprensión de su realidad individual y familiar que se enmarca en un contexto y una realidad social más compleja.

## **1. Entre lugares y memorias: heridas que aún no sanan**

### **1.1 Contextualización y planteamiento del problema**

Para la realización de este proyecto investigativo es imprescindible estar al tanto del contexto, del territorio y las dinámicas en que se enmarca, para lo cual, es necesario conocer la conformación de la Comuna 13 y por consiguiente entender los cambios que surgen en torno a la ciudad de Medellín.

Durante gran parte del siglo XX el crecimiento económico de la ciudad estuvo fuertemente influenciado por la industria textil y todo este proceso de industrialización derivó en que gran parte de la población del campo se instalara en la ciudad de Medellín en búsqueda de nuevas oportunidades laborales, pero la oferta laboral no fue suficiente, por lo cual aumentaron

los índices de desempleo, empleo informal y poblamiento de las laderas de manera desmedida (Peña, 2018).

La historia de la conformación de muchos de los barrios de la ciudad de Medellín ha estado plagada de múltiples violencias, el caso de la Comuna 13 no es diferente, esta comuna se encuentra ubicada en el centro occidente de la ciudad y su proceso de poblamiento ha sido principalmente por procesos migratorios relacionados con el desplazamiento forzado, la violencia política, abandono estatal y la economía inestable.

En un informe elaborado por Sánchez, Villa & Riaño (2011) se narra que, a mediados de los años 90, el desplazamiento forzado se incrementa a nivel nacional, principalmente en las zonas del Urabá antioqueño y el Chocó, por tal motivo el Ejército de Liberación Nacional (ELN) comenzó a dirigir la invasión en la parte alta del cerro, entregando lotes a las familias desplazadas.

Las autodenominadas milicias independientes, entre ellas los Comandos Armados del Pueblo (CAP), también se hicieron presentes en ese entonces y ejercieron control sobre el territorio y la población del barrio El Salado en los años noventa. Allí entregaron lotes, y distribuyeron entre la población alimentos y bienes procedentes del asalto a vehículos transportadores de mercancías. (Sánchez, Villa y Riaño, 2011, pp. 25-26)

Ahora pues, González (2019) plantea que la ubicación geográfica de la Comuna, teniendo acceso directo al centro de Medellín, a la ruta que conecta con Santa Fe de Antioquia y el golfo de Urabá la han convertido en un corredor estratégico para las rutas del narcotráfico y transporte de mercancías ilegales, lo cual la convierte en un atractivo para los diferentes actores que

convergen en el conflicto armado de nuestro país, bien sea las guerrillas, paramilitares o el Estado, los cuales han sido protagonistas en las disputas por el dominio y control de la zona.

En respuesta a esas disputas constantes por el territorio, el gobierno colombiano, con el apoyo del gobierno local municipal preparó una escalada de operaciones militares y de policía, para así tomar definitivamente el control o al menos eso era lo que se pretendía. Pero irónicamente la fuerza pública trabajó en equipo con grupos paramilitares, para combatir los grupos guerrilleros y de milicias que se encontraban en la comuna 13. Esta escalada de operaciones militares culminó con la llamada Operación Orión (2002), con la que el gobierno declaró su victoria contra los grupos insurgentes (González, 2019). ¿Pero en realidad fue una victoria? O más bien ¿Para quién fue la victoria? Durante las operaciones militares hubo cientos de asesinatos de personas inocentes, desapariciones forzadas (de muchos aún no se sabe nada), torturas y desplazamientos forzados de cientos de familias. El caso de la escombrera, un vertedero de desechos de construcción, ubicado en las pendientes, se convirtió en fosa común de cientos de cuerpos que estaban siendo sepultados cada vez más en lo profundo (no paraban de arrojar escombros en el sitio), hasta que en el 2013 la Sala de Justicia y Paz del Tribunal Superior de Medellín, gracias a las denuncias hechas por los familiares de los desaparecidos, en especial a un grupo de mujeres que hoy conforman un movimiento llamado Mujeres Caminando por la Verdad, ordenó el cese de toda actividad y el arrojó de desechos en el lugar y proceder con excavaciones por parte de los entes del Estado especializados, para llevar a cabo la búsqueda, exhumación, recuperación e identificación de los cuerpos (González, 2019).

Ahora bien, en medio del ciclo de violencia armada que se experimentaba (2000-2003) que parecía no terminar, las instituciones educativas de la comuna no quedaron al margen de la

situación, por el contrario muchas fueron coprotagonistas, al convertirse algunas en cuarteles, otras en refugios de la población que huye y/o objetivos de los actores en disputa, como sucedió con el Liceo El Salado que sirvió de refugio para muchas familias desplazadas (Sánchez, Villa y Riaño, 2011) y la escuela Pedro Jota Gómez (hoy sede de la I.E. Eduardo Santos), que se convirtió en objetivo militar, ambas en el barrio El Salado.

En el descenso algunas personas ingresaron a la Escuela Pedro Jota Gómez y al restaurante comunitario, en el mismo barrio, pero la guerra no daba tregua, y fue lanzado un petardo que cayó cerca de donde había buscado refugio la población indefensa. Mujeres, niños y hombres tuvieron que huir nuevamente. (Sánchez, Villa y Riaño, 2011, p. 31)

Es así pues, que para el año 2002, se da una irregularidad en el desarrollo de las actividades académicas en las instituciones educativas como lo fue en La I.E. Eduardo Santos, que entonces solo contaba con la sede ubicada en el barrio con el mismo nombre. Allí, además se da una alta deserción escolar a causa del miedo que ejercía sobre las familias la situación de violencia que se vivía en el sector, lo que llevó a la I.E. a “laborar en jornadas especiales de medio tiempo para facilitar los desplazamientos en aquellos días de aparente calma y en días de conflicto armado donde no era posible dar clases” (I.E. Eduardo Santos, s.f., 2002, párr. 8).

Más tarde, en la necesidad de los habitantes de la comuna 13 de encontrar alternativas de vida en su territorio y de resignificar los eventos acaecidos durante la agudización del conflicto armado (2000-2003) comenzaron a gestar diferentes colectivos culturales, en la búsqueda de ofrecer espacios a los niños, jóvenes y adultos, para socializar, compartir y apropiarse del territorio que habitan, mediante acciones no violentas. Es así como líderes barriales y jóvenes

amantes de la cultura, se empiezan a unir y organizar, formando colectivos que permitirían desde el arte, transformar los espacios de su comuna. Como consecuencia, la Alcaldía de Medellín (2015), estableció a la comuna 13 como un foco cultural para la ciudad, puesto que son muchas las organizaciones culturales, tanto públicas como privadas, que surgieron a través del tiempo, y que con su trabajo por los habitantes del sector, contribuyen al proceso de transformación cultural en positivo, en función de la no repetición del conflicto armado en la comuna.

Son esos grupos representativos del arte que son reconocidos por la Alcaldía de Medellín, ya que entran “en la clasificación por área artística o cultural, predominan las acciones musicales, seguidas de las orientadas a la promoción y gestión cultural y la danza” (como se citó en Peña, 2018). De esta manera, aparecen colectivos como Casa Kolacho, con una apuesta desde el arte a través del graffiti. Dicha apuesta, en la actualidad sigue teniendo gran impacto en este sector de Medellín. La generación de estos espacios de socialización dio paso al Graffitour, el cual según Radiónica (2014) es una articulación entre el rap y el arte de los graffitis, liderado por dos raperos de la comuna, en la búsqueda de brindar un recorrido desde lo político, estético, histórico, pero siempre desde muestras del arte en el territorio. Este programa ha generado gran impacto tanto en la comuna como para la ciudad en general, el cual es una actividad lúdica pero al mismo tiempo ofrece una labor turística, en la búsqueda de generar espacios de formación y socialización, todo esto con base de aquellos conflictos y problemáticas sociales que se presentaron en el pasado pero que además se siguen presentando en la comuna 13 (Peña, 2018).

Algo similar al Graffitour, pero con enfoque hacia la Pedagogía de la Memoria, se encuentra en la Institución Educativa Eduardo Santos con el Museo Escolar de la Memoria Comuna 13, este nace del acercamiento a la memoria reciente del territorio, considerando su

importancia para construir procesos de recuperación y construcción de la memoria colectiva y la conservación de la memoria histórica de la comuna 13 de Medellín (Museo Escolar de la Memoria Comuna 13, s. f.). Allí se pueden ver narraciones y escuchar testimonios de víctimas del conflicto armado en la Comuna, evidencias de los combates, registros fotográficos, esculturas entre otras expresiones artísticas y estéticas que dan cuenta de lo allí sucedido.

Finalmente, esta breve mirada al pasado reciente de la Comuna 13 de Medellín (Colombia), nos permite evidenciar las diferentes tensiones y emergencias, evidenciadas en el marco del conflicto armado y la violencia, que se apoderaron por muchos años de este territorio. Al mismo tiempo, a pesar de que la violencia sigue arraigada en muchos de los barrios de la comuna, también se ha generado nuevo tejido social y de apropiación de los espacios en función de la reconciliación y el respeto por el otro, lo que ha provocado que los niños, los jóvenes y los adultos de la comuna, se piensen otros espacios de lucha y de resistencia, a través del arte, espacios que permitan a las víctimas de un territorio violentado durante muchos años, resignificar su pasado en miras de un mejor presente y futuro.

## **1.2 Proceso de construcción del problema de investigación**

Para acercarse al problema, se partió desde un campo de interés general, “el papel de la escuela en territorios afectados por el conflicto armado: Pedagogía de la memoria para la construcción de paz”.

Teniendo como base este campo de estudio general, se diseñaron 4 estrategias para la construcción y delimitación del problema de investigación. La primera es la observación y la contextualización, en la que se encuentra la visita guiada al Museo Escolar de la Memoria

Comuna 13 (MEMC 13), el cual se encuentra ubicado en la Institución Educativa Eduardo Santos. Allí observamos una participación importante de docentes, directivos y del estudiantado, en un trabajo conjunto respecto a la pedagogía de la memoria, donde se propone una reparación simbólica desde el arte y la memoria, ejes fundamentales para la resignificación, por parte de las víctimas de la oleada de violencia a comienzos del siglo XXI en la Comuna 13.

La segunda estrategia nace como producto de la acción derivada tanto de las actividades diagnósticas implementadas como de la observación en clase en el grado 5<sup>º</sup>3, surgen así diarios pedagógicos los cuales cuentan con un enfoque pedagógico y se realizan partiendo de preguntas por los sujetos que participan en la acción educativa, los contenidos, el contexto, las metodologías, la temporalidad, las intencionalidades, lo que permiten diferentes interpretaciones, análisis y reflexiones pedagógicas.

Como tercera estrategia se construyó un árbol de problemas que permitió en primer momento identificar diferentes tensiones y problemáticas que se reflejan dentro de la institución educativa; y en un segundo momento, analizar las posibles causas y consecuencias de estos problemas identificados y cómo impactan los procesos de enseñanza en la escuela.

Las tres estrategias de investigación anteriores permitieron identificar un problema, el cual está relacionado con las didácticas referentes a la enseñanza del pasado. Por esta razón se revisó literatura de diferentes autores, que permitió profundizar un poco más sobre la enseñanza de la historia en Colombia. La revisión se basó en los aspectos jurídicos y normativos, los enfoques de la enseñanza de la historia en Colombia y las didácticas utilizadas para la enseñanza de la historia.

Teniendo en cuenta esta ruta metodológica, fue posible construir el siguiente problema de investigación.

### **1.3 Planteamiento del problema**

Al reconocer las dinámicas y transformaciones que ha tenido la comuna 13 de Medellín en lo que se conoce como el pasado reciente, se evidencian simultáneamente múltiples dificultades a la hora de abordar su enseñanza desde las Ciencias Sociales en la escuela. Ello se ha convertido en un dilema para el maestro de Ciencias Sociales ya que riñe en muchas ocasiones con lo que tradicionalmente ha significado saber historia y lo que hoy se concibe como pensamiento histórico, es decir mientras que este último se enfoca en cómo el sujeto se sitúa y establece relaciones entre el pasado y el presente en un ir y venir en el tiempo (una historia dinámica) y lo que de ello le pueda aportar para su vida, el primero comprende la historia como un elemento estático, que no perece, pero que tampoco genera alguna implicación práctica (Schmidt y Cainalli, 2010, como se citó en Torres y Amaya, 2015). Ahora pues, ¿qué consideraciones se deben tener para el desarrollo del pensamiento histórico en los niños de la escuela básica primaria? Si consideramos que a temprana edad la comprensión del presente es un proceso que se logra primeramente desde la experiencia propia, desde lo que se percibe en su entorno además de lo que escuchan y observan de sus padres, familiares o allegados, también urge un intento por comprender y nombrar el pasado para proyectarse hacia el futuro y es en este punto donde la enseñanza de la historia juega un papel importante en el ámbito escolar.

Se hace necesario tener una mirada panorámica sobre el desarrollo y la evolución en la manera como ha sido la enseñanza del pasado a lo largo de la historia en el currículo colombiano. Para Moreno (1999) “en el siglo XIX, se vio en la escritura de la historia un arma” (como se citó

en Restrepo, 2018) debido a que se perseguían los ideales de la construcción de Estado-nación desde la toma del poder de los líderes de la independencia. La instrucción pública se concibió como la forma en que el estado lograría legitimar y construir a la nación, lo cual significó llevarla a todas las personas y llevarla a cabo desde las aulas.

Una de las primeras materias que el nuevo gobierno comenzó a impartir y acoger en sus decretos y leyes fue la instrucción pública. Según Restrepo (2018) los primeros decretos oscilaban entre 1819 y 1821 pero no eran esencialmente diferentes al modelo educativo colonial, pues las instituciones educativas seguían estando dirigidas por la iglesia, y los saberes que se difundieron seguían siendo legados del pasado monárquico, como lo era el castellano, la retórica y la filosofía, aunque una de las cosas que sí cambió fue la enseñanza de los derechos y la política. Además, afirma que:

En la segunda mitad del siglo XIX, se dio el surgimiento de manuales de historia que comenzaron a ser utilizados para impartir su enseñanza. Uno de sus objetivos era construir el proyecto nacional que estaba mediado por el poder que tendría una escritura para legitimar las acciones de las élites colombianas. (Restrepo, 2018, p.4)

Generalmente los manuales de historia tenían un orden cronológico que se centraba en el descubrimiento, la conquista, la colonia y la república y todo esto en los inicios del siglo XX se combinó con las intenciones de reforzar el sentimiento nacional.

Con la llegada de Alfonso López Pumarejo a la presidencia en 1934 se cimentaron las bases para la modernización del país, promulgando la construcción de un nuevo Estado. Restrepo (2018) expone que durante el gobierno de los liberales se le dio un carácter laico a la educación y

se le encargó esa responsabilidad de la instrucción de las personas al Estado, quitándole esa labor a la iglesia, la cual estaba bajo su mandato desde el periodo colonial. Adicionalmente se estableció la libertad de enseñanza, sin restricciones y educación primaria gratuita que a su vez posibilitó una disminución de la historia patria, la cívica y la influencia de la religión.

Con la reforma conservadora en la educación a partir del decreto 2388 de 1948 según González (2015) se aumentó y avivó la enseñanza de la historia patria, la formación ciudadana y moral, la cívica y el sentimiento nacionalista, donde se buscaba la configuración de un ciudadano patriota y obediente a través de la memorización de fechas, exaltación de héroes, admiración profunda hacia los símbolos patrios y la religión católica. Además, dice que entre la década de los 60 y 70 con el acuerdo entre el partido liberal y conservador para alternar el poder y el contexto de la alianza para el progreso liderado por los Estados Unidos, se establece el Decreto N°45 de 1962, el cual plantea que el plan de estudios responda a las necesidades de desarrollo económico y social del país, por lo cual se invisibiliza el pasado y en especial el pasado más cercano y violento de la época. Mirando en retrospectiva, se puede decir que la educación de las Ciencias Sociales hoy, en muchos casos continúa siendo en gran parte instrucción cívica, memorización e historia patria, dejando de lado los problemas sociales, pero priorizando la práctica y la productividad de los sujetos (estudiantes y maestros).

Entre tanto, en la década de los 80 se presentan elevados índices de violencia insurgente en nuestro país, pero como afirma González (2015) se da un momento de apertura política y diálogos de paz con las guerrillas del M 19, las FARC, entre otros, lo cual posibilitó el surgimiento de una manera diferente de comprender la violencia y el conflicto y generará importantes repercusiones en la escuela, como la formulación del Decreto 0239 de 1983, el cual

incluye la Educación para la Paz, la Democracia y la Vida Social, donde se reconocen los diversos grupos sociales y se busca que la ciudadanía tenga las capacidades para participar activa y conscientemente en el desarrollo político, económico y social del país. Para este punto la enseñanza de las ciencias sociales se asume de manera interpretativa y no como verdades universales con funciones memorísticas.

Más tarde, entre los años 90 y 2000, se vio un desmedido crecimiento de la violencia urbana, producto del narcotráfico y sus influencias en el ámbito político, económico y social, lo cual centró la mirada de diferentes medios de comunicación a nivel internacional en Colombia y empujó al Estado a abordar el reconocimiento de diversos problemas desde el ámbito educativo, así que se hizo la reforma al plan de estudios en 1991, con la constitución de 1991.

La nueva Constitución Política en 1991 formuló un nuevo proyecto de nación y ciudadanía a partir del reconocimiento de su carácter pluriétnico y multicultural y de los derechos humanos como su principio rector. La Constitución estipuló, entre las prioridades de la educación, el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. (González, 2015, p.17)

Ante este escenario, se promueve la enseñanza de la historia reciente en la escuela y con ella, el conocimiento sobre las problemáticas del país. Se evidencia entonces, que, si bien desde las normativas nacionales existe un interés por enseñar historia en las escuelas, también se evidencia falencias en la forma de enseñanza de la misma, dados los intereses ideológicos, políticos, sociales y económicos que se ponen en juego, por lo que surgen tensiones y conflictos al querer definir la historia y desde qué perspectiva enseñarla.

Frente a lo descrito anteriormente, comienzan a surgir diferentes respuestas a la pregunta ¿por qué es importante la enseñanza del pasado? y una de estas respuestas se puede apreciar más precisamente desde, Herrera y Merchán (2012) quienes resaltan la importancia de la Pedagogía de la Memoria, y de la enseñanza del pasado, ya que ofrece la posibilidad para aproximarse a aquello fundamental de lo humano, desde las vivencias, sentires y acciones, lo que conlleva a generar una serie de interrogantes frente a las condiciones de vida actuales en relación con las implicaciones del pasado y sus repercusiones. En este sentido, acercarnos al pasado es una posibilidad para resignificarlo, encontrando así una reparación a sus víctimas, reconocimiento de pueblos, etnias y sociedades humanas segregadas y/o perseguidas desde trabajos individuales y colectivos.

En esta misma línea, resaltando la importancia de enseñar del pasado desde la Pedagogía de la Memoria, Raggio afirma que:

No se trata sólo de contar, se trata de impactar en la subjetividad, en las formas de pensar y de actuar de las nuevas generaciones que son los receptáculos de esa experiencia, que no tuvieron pero que les pertenece. A la educación se le adjudica un lugar central en el proceso democratizador, formando ciudadanos, promoviendo valores. (Como se citó en Torres y Amaya, 2015)

Este panorama sugiere una necesidad por conocer nuestro pasado, por reconocer aquello negativo y positivo inherente a cada persona que habita un territorio, este reconocimiento de la historia y del pasado debe ser diferente al que históricamente se ha querido imponer en la enseñanza de la escuela, por esto, es necesario una transformación en las formas de enseñar la historia, dejando a un lado aquella enseñanza memorística y patriótica, relacionada

exclusivamente a un número determinado de acontecimientos importantes y de personajes que gozaron de un estatus especial (héroes, próceres, mártires, etc.) durante dichos acontecimientos.

Por otra parte, a pesar de todos los aspectos por lo que es importante la enseñanza del pasado, señalados anteriormente, se pueden ver múltiples obstáculos que se presentan para la enseñanza del pasado reciente. Dentro de estos obstáculos está la curricularización del pasado reciente para la enseñanza en la escuela, que lleva a una disputa por la memoria, es decir, por lo que se quiere recordar, ocultar u olvidar. Lo anterior se observa desde el espectro normativo con la saturación de contenidos y criterios de abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales, por ejemplo los Lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales, los Derechos Básicos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales, los Estándares básicos de Competencias de las Ciencias Sociales, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, la ley 1732 del 2014 con la Cátedra de la Paz, que plantean, por ejemplo, de manera reduccionista las intrincadas dinámicas del conflicto armado y la violencia en Colombia a algunos casos específicos (Escobar, 2017). Pero ello no es lo único, la implementación de los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales propuestos por el Ministerio de Educación, la unificación de la historia y la geografía dentro del área de las Ciencias Sociales generan aparentes contradicciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Torres y Amaya (2015) existe el temor de que en función de la formación de conciencia histórica haya una pérdida de identidad nacional, que en la interdisciplinariedad, propia de las Ciencias Sociales, “en función del análisis de las complejas realidades contemporáneas” (ibíd., p. 393) se presenta un abandono de los saberes propios de la disciplina, y de la polémica en cuanto a lo que es más urgente o prioritario entre pasado y presente.

En consecuencia, el aula de clase en la escuela se convierte en el terreno donde se lucha por sortear dichas contradicciones o donde se niega su existencia. Aquí, se pone en juego el criterio del maestro, pues deberá tomar una postura en cuanto a su forma de enseñar, es decir, ¿hará uso de una educación instrumental en la que a un cúmulo de saberes se le da una significación impuesta por la sociedad o tomará una postura pedagógica (ético-política), que ponga en reflexión los presupuestos educativos? (Rubio, 2007). Ahora pues, en el contexto del grado 5º de la I.E. Eduardo Santos, si el maestro o maestra opta por una postura pedagógica, en cuanto a la enseñanza del pasado en el aula, se enfrenta a un público estudiantil que por su condición de infantes les es complejo establecer relaciones entre el pasado reciente y el presente, por lo que deberá encarar el desafío de vincular "... activamente, pedagogía, historia, memoria, y política" (Ibíd., p. 6) con la condición histórico-temporal propia del pensamiento infantil. Ser conscientes de dicha condición, permite acceder a sus relatos individuales y familiares, que se anclan muchas veces desde los lugares de la memoria, mediante estrategias didácticas cuyo análisis y reflexión pueden o no aportar a la enseñanza del pasado reciente y, en general, de las Ciencias Sociales, en el aula.

En definitiva, en el aula de clase se manifiesta una tensión constante en cuanto a la significación que se da al abordar el pasado reciente frente al presente, es decir las prioridades siempre están en juego, y ello, tiene sus raíces en múltiples factores como el oficialismo en la enseñanza de la historia (donde el patriotismo y el nacionalismo son los ejes fundantes), el abandono estatal (en cuanto existen en el aula estudiantes de escasos recursos, que sobreviven el día a día, niños en familias conflictivas, etc.) Lo descrito, conlleva un reto para el maestro al enfrentarse al desinterés, los miedos y sentimientos de vergüenza que presentan muchos

estudiantes frente al conocimiento y/o divulgación de su propio pasado y el de su familia, que se ve reflejado a su vez en un desinterés por conocer, reconocer y reflexionar sobre la historia y la importancia de ésta con los hechos del presente. Pero ese reto o desafío comienza con su propia formación (si lo considera pertinente) y el diseñar estrategias didácticas que faciliten el ejercicio de la memoria, como elemento fundamental para el aprendizaje de la historia y del pasado reciente, que haga uso del recuerdo como elemento vivo y cambiante (Rubio, 2007) que facilite el aprendizaje relacional entre pasado y presente desde el contexto inmediato de cada infante. Pero ese recuerdo no surge de la nada, siempre habrá algo que lo detone y a ese algo se le llama los lugares de memoria. Detonantes que según Nora (2009) “son funcionales, materiales y simbólicas, pero cada uno en un nivel diferente” (como se citó en Cayo, 2012).

#### **1.4 Antecedentes**

El problema planteado se pone como punto de partida para emprender la búsqueda de antecedentes que nos permita conocer y ahondar en las formas en las que otros investigadores lo han abordado o sus acercamientos al mismo. Es por ello que construimos un estado del arte, el cual fue elaborado a partir de la revisión de 24 investigaciones relacionadas con el campo de estudio de nuestro interés, y del que expondremos lo más relevante de acuerdo a nuestra propuesta de investigación.

De acuerdo a esto, la construcción del estado del arte que se presenta en este trabajo investigativo se hizo a partir de 4 etapas:

1. Rastreo de trabajos y fuentes investigativas en diferentes bases de datos de información, todas estas relacionadas con el campo de estudio de interés.

2. Diseño de instrumento (ficha de análisis documental) el cual permitió hacer el filtro de la información consultada en la primera etapa.
3. Análisis de la información a partir de la elaborada.
4. Construcción de resultados.

#### ***1.4.1. Categorías teóricas identificadas en las fuentes revisadas***

Se encontraron relevantes para este trabajo cuatro categorías teóricas: Memoria, Historia, Pedagogía de la memoria y Educación. De igual manera cada categoría cuenta con subcategorías de las que también se realizó una selección según su pertinencia para nuestros efectos las cuales serán enunciadas.

En primer lugar, tenemos la categoría Memoria la cual es definida según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como la “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado” pero al verlo desde la perspectiva de Todorov (2000) esa facultad psíquica se presenta mediante la discriminación de aquello que se pretende olvidar u ocultar y aquello que guarda una relevancia tal, que permanece, es decir, una característica inherente de la memoria es su capacidad selectiva (como se citó en Condiza, 2021).

#### ***1.4.2 Subcategorías de Memoria.***

Como subcategoría tenemos Memoria y olvido, la cual representa el campo de luchas ideológicas antes mencionadas. Aquí, Jelin (2002) señala la importancia de las memorias narrativas en cuanto se convierten en un instrumento que permiten interpretar y dar sentido al pasado, yendo más allá de solo escudriñar recuerdos aislados, permitiendo la resignificación del mismo (como se citó en Castillo, 2017). “Estas memorias narrativas se caracterizan por ser

construcciones colectivas y sociales, lo que hace posible que sean comunicadas a otros, dejando de un lado la represión y la disociación, elementos que en la memoria habitual podrían constituirse como mecanismos psíquicos que favorecen el trauma” (Jelin, 2002, como se citó en Castillo, 2017, p. 40).

En estrecha relación con la anterior subcategoría se encuentra “el recuerdo” el cual es considerado por Ricoeur (2003) como una acción o acto (el acto de recordar) de la memoria que está en disputa contra el olvido, sin ser este el fin último, pero si uno necesario, que se manifiesta por el acercamiento a objetos mediante los sentidos o que se busca de manera voluntaria (como se citó en Romero, 2017). Consecuentemente, tenemos las Memorias individuales y memorias colectivas como una subcategoría que pareciera en sí misma contradictoria pero que en lugar de ello se complementan. Aquí, según Fentres y Wickham (2003) se tiene la premisa de que en la memoria individual se recogen particularidades como las experiencias, las emociones y la información que es inherente al sujeto durante su desarrollo (como se citó en Duque et al., 2016). Ello desempeña un rol de gran importancia dentro de las memorias colectivas, pues, como Halbwachs (1995) lo afirma, son esas memorias individuales las que entran a conjugar las memorias colectivas (ibíd.). Esto en cuanto que sean validadas por un grupo social. De aquí que, “Los recuerdos individuales son válidos en tanto tengan una proximidad con narrativas colectivas, solo así estas memorias individuales tendrán sentido” (Halbwachs, 1995, como se citó en Duque et al, 2016).

Otra de las subcategorías que podemos encontrar en memoria es la de Memoria histórica la cual se define como “vehículo para el esclarecimiento de los hechos violentos, la dignificación de las voces de las víctimas y la construcción de una paz sostenible en los territorios” (Centro

Nacional de Memoria Histórica, 2015; 2021). Además, Ceballos y Gonzáles (2017) afirman que la memoria histórica es una manera subjetiva de abordar el pasado desde la imaginación y la experiencia vivida y es por ello que el conflicto armado en Colombia es necesario desde la memoria histórica para ver el espectro completo del fenómeno y si se quiere contribuir a la no repetición y a la reparación de las víctimas.

Por otra parte, el concepto de lugares de memoria fue acuñado por Pierre Nora en los años 80 y se define como “un conjunto de lugares donde se ancla, condensa, cristaliza, refugia y expresa la memoria colectiva” (Pierre Nora, 1984; como se citó en Martínez, 2021). En este mismo sentido, Martínez (2021) dice que los lugares de memoria tienen su origen en la memoria ya que esta última posibilita la apropiación de los espacios físicos en los territorios y se le atribuye una memoria en el marco del conflicto armado y la violencia política.

La memoria ejemplar entendida por Todorov (2000) se concibe como la manera en la que, a partir de un suceso, sin negar su singularidad se logra recuperar una manifestación de una serie de acontecimientos permitiendo identificarlos dentro de una categoría más general, por lo tanto, sirve como un modelo de ejemplo para posibilitar la comprensión de diversos sucesos (como se citó en Romero, 2017).

Una de las categorías teóricas más relevantes y recurrentes en el análisis de las fuentes fue la pedagogía de la memoria la cual se encuentra presente en 13 de las investigaciones analizadas, la cual según Ortega (2015) se sustenta en la pedagogía crítica como un acontecimiento ético que interpela al otro en cuanto a sus responsabilidades. Esto, para garantizar el cumplimiento de los derechos ético-políticos como lo son la justicia, la verdad y la reparación y se garantice también la no repetición en pro de la dignificación humana y así, prevenir y revertir la injusticia que

promovida por la discriminación, la opresión, la marginación y la exclusión (como se citó en Acevedo, 2021).

Flórez (2016) nos dicen que la pedagogía de la memoria involucra las memorias que tradicionalmente han sido excluidas por lo poderes dominantes y la historia oficial, es una necesidad o exigencia social que busca visibilizar los sufrimientos e injusticias de las víctimas de la violencia, partiendo de los reconocimientos con una intencionalidad emancipadora. Por otro lado, Sánchez (2020), afirma que la pedagogía de la memoria se enfoca en la necesidad de “denuncia y esclarecimiento de las ignominias ocurridas” (p. 34) que tienen como objetivo el nunca más, la no repetición y la promoción de cambios sociales mediante proyectos colectivos e individuales.

Dentro de la categoría de historia, logramos evidenciar dos subcategorías que corresponden a historia reciente e historia desde abajo. Es necesario en un primer momento definir la categoría de historia y al mismo tiempo detallar su relación con la memoria, otra de las categorías encontradas, así Moreno (2019) nos dirá que “La historia es erigida como eje central en la sociedad, aquella está encargada de la escritura de los acontecimientos del pasado, para ello surge la figura del historiador aquel que hace de la escritura de la historia una perpetua reescritura” (p. 37).

Para la subcategoría historia reciente Ortega, Castro, Merchán y Vélez retomado en Acevedo (2021) consideran que las aptitudes analíticas e investigativas se pueden desarrollar en los sujetos en formación escolar, a partir de la enseñanza de la historia reciente con enfoque puramente pedagógico, lo cual, está estrechamente relacionado con lo que expone Torres con respecto a la historia desde abajo, es decir, la historia vista y contada en la voz de los sujetos del

común quienes siempre han tenido el rol de subalternos de la sociedad. Perspectivas que resignifican la historia oficialista, impuesta por las elites que ostentan el poder (como se citó en Barragán, 2020).

Otra de las categorías rastreadas en los trabajos de investigación consultados fue educación. Según lo expresado por Bordieu “este campo es entendido como una red infinita de relaciones objetivas entre agentes o instituciones de diferentes rangos, líneas de poder o cargos en relación con las ganancias que se puedan obtener” (como se citó en Sánchez, 2020). Lo que lleva a una reflexión constante frente esta categoría, ya que como lo plantea Quiceno:

La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No producir el sujeto, sino llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad. (García et al., 2019, p. 11)

#### ***1.4.2 Para qué se recuerda - las memorias identificadas en las fuentes revisadas***

De las veinticuatro (24) fuentes utilizadas para el estado del arte de este trabajo de grado encontramos que ocho (8) de ellas (Ceballos y González, 2017; Acevedo, 2021; Condiza, 2021; Cuervo et al, 2017; Sánchez, 2020; Castillo, 2017; Caro, 2019; Romero, 2017) tienen como intencionalidad recordar para la búsqueda de reconocimiento, la reclamación de los derechos, la equidad, la justicia social, la no repetición y reparación, todas ellas con una finalidad orientada a la Construcción de Paz.

Identificamos que en siete (7) de las fuentes (Londoño y Londoño, 2016; Montes, 2016; Barragán, 2020; Cayo, 2012; Mayorga, 2018; Sánchez, 2019; Rodríguez, 2018) se evidencia una

intencionalidad para la construcción de contenidos y estrategias pedagógicas que orientan el trabajo de memoria histórica y de la historia reciente, desde experiencias sociales y emocionales de los estudiantes, generando una reflexión continua en el aula.

También hemos reconocido que seis (6) de las veinticuatro (Chancy y Villada, 2016; Duque et al., 2016; Flórez, 2016; Moreno, 2019; Londoño y Carvajal, 2015; García y González, 2019) concuerdan en que se recuerda para comprender el tiempo presente, nuestro contexto, teniendo en cuenta las particularidades de cada sujeto y el espacio en el cual se desenvuelve, basados en el respeto y la formación de vínculos. Por último, tenemos a los lugares de memoria como una manera de acceder al recuerdo, en dos de las fuentes (Briceño et al, 2021 y Martínez, 2021) y la construcción de identidad en una de ellas (García, 2019)

## **1.5 Objetivos y pregunta de investigación**

Luego de identificar y plantear el problema y de indagar mediante revisión documental sobre los antecedentes que lo han abordado directa o indirectamente (estado del arte) hemos logrado proponer los siguientes objetivos y la pregunta orientadora de esta investigación.

### ***1.5.1 Objetivo general:***

Reflexionar en torno a los aportes de los “lugares de memoria” en la enseñanza de las Ciencias Sociales con los estudiantes del grado 5°3 en la I.E. Eduardo Santos de la comuna 13 en la ciudad de Medellín.

### ***1.5.2 Objetivos específicos:***

1. Identificar en las biografías individuales y familiares de los estudiantes del grado 5°3 algunos ejercicios de rememoración que hagan alusión a los lugares de memoria.

2. Analizar los aportes de las biografías familiares e individuales de los estudiantes del grado 5°3 en la I.E Eduardo Santos para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del concepto lugares de memoria.

### 1.5.3 Pregunta de investigación

¿De qué manera los “lugares de memoria” pueden aportar a la enseñanza de las Ciencias Sociales a los estudiantes del grado 5°3 en la I.E Eduardo Santos de la Comuna 13 en la ciudad de Medellín?

### 1.5.4 Operacionalización de los objetivos investigativos

**Tabla 1**

**Objetivo general:** Reflexionar en torno a los aportes de los “lugares de memoria” en la enseñanza de las Ciencias Sociales con los estudiantes del grado 5°3 en la I.E Eduardo Santos de la Comuna 13 en la ciudad de Medellín.

Objetivos específicos	Unidad analítica categorial	Información documental	Fecha	Estrategias de campo	Fecha
Identificar en las biografías individuales y familiares de los estudiantes del grado 5°3 algunos ejercicios de rememoración que hagan alusión los lugares de memoria.	Lugar de memoria.	- Documentos institucionales - Hojas de vida de estudiantes	1 mes	- Entrevistas - Grupo focal - Unidades didácticas	1 mes
Analizar los aportes de las biografías familiares e individuales de los estudiantes del grado 5°3 en la I.E Eduardo Santos para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del concepto lugares de memoria.	Enseñanza de las Ciencias Sociales.	- PEI I.E. Eduardo Santos. - Contextualización I.E. Eduardo Santos y Comuna 13.	1 mes	- Revisión documental - Grupo focal - Unidades didácticas	1 mes

## **2. Nada viene de la nada: un acercamiento conceptual a los lugares de memoria y la enseñanza de las ciencias sociales**

Para el desarrollo de este trabajo de investigación, consideramos pertinente evocar algunos conceptos significativos al momento de enseñar el pasado reciente en la escuela, algo de vital importancia en la formación de sujetos críticos y reflexivos en nuestro país, toda vez que tradicionalmente, desde la propuesta del currículo colombiano, la asignatura de Ciencias Sociales ha privilegiado una enseñanza memorística, transmisora de fechas y acontecimientos importantes, pero sin mayor reflexión acerca de los sucesos que han transformado a toda la sociedad colombiana.

En este sentido, en la búsqueda de acercarnos a las pedagogías de la memoria como un eje importante en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, proponemos los lugares de memoria y la enseñanza de las Ciencias Sociales como categorías conceptuales fundamentales de este trabajo, en el que se busca reconocer la existencia de una relación complementaria entre ambos, poniendo al primero como un puente que facilita conocer y reconocer el territorio y su historia, al tiempo que las historias individuales y familiares de sus habitantes, a través de las experiencias relatadas por los estudiantes, reconociendo en ellos, hechos y procesos que les han trastocado positiva o negativamente tanto individual como colectivamente.

### **2.1 Lugares de memoria**

El primer concepto fundamental que abordaremos es lugares de memoria, para lo cual presentaremos algunos enfoques teóricos, disciplinas y autores en que se sustenta, posteriormente mostraremos la historia del concepto, su definición, sus atributos y finalmente algunas críticas.

### ***2.1.1. Enfoques teóricos, disciplinas y autores en que se sustenta***

Para la conceptualización de esta categoría, se revisan algunos artículos y libros cuyos enfoques teóricos, disciplinas y autores de referencia encontrados, son insumos que enriquecen la construcción conceptual. En ese orden de ideas, encontramos que la sociología y la historia son las principales disciplinas desde las que se problematiza el uso del concepto de lugares de memoria, y en menor medida, pero en igual importancia está la geografía. En la historia como disciplina se busca evidenciar mediante un diálogo continuo, las dificultades que han tenido los historiadores al intentar relacionar la memoria con la historia. Para Mora (2013), el patrimonio toma una connotación que va más allá “de la descripción histórica o tipológica de los objetos o bienes” (p. 99) prevaleciendo su importancia social. Por su parte, Finocchio (2007) realiza un análisis de los lugares de memoria en los contenidos de historia enseñados en la escuela. Aquí, ella ve en los textos escolares, lugares de memoria y, pone como ejemplo libros de lectura como *El Nene de Andrés Ferreyra* (publicado en 1898) utilizado, por largo tiempo, en las escuelas argentinas para la enseñanza de la historia nacional a partir de los relatos de un abuelo y con un lenguaje infantil, adquiriendo así, gran acogida. Así mismo, otros textos escolares por su uso vigente, prolongado y masivo. Finalmente, Allier (2008) se pone como meta responder las interrogantes sobre las memorias colectiva y nacional, al tiempo que se pregunta acerca de las relaciones que éstas mantienen con la historia (como disciplina).

En cuanto a la sociología, Portilla (2017) pretende problematizar el concepto, identificar las maneras en que se manifiestan y las disputas por la memoria que allí surgen. Adicionalmente, Kuri (2017) hace uso de “...las relaciones intersubjetivas, las prácticas sociales, el poder, la cultura y la historicidad” (p.9) para reflexionar teóricamente sobre el vínculo entre “la

construcción social de la memoria” y el espacio sin dejar de lado sus particularidades (lo simbólico, lo político y lo sensorial) (ibíd.). Ahora bien, considerando los lugares de memoria como “enclaves territoriales” Silvina (2012) problematiza desde, la geografía, la construcción de memoria en el espacio vivido y apropiado, donde priman las experiencias físicas y mentales de los sujetos que lo habitan.

Por lo demás, entre los autores de referencia más utilizados para la sustentación conceptual de lugares de memoria tenemos en primer lugar al historiador y representante de lo que se ha denominado nueva historia, el francés Pierre Nora, quien es reconocido por sus trabajos sobre la memoria en clave de la identidad francesa. En ellos defiende el patrimonio memorial como parte fundamental para la reconstrucción de la identidad nacional francesa luego de las pérdidas que dejó la Segunda Guerra Mundial. En segundo lugar, está Elizabeth Jelín, socióloga argentina, quien ha dedicado gran parte de su vida profesional a la investigación social de la memoria, por lo que temas como la familia, los derechos humanos, los movimientos y las luchas sociales, la represión y las luchas políticas, los asuntos de género, la ciudadanía, entre muchos otros, son parte de su agenda de investigación.

### ***2.1.2. Historia del concepto***

Para conocer la historia de los lugares de memoria se hace necesario reconocer las primeras discusiones planteadas por Primo Levi, quien fue un escritor italiano de origen judío, autor de memorias, relatos, poemas y novelas, además sobreviviente del Holocausto. Este autor denominó dichas discusiones como el deber de Memoria, las cuales:

Versan sobre la memoria del Holocausto Judío, ya que esta comunidad es la que construye los primeros lugares en torno a la memoria teniendo como eje un pasado

violento, traumático y profundamente doloroso. El objetivo de los mismos es la visibilización de las víctimas que sufrieron daños producto de esta violencia, y se promulga con el fin de que no haya repetición y de establecer lo que posteriormente se llamó reparación simbólica. (Portilla, 2017, p. 13)

Pero fue Pierre Nora quien introdujo el término de lugares de memoria, pues, como nos dice Allier (2008), en los años ochenta, Pierre Nora comenzó a nombrar los lugares de memoria, aquellos lugares o espacios donde se produce, expresa, manifiesta e interpreta la memoria colectiva. Adicionalmente el concepto de lugares de memoria ha tenido fundamental importancia para asimilar las diferencias y similitudes de la memoria y la historia.

### ***2.1.3. Definición del concepto***

Los lugares de memoria están cargados de diversidad, Nora (como se citó en Martínez, 2018) dice que según los casos son materiales como, por ejemplo: calles, parques, monumentos, esculturas, murales, esquinas, museos, edificios, paisajes o incluso nuestro propio cuerpo; pero también son simbólicos como: los himnos, banderas, escudos, lemas, canciones; o funcionales como: leyes, manuales o asociaciones. Los lugares de memoria concentran diversas visiones y perspectivas de la historia, y a través de la rememoración se otorgan nuevos sentidos a los hechos del pasado. Portilla (2017) nos dice que uno de los objetivos de los lugares de memoria es poder dejar de lado la invisibilización del conflicto, poder analizarlo desde todas sus aristas y perspectivas para poder propiciar la reparación y la resignificación.

Nora (2008) afirma que los lugares de memoria son residuos. Son la manera en la que la conciencia conmemorativa puede subsistir en una historia que tiende a ignorarla. Son “aquello

que segrega, erige, establece, construye, decreta, mantiene mediante el artificio o la voluntad una colectividad fundamentalmente entrenada en su transformación y renovación” (Nora, 2008, p.24)

En este orden de ideas los lugares de memoria permiten la socialización, dar testimonio de crímenes cometidos, exaltar las luchas de las comunidades en búsqueda de la garantía de sus derechos, evitando el olvido y la impunidad, dignificando así a quienes han padecido la violencia, para Silvina (2012):

Son la responsabilidad de la reconstrucción histórica, la búsqueda de justicia y la elaboración de propuestas participativas en torno a la reflexión sobre nuestro pasado, nuestro presente y sobre el futuro. Los sitios de memoria, con diferentes usos y significados con relación a los hechos en ellos ocurridos, constituyen valiosos testimonios de la historia. (p.06)

Para Silvina (2012) se hace necesario reconocer que los lugares de memoria no deben comprenderse como meros contenedores de la memoria donde queda inmóvil y cristalizada, los lugares de memoria son posibilitadores de nuevos sentidos, resignificaciones y reinterpretaciones, donde la memoria es dinámica, siempre activa y susceptible a transformaciones, productora de reflexiones y apreciaciones. Halbwachs (como se citó en Kuri, 2017) nos dice que “la memoria precisa del espacio para dar la ilusión de la permanencia, continuidad y perdurabilidad frente al avasallante e inevitable cambio” (p.19). Para lo cual es imprescindible un trabajo comunitario ya que como plantea Silvina (2012) la memoria desde la individualidad no es posible, pues la memoria se construye a través de diversas experiencias y elementos que se encuentran fuera de nuestro círculo íntimo, la memoria es innegablemente colectiva porque nuestra vida cotidiana transcurre en comunidad, y nuestras acciones y pensamientos son condicionados por la cultura.

Tomando en cuenta el contexto colombiano y referenciando el trabajo de Jelín (como se citó en Portilla, 2017) en los lugares de memoria surgen las memorias subalternas, las cuales aportan un contrapeso a los discursos oficiales, donde confluyen los diversos tipos de memoria, pues son “un lugar en donde la memoria no es homogénea si no heterogénea, ya que hay una lucha entre las distintas formas en las que se puede establecer la memoria” (Portilla, 2017, p. 12). Adicionalmente la autora afirma que la memoria se origina y mantiene viva en el sentimiento, ya que la memoria como rememoración es una búsqueda, un esfuerzo, una evocación, por lo cual se hace necesario celebrar aniversarios, realizar honras fúnebres, mantener conmemoraciones, inmortalizar en monumentos, ya que estas acciones no son naturales y sin la evocación la memoria se pierde en el tiempo.

#### ***2.1.4 Atributos del concepto***

Al referirnos al concepto de lugares de memoria, surgen diferentes atributos que permiten identificar diversas cualidades, características y adjetivos del concepto mismo. Estos atributos permiten un acercamiento a lo que históricamente se pretende expresar con lugar o espacio de memoria, sin embargo, cada autor desde su propuesta y disciplina propone diferentes características aportando cualidades que dan soporte al concepto.

Un atributo observable del acto del recuerdo es la propia representación física y su ubicación, siendo esto un lugar de memoria. Dichos espacios tienden a un significado colectivo, siendo representaciones generales de quienes interactúan con ello. Adicional a esto, cuando se habla de memoria colectiva, se hace un reconocimiento implícito a lugares o espacios de memoria, de esta manera Jodelet (2010) nos menciona tres tipos de memorias y todas ellas ofrecen atributos importantes cercanos a los lugares de memoria: primero menciona la memoria

colectiva correspondiente a las formas de memoria social, donde sucedieron festividades, celebraciones, actividades laborales o eventos significativos para las comunidades que marcaron estos espacios y quedaron en el recuerdo. Jodelet menciona también la memoria de acontecimientos históricos, ligado especialmente a todos los espacios como plazas, parques y espacios emblemáticos que representan sucesos, relatos, anécdotas de quienes vivieron o defendieron estos espacios. Por último, se habla de memoria monumental, muy ligada al bien patrimonial, relacionada con el pasado nacional e internacional (lugares y ciudades reconocidas a nivel local, nacional e internacional).

Continuando con la forma como se ven o se describen los lugares de memoria, Guixé (2021) nos habla de lugares como espacios que emergen en momentos conflictivos y en otros casos son resignificados, y esto surge porque son espacios que transmiten historias de todo tipo, tanto del presente como en el pasado. Es importante en el sentido de que estos espacios en ocasiones permiten visibilizar el conflicto dado en ciertos territorios, al mismo tiempo permiten hacer memoria de aquellos que fueron silenciados, sus familias y en ocasiones de muchas acciones que son invisibilizadas, provocando así un proceso de reflexión en quienes habitan o visitan estos espacios. Es así como lo menciona (Guixé 2009, citado en Mora 2013) quien indica que la reflexión desde los lugares de memoria permite tener conciencia en la toma de decisiones desde aquellos sucesos del pasado, algo necesario para la no repetición.

También, este autor muestra un atributo de lugar de memoria cercano en muchos casos como un bien patrimonial.

La lectura del patrimonio la interpreto muy amplia; no se limita solamente a la descripción histórica o tipológica de los objetos, también lo hace sobre sus significados y

su función social. Por ello, la búsqueda de elementos simbólicos, de significaciones políticas e identitarias, así como el trabajo en un lugar y un espacio sobre el dolor, el duelo, el conflicto y el olvido, constituyen nuevas dimensiones de un patrimonio ligado a su pasado y en su memoria. (Guixé, 2021, p. 205).

Este atributo de bien patrimonial genera diferentes tensiones al momento de hablar de memoria, ya que el hecho de que el estado tome postura de los acontecimientos o acciones que quiere recordar y el descartar otros, puede generar procesos de revictimización. Muchas de estas decisiones están ligadas a intereses políticos y económicos, y no en todas las ocasiones hay una verdadera intención de reparar o reconocer a las víctimas. Del mismo modo, otra característica que resulta a partir de los lugares de memoria es la tensión que surge al reflexionar sobre el propio concepto, respecto a esto, (Mora, 2013) menciona que en los espacios de memoria surgen tensiones respecto a aquello que se quiere olvidar y también sobre los que se desea recordar, generando así disputas en los territorios, donde además hay influencia de cuestiones políticas. Esto se puede evidenciar en las plazas principales de un país donde pueden aparecer monumentos a personajes que son considerados importantes para la historia de este territorio, sin embargo, habría que revisar a qué hace referencia el monumento y por qué motivo se encuentra en este espacio, puesto que en ocasiones los relatos históricos invisibilizan otras realidades, generando las disputas sociales y políticas mencionadas anteriormente.

### ***2.1.5 Críticas al concepto***

Finalmente, si bien es cierto que los lugares de memoria pueden ser considerados un punto de anclaje para la rememoración y la resignificación del pasado, que permite un diálogo con cada generación que le observa (Mora, 2013), su significado y representación simbólica

puede tender a irse hacia el otro extremo del espectro, en el que la conmemoración se convierte en su función principal al tomar un único relato como una verdad inamovible que silencia otros relatos (otras realidades). Ahora pues, es esa misma la crítica que hacen las miembros más radicales de la asociación argentina Madres de Plaza Primero de Mayo, al oponerse a que se erijan monumentos, placas o se pongan flores a sus seres queridos desaparecidos, ya que ello significa darlos por muertos. Por lo anterior, optaron por generar espacios de encuentro para movilizarse periódicamente (Schindel, 2009 como se citó en Mora, 2013). Teniendo esto en cuenta, se puede inferir que el abuso de la memoria en los espacios puede hacer más daño que bien, al degenerar en una historia oficialista, donde se pierde su sentido original el cual es darle voz los que han sido licenciados, la reparación simbólica de las víctimas, de sus familias y allegados.

## **2.2 Enseñanza de las Ciencias Sociales**

Como segundo concepto que abordaremos dentro de la investigación, se encuentra la enseñanza de las Ciencias Sociales, para ello, se inicia desde la historia general del concepto, haciendo un recorrido histórico sobre las formas e intereses del mismo. Seguido a esto, se mencionarán algunos enfoques teóricos, disciplinas y autores de dicho concepto, en la búsqueda de acercarnos a las áreas del conocimiento que la sustentan y quiénes son sus principales referentes. En un tercer momento se mencionarán algunas definiciones del concepto partiendo desde preguntas esenciales como: ¿qué es? y ¿qué pretende la enseñanza de las Ciencias Sociales? Luego se abordarán sus principales características, haciendo una revisión desde los atributos observables del concepto. Para finalizar el desarrollo de este apartado, se buscará articular las dos categorías conceptuales que orientan esta investigación. Es decir, se darán

algunas “pinceladas”, desde la teoría, de cómo los lugares de memoria aportan y son un puente para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

### ***2.2.1 Historia del concepto***

La denominación de Ciencias Sociales como dice Pagès (2009) se utilizó en España y otros países en Latinoamérica cuando se comenzó a implementar un currículo organizado por áreas del conocimiento, en lugar de la organización por disciplinas. Desde sus inicios la enseñanza de la historia ha estado al servicio del Estado, formando identidades nacionales principalmente etnocentristas, eurocéntricas y excluyentes y se centrada principalmente en valores patrios, “se limitaba a reproducir en el aula de clase el conocimiento producido por los historiadores, con el cual se contaba como si fuera una verdad incuestionable y que, como tal, exigía del estudiante no tanto su comprensión sino su memorización” (Rodríguez y Garzón, 2004, como se citó en Arias, 2015).

Joan Pagès y muchos otros docentes han sido precursores en la investigación e innovación de las Ciencias Sociales, como nos dice Sant (2021) las Ciencias Sociales buscan facilitar al alumnado adquirir conocimientos para poder comprender las estructuras de poder, las cuales son opresivas y discriminatorias y poder cambiarlas.

### ***2.2.2 Disciplina y autor en que se sustenta***

La disciplina y el autor que se mencionarán a continuación son producto de la revisión documental de algunos textos (artículo y libros) que se centran en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Lo cual, se destaca como disciplina principal de su didáctica. Dentro de esta disciplina se destaca como autor principal o pionero Joan Pagès Blanch, quien fue Doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad en Barcelona. Este autor se

especializó en temas curriculares, especialmente en la enseñanza y didáctica de la historia y en educación para la ciudadanía.

En primera instancia, Pagès (2002) hace alusión a las didácticas específicas, encargadas de abordar dificultades en la escuela que nacen desde los procesos de enseñanza. Para el autor, deben surgir procesos de reflexión y profundización desde las asignaturas específicas y dichos procesos deberían estar presentes tanto en los alumnos y sus aprendizajes como el docente quien debe ejercer su rol de manera reflexiva y crítica.

Es así, como al momento de pensar en una didáctica específica, resulta entonces la didáctica de las Ciencias Sociales desde la cual Pagès citado en Sant (2021) habla de una construcción propia de conocimiento, en la búsqueda de entender las diferentes dinámicas de la sociedad (estructuras de poder), para ello propone una enseñanza de las Ciencias Sociales contra socializadora, de esta manera los estudiantes se preparan no solo para cursos específicos sino también para su ubicación en el mundo y su posterior intervención en él.

Basados en lo anterior, la enseñanza de las Ciencias Sociales se propone como un medio de transformación, el cual termina proponiendo cambios en el proceso escolar. Tanto en la primaria como secundaria se puede intervenir a partir de estrategias ligadas a la formación autónoma, reflexiva, que promueva el cuestionamiento de lo que se ve y se aprende, generando así ejercicios de crítica constante. Un aporte claro sobre lo anteriormente mencionado lo hace la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación de Argentina, quien se refiere a la escuela como la encargada de adoptar mecanismos que promuevan la participación, el debate y el intercambio, entre niños de los grados escolares y esto es posible lograrlo desde la propuesta de

formación responsable, participativa, lo cual debe ser propuesta y un trabajo arduo desde la enseñanza de las Ciencias Sociales (Ghione, 2012).

### ***2.2.3 Definición del concepto***

Como antes se menciona, la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la educación formal y desde la academia, ha propuesto un currículo que se pone principalmente, al servicio de los intereses del Estado, en función de una identidad nacional y la preservación de la memoria oficial. Ello, a través de monumentos y placas conmemorativas, del establecimiento de fechas y eventos para conmemorar, promover los símbolos patrios, una enseñanza de la geografía enfocada en el control y explotación del territorio, una educación cívica orientada a infundir ideales patrióticos, lo que se ha logrado, gracias al control que el Estado ha mantenido sobre los contenidos de los textos escolares (Arias, 2015). Ahora bien, aunque hoy todavía se propone un currículo para enseñar Ciencias Sociales en la escuela, éste ha cambiado significativamente ya que se buscan relaciones entre el saber social, los estudiantes y los maestros, permitiendo al último, que finalmente sea quien tome las decisiones dentro del aula, del qué y cómo enseñar, según sus expectativas.

Repensar las finalidades y adecuar los contenidos acercándolos a la realidad, parece que puede facilitar unos aprendizajes mucho más significativos que aquel conocimiento escolar histórico, geográfico y social que se limitaba a describir cómo era nuestra nación, cómo se había forjado y quienes habían sido los padres de la misma. (Pagès, 2009, p.148)

En este orden de ideas, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe posibilitar observar y comprender la realidad social actual y el lugar que se ocupa en el mundo , adicionalmente no se deben limitar a la geografía y a la historia, existen muchas disciplinas que pertenecen a este

campo (sociología, psicología social, antropología, economía, etc.) pero que difícilmente son abordados en la enseñanza en las escuelas (al menos de manera explícita), las cuales también son parte clave para la comprensión del presente y sus aspectos sociales (González et. al., 1988 como se citó en Carretero et. al., 1997). Por lo que el conocimiento conceptual que se genera en cada una de las disciplinas del campo de las Ciencias Sociales no se agota en ellas mismas, sino que son insumo para mirar el mundo en sus diversas realidades sociales. Ahora, si bien es cierto que los conceptos construidos en las Ciencias Sociales para abordar la realidad social son intangibles, es indispensable que en el ejercicio práctico se trabaje con y/o sobre, familias, empresas, instituciones... en general sobre personas (Ghione, 2012). Lo cual se da, según Ghione (2012) en el espacio y en la vida cotidiana de los sujetos. En el espacio, como la dimensión donde se construye toda sociedad, el cual nunca es el mismo, siempre está en constante cambio, como un proceso inacabable, resultado del accionar del grupo social que lo habita: “Es un resultado de su acción y a la vez un punto de partida de su presente”. (ibíd., p.13) En cuanto a la vida cotidiana:

Nos rodea y nos cerca; en el mismo tiempo y el mismo espacio, está en nosotros y nosotros en ella y estamos fuera de ella, tratando sin cesar de proscribirla para lanzarnos en la ficción y lo imaginario, nunca seguros de salirnos de ella, aun en el delirio del sueño. Todos la conocemos (y sólo a ella conocemos) y cada uno de nosotros la ignora.  
(Lefebvre, 1973, como se citó en Ghione, 2012)

Lo que quiere decir, que se hace imposible librarse de ella, ya que es lo que hace y experimenta el sujeto en su diario vivir y que se ha normalizado. Y, es esa “normalidad”, la que puede nublar las percepciones de lo que pasa más allá de sí mismo. A ello, es a lo que apunta la enseñanza de las Ciencias Sociales, a esa inmediatez de la vida cotidiana que, se quiera o no,

hace parte de un entramado de sentidos, que son la entrada para la comprensión de las realidades sociales en todos sus niveles de complejidad (Ghione, 2012) y no solo a su comprensión, sino también a lo que llama Santisteban (...) “la finalidad política o la posibilidad de facilitar que los y las jóvenes piensen alternativas, tomen decisiones y actúen en consecuencia (como se citó en Sant, 2021 p.24).

#### ***2.2.4 Atributos del concepto***

Al momento de acercarnos al concepto de enseñanza de las Ciencias Sociales salen a la luz diversas características y atributos que nos permite reconocer su importancia en el tiempo. Es así como lo indica Pagès (2002), el cual menciona que uno de los atributos más importantes que podemos encontrar es que las Ciencias Sociales son contrasocializadoras, esto quiere decir que lo que pretenden es que los alumnos puedan construir sus propios conocimientos, para que logren intervenir en el entorno de manera consciente. Otro de los atributos que podemos encontrar en el mismo texto es que son significativas, donde se abordan temas que permitan conocer y comprender problemas de la vida cotidiana, de tal manera que sea capaz de observar la relevancia y las implicaciones del nuevo contenido para su vida y su sociedad. Adicionalmente permiten a los alumnos reflexionar crítica e ingeniosamente sobre los asuntos sociales importantes en diferentes contextos históricos y actuales, enfrentando puntos de vista diferentes, valorando diversas perspectivas de un mismo problema, y comprendiendo y tomando partido sobre los aspectos importantes de la vida política y social de su país.

Las Ciencias Sociales pretenden la comprensión de fenómenos sociales, puesto que:

Pueden generar las condiciones para: formar la conciencia histórica, que permite saber dónde estamos parados, a través de la interpelación a saberes que permitan explicar los

fenómenos sociales actuales; construir identidades múltiples y convergentes, hallando caminos de reconocimiento de sí mismo y de los otros (Siede, 2021, p. 27)

Por otra parte, Ghione (2012) dice que la enseñanza de las Ciencias Sociales apuesta por abrir los horizontes culturales de los sujetos, además recoge los diversos desafíos, problemas, incertidumbres y certezas que nos rodean en nuestra vida social.

### ***2.2.5 ¿De qué manera los lugares de memoria sirven como puente de enseñanza en las Ciencias Sociales?***

Una característica fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales es el análisis y comprensión de fenómenos sociales, en este sentido, los lugares de memoria son posibilitadores de nuevas visiones y reinterpretaciones que permiten una reflexión sobre el espacio, el tiempo y las experiencias que allí acontecen, es decir, un lugar de memoria posibilita el enlace entre la realidad del entorno que se habita y la realidad histórica, a ello se refiere Siede (2021) cuando habla de unas Ciencias Sociales que abordan la realidad social que se caracterizan por su mutabilidad, desigualdad y diversidad. Es decir, el mundo no se configura bajo una única realidad, sino que existen múltiples realidades y visiones del mundo. En este sentido, los lugares de memoria adquieren su máxima relevancia, ya que, de acuerdo con Halbwachs (2004) el espacio el tiempo y el lenguaje son dispositivos flexibles y dinámicos, que él llama “marcos de la memoria”, que posibilitan la rememoración (como se citó en Kuri, 2017), lo que entra en estrecha relación con las diversas visiones y perspectivas que los lugares de memoria ofrecen de la historia, donde se conceden nuevas percepciones a los sucesos del pasado y se establecen relaciones con los cambios que se dan en el espacio a razón de éstos, a través de la rememoración, dándole cabida a una historia viva donde no existen verdades estáticas y que

transforman la visión que se tiene del mundo y sus múltiples realidades, para luego buscar transformarlo a partir de la propia realidad.

En vista del vínculo inherente que tiene la memoria con las experiencias de los sujetos deja entre ver el papel fundante que tiene en toda cultura y en todo grupo social humano por su carácter intersubjetivo, los lugares de memoria, convirtiéndose en un vehículo que interconecta al presente con el pasado y a su vez se proyecta hacia el futuro. Es decir, facilita la conexión con las raíces (nuestro pasado sociocultural), que tienen ya de por sí influencia sobre lo que sucede en el presente, a la vez que ellas mismas son interpeladas, reinterpretadas y resignificadas en la medida que las experiencias del presente lo exigen y dejan en simultaneo expectativas frente al futuro (Kuri, 2017).

Ahora bien, si la enseñanza de las Ciencias Sociales busca fomentar valores y actitudes “como la solidaridad, la tolerancia, la justicia social, la lucha contra la pobreza y las exclusiones, y la toma de conciencia de los problemas del entorno local entendiendo que se enmarca en procesos globales” (de la Calle, 2015, p.73) los lugares de memoria se convierten entonces en una posibilidad para ello, ya que a través de la socialización permiten dar testimonios y dar a conocer las disputas de las comunidades por el cumplimiento de los derechos, lo cual promueve la dignificación de las víctimas y evita la impunidad y el olvido. Adicionalmente, pensar el lugar de memoria como un puente de enseñanza en la escuela, permite un desarrollo de una visión multidisciplinar, ya que tiene posibilidad de explorar otros aspectos cercanos a la realidad, entre ellos está lo artístico y lo cultural.

En este orden de ideas, es menester al enseñar Ciencias Sociales que los estudiantes participen activamente en la comprensión de la realidad. Pagès (2002) nos dice que la enseñanza

de las Ciencias Sociales debe ser activa, ya que posibilita a los alumnos crear sus propias interpretaciones y significados, lo cual les permite acercarse e interpretar los contenidos de forma crítica y reflexiva, con la intención de poder encontrar relaciones con situaciones de la vida cotidiana, por lo cual, los lugares de memoria posibilitan la reinterpretación, resignificación y una apertura amplia y extensa del panorama (visión del mundo).

### **3. Trazando el camino, más allá del horizonte**

#### **3.1 Enfoque epistemológico**

El enfoque de este trabajo de investigación es histórico- hermenéutico, con el que se pretende ir más allá de los aspectos observables y explicables a partir de realidades particulares. Este enfoque permite hacer un análisis de los diversos comportamientos, reflexiones y maneras de ver y estar en el mundo de los estudiantes, que se evidencian en las memorias familiares y personales relatadas por estos. Ahora bien, en su aspecto histórico se evidencia, al tener en cuenta que los acontecimientos actuales son tan históricos como los que ya sucedieron (Vasco, 1990) y tendrán sus afectaciones (positiva o negativamente) en las sociedades, se quiera o no, de manera directa o indirecta, y con repercusiones a futuro. Además, es el sujeto quien, en cada momento de su vida, hace la historia “Por eso se trata de ubicar y orientar la práctica actual de los grupos y las personas dentro de esta historia que estamos haciendo y empezando a hacer, y de la que todavía somos más bien víctimas que actores” (ibíd., p. 14). Entre tanto, la hermenéutica busca interpretar y dar sentido a esos hechos particulares como parte de un complejo global en el cual el objeto de conocimiento está en íntima relación con el sujeto que conoce, pero esa relación está mediada por la praxis social e histórica humana donde los aspectos subjetivo y objetivo se completan entre sí (Gurdfán, 2007).

Según el planteamiento anterior, se puede afirmar que el enfoque histórico-hermenéutico, permite comprender las diversas realidades como parte de un todo sin dejar de lado sus particularidades, las cuales las hacen de mayor interés investigativo.

La historia y la hermenéutica tratan precisamente de reconstruir todas esas piezas aisladas que aparecen en las diversas interpretaciones de los hechos, en los diversos textos, en las diversas versiones, en los diversos hallazgos arqueológicos, literarios, lingüísticos, para recapturar un "todo-con-sentido". Ese todo-con-sentido es el que da la clave hermenéutica. (Vasco, 1990, p. 14)

Esa reconstrucción, se logra gracias a la lógica dialéctica de la hermenéutica cuyo proceso interpretativo se da en un ir y venir, es decir, a partir de una precomprensión del "todo" que se va transformando continuamente y cobra sentido en la medida que la comprensión de las partes se amplifica y profundiza, y a su vez, las partes adquieren significado del "todo". Esto es a lo que Dilthey (1990) llamó Círculo hermenéutico (como se citó en Gurdían, 2007).

En ese orden de ideas, la praxis histórico-social humana toma el papel central en la investigación, ya que (...) "este estilo de hacer ciencia está directamente ligado con la interacción social y en particular con el lenguaje y la comunicación" (Vasco, 1990, p. 15). En ese sentido, este enfoque orienta la misma al hacer presencia en cada una de las etapas (la identificación del problema, el planteamiento de los objetivos, las categorías conceptuales, la selección e implementación de las técnicas, el análisis de datos, los resultados y las conclusiones). En otras palabras, está presente desde las conjeturas iniciales del proyecto hasta las reflexiones y conclusiones finales. Este proceso está encaminado sobre el método de Investigación Acción

(IA), con el apoyo de técnicas que facilitan la recolección de datos en función de los objetivos, como lo son la entrevista, el grupo focal y la observación participante.

### **3.2 Método de la investigación**

El trabajo investigativo opta por el método de Investigación Acción ya que permite al investigador desde su quehacer y desde su propia práctica: observar, analizar, interpretar y evaluar, generando así reflexiones que permitan una planificación en su rol de acción a futuro. Es por esto que, en este apartado, se buscará un acercamiento y además comprender en qué consiste la metodología mencionada y al mismo tiempo, se articulará las acciones que han resultado de nuestra práctica investigativa.

Como referente teórico de la IA, se toma a Antonio Latorre (2003) quien propone este método para conocer y cambiar la práctica educativa. Por lo anterior, es necesario acotar que para el desarrollo de la presente investigación se hace una adaptación de dicho método, ya que algunas nociones que propone el autor no fueron tomadas en cuenta durante su implementación puesto que no venía a lugar. Ahora bien, el autor define la I.A. fundamentado en la propuesta de Kemmis (s.f.) quien involucra de manera integral a los participantes en la investigación como parte fundamental para lograr los objetivos de la misma, por lo que afirma que este método es:

[...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (como se citó en Latorre, 2003).

Adicionalmente, Elliott (s.f.) ve este método como una gran oportunidad para transformar las acciones que se llevan a cabo desde una situación en un estudio social, buscando la mejora de la acción dentro de la misma (como se citó en Latorre, 2003).

Es así que, para alcanzar dichas transformaciones es necesario llevar un proceso meticuloso, para lo que Latorre (2003) propone un ciclo de cuatro etapas en la Investigación Acción: 1) el plan de acción, 2) la acción, 3) observación de la acción y 4) la reflexión (es un ciclo porque no se agota al llegar a la última etapa, se puede reiniciar para abordar y profundizar en aspectos de la investigación que quedan en las “sombras”). A continuación, se enuncian las etapas a la vez que se articulan a las acciones ya realizadas durante el proceso de investigación.

### ***3.2.1 Plan de acción***

En esta primera etapa, el autor se apoya en Elliott (s.f) al afirmar que toda investigación parte de una idea general respecto a la práctica profesional y desde ella, la acción busca cambiar, transformar o mejorar aspectos de dicha práctica que pueden contener problemas (Latorre, 2003), y frente a esto plantea tres procedimientos importantes:

- **Diagnóstico del problema de investigación:** Este procedimiento es importante en la medida que permite comprender la situación actual desde el reconocimiento y el diagnóstico (Latorre 2003). De acuerdo con esto, en esta investigación, fungieron como diagnóstico inicial la contextualización realizada del centro de práctica, la visita guiada y la observación realizada durante el recorrido en el MEM C13. También, está la revisión documental, donde fueron utilizadas algunas matrices como instrumento de clasificación de información, al mismo tiempo fueron realizadas fichas bibliográficas que facilitaron su análisis. Tanto de la revisión documental desde las matrices, como a

partir de las fichas, surge como resultado un estado del arte, que fue un aporte significativo a nuestra comprensión sobre el campo de estudio en que estábamos interesados. Sumado a esto, está la construcción de un árbol de problemas, el cual permitió identificar en el aula de clase un distanciamiento entre la enseñanza de la historia, la geografía y en general de las Ciencias Sociales, frente a la vida cotidiana de los niños, la realidad social a la que pertenecen y su pasado.

- **Problema o foco de investigación:** En este momento se determina lo que se quiere investigar y se plantea la pregunta orientadora que pone en diálogo las categorías conceptuales “Lugares de memoria “y “La enseñanza de las Ciencias Sociales”, que son referentes esenciales para el proceso investigativo.
- **Acción estratégica o hipótesis de acción:** Aquí se propone el horizonte de acción para hallar respuesta a la pregunta de investigación, el cual se formula en objetivos: un objetivo general y dos objetivos específicos con los cuales se demarca el camino a seguir para dar respuesta al objetivo general.

### ***3.2.2 La acción***

En esta etapa corresponde iniciar acciones tomando como base el diagnóstico planteado en la primera etapa (lo pensado desde la hipótesis o acción estratégica). Latorre (2003) recomienda antes de iniciar alguna acción, la elaboración de calendarios, planeaciones, cronogramas que permitan llevar un orden, esto surge desde la propuesta de una acción intencionada, ya que este tipo de ayudas permiten mejorar la práctica. Teniendo presente lo anterior, en esta investigación se pueden identificar acciones como la creación de un instrumento de planeación para el diseño de unidades didácticas (fundamentadas en la Didáctica Crítico-Constructiva de Klafki) que permiten orientar las sesiones de clase en función de los objetivos de

investigación. De esta forma se diseñaron e implementaron, en el grado 5º3, unidades didácticas en función del tema de investigación y la formación de los estudiantes. Algunos de los temas fueron: la familia, el árbol genealógico, murales y graffitis, cartografía del cuerpo, entre otros que se espera traigan como resultado, evidencias significativas para la investigación, al tiempo que permita la enseñanza de conceptos y categorías clave de las Ciencias Sociales. Estas evidencias se recogen mediante el uso del diario de campo (con enfoque pedagógico), como instrumento complementario de las unidades didácticas.

### ***3.2.3 Observación de la acción***

Esta fase es fundamental dentro del método de la investigación acción. La observación permite recoger datos, supervisar la acción en la investigación y además genera reflexión para explicar los diferentes acontecimientos y así evaluar lo que sucede. Es así como surgen dentro de la observación a la acción otros ítems a tener en cuenta, como lo son: observar y supervisar, recoger y gestionar la información además de técnicas de recolección (Latorre, 2003).

- **Observar y supervisar:** Esta acción se busca constantemente, asesoría especializada en el tema, para mejorar o afinar aspectos del proceso de investigación. De igual forma se busca compartir con colegas las acciones realizadas y los resultados de éstas, para que desde otro punto de vista hagan sus observaciones y aportes que puedan ayudar a la misma. Adicionalmente el docente asesor observa y da sus recomendaciones en lo pertinente al proceso, lo que también se comparte con los compañeros (docentes en formación con sus respectivos trabajos de investigación) con quienes se dialoga y discute sobre las diferentes actividades implementadas y las experiencias durante el proceso de investigación en pro de mejorarlo.

- **Técnicas de recogida de información:** Se opta por el diario de campo para recoger información, resultado de la implementación de las unidades didácticas que orientan la praxis docente en función de los objetivos investigativos y, adicionalmente, se implementó la entrevista semiestructurada y el grupo focal.
- **Recoger información:** Para la recolección se hicieron diferentes preguntas dentro de las implementaciones y se analizó el material de las diferentes biografías personales y familiares. También se revisó aquello presentado por los estudiantes respecto a los graffitis y murales y demás actividades propuestas, se tiene el registro de las entrevistas realizadas (12 en total) y del grupo focal (realizado con la participación de 6 estudiantes)
- **Gestión de información:** En este punto se ordena de manera sistemática la información por lo que en primera instancia se operacionalizaron los objetivos para más tarde codificar la información recabada en los diarios de campo, las entrevistas y el grupo focal, lo cual facilita su acceso en el momento del análisis. También se diseñaron dos matrices para el análisis de información, con las que se busca interpretar y reflexionar sobre los datos relevantes a la investigación.

Finalizando las etapas, se tiene la **reflexión**, que es el momento según Latorre (2003) de pensar cómo interpretar la información recolectada. Frente a esto, en el trabajo investigativo se logra identificar que dentro de la recopilación de la información hay una lectura y análisis de documentos relacionados con el campo de estudio y diarios de campo y además se hace una reducción de información para que esta sea más manejable, esto se llevó a cabo con la

codificación de las fuentes encontradas para el estado del arte, el marco teórico y codificación de los diarios de campo.

### **3.3 Técnicas implementadas**

Las técnicas implementadas en este trabajo de investigación son la observación participante, la entrevista y el grupo focal, cada una de ellas ha permitido la recolección de información para el posterior análisis. A continuación, describiremos en qué consisten las técnicas y sus principales atributos.

#### ***3.3.1 La observación participante***

Para objeto de esta investigación, la observación cómo técnica es parte fundamental, ya que permitió la recolección de información en los diferentes espacios en los que se transitaron durante el proceso investigativo, en nuestro caso, la observación estuvo presente en las aulas de clase de la I.E Eduardo Santos, pero también en todos aquellos lugares donde se hicieron actividades que aportaron datos a la investigación. Es así como Barrantes (2002) menciona como apropiado esta técnica en cualquier investigación de carácter cualitativa, puesto que permite identificar la manera como se produce la información y también observar los acontecimientos de cada fenómeno. Ahora bien, por nuestro interés investigativo, se utiliza la observación participante, con la cual es posible obtener información desde adentro, puesto que no solo se observa, sino que el investigador también se integra (Campos, 2021). Esta técnica, fue pertinente a este trabajo investigativo dado el rol de maestro que desempeñan los investigadores, es decir, hubo un proceso genuino de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes que participaron en la investigación y los investigadores (maestros). Por ello, se vio pertinente el uso de diarios de campo durante la implementación de las unidades didácticas diseñadas para tal fin.

### **3.3.2 Entrevista**

García et al. (2006) plantea que la entrevista es una técnica que permite al investigador obtener información de forma oral y personalizada, donde la información gira alrededor de acontecimientos vividos y las subjetividades de las personas, donde salen a relucir creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la temática estudiada. Esta técnica facilita a los investigadores un acercamiento directo con las personas y su realidad y, adicionalmente por medio de las preguntas abiertas no solo se obtienen respuestas objetivas, sino que el investigador puede captar sensaciones, estados de ánimo, ideologías y tensiones, propiciando así, la obtención de información que ayude a los objetivos de investigación. Para esta técnica se diseñó un instrumento que consta trece preguntas y fue implementada en el grupo 5° 3 de la I. E., a 12 estudiantes.

#### **3.3.2.1 Entrevistas semiestructuradas**

En García et al. (2006) encontramos las siguientes características para la entrevista semiestructurada:

- El investigador previamente a la entrevista lleva a cabo un trabajo de planificación de la misma elaborando un guion que determine aquella información temática que quiere obtener.
- Las preguntas que se realizan son abiertas. Se permite al entrevistado la realización de matices en sus respuestas que doten a las mismas de un valor añadido en torno a la información que den.
- Durante el transcurso de la misma se relacionarán temas y se irá construyendo un conocimiento generalista y comprensivo de la realidad del entrevistado.

- El investigador debe mantener un alto grado de atención en las respuestas del entrevistado para poder interrelacionar los temas y establecer dichas conexiones.

### **3.3.3 Grupo focal**

Los grupos focales son entrevistas grupales en las que un moderador guía la entrevista colectiva con un pequeño grupo de participantes, donde se discute en torno a un tema de conversación previamente estipulado.

Como dice Mella (2000) “Los grupos focales son antes que nada una buena técnica para obtener datos de investigación. Al igual que en cualquier proyecto de investigación, con grupos focales uno recolecta y analiza información de manera de poder responder una interrogante de investigación” (p. 05). Adicionalmente, en los grupos focales se lleva un proceso subjetivo, donde se escuchan las perspectivas de los participantes, sus percepciones y los significados que se le da a lo que se discute. Para su implementación se diseñó un instrumento que consta de 8 preguntas orientadoras con el fin de indagar sobre los saberes previos y los relatos personales y familiares de los estudiantes. Finalmente, el grupo focal se realizó con la participación de 6 estudiantes.

### **3.4 Una estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la perspectiva klafkiana**

Como parte de este proceso investigación se crearon seis unidades didácticas de las cuales se implementaron cinco en el aula de clase. Estas unidades tuvieron como finalidad recabar datos relevantes a la investigación a la vez que se orientaba un proceso educativo con los estudiantes. Dichas unidades didácticas tienen como base a Wolfgang Klafki y su propuesta sobre la didáctica crítico-constructiva. Klafki fue un científico de la educación nacido en Alemania en 1927.

Participó en la revolución educativa de los años 70 en el mismo país y de la que fue uno de sus principales representantes. En 1971 publica su obra más popular el ensayo *Ciencia de la Educación como teoría crítico-constructiva: hermenéutica - empirismo - crítica de la ideología* (Roith, 2015). El enfoque Crítico Constructivo de su didáctica con su carácter formativo que pretende la emancipación de los estudiantes haciendo énfasis en el desarrollo de la autodeterminación, co-determinación (cogestión) y solidaridad (ibíd.), es considerado como eje transversal para el proceso de investigación de esta propuesta de trabajo.

Su propuesta didáctica se logra bajo una configuración complementaria de tres diferentes enfoques, el Empírico, el Hermenéutico, y el Crítico.

Considera la integración de hermenéutica, empirismo y crítica de la ideología como tres enfoques metodológicos necesarios en las ciencias de la educación. El empirismo necesita de la hermenéutica para el desarrollo de sus hipótesis y la evaluación de los resultados, tanto como la hermenéutica necesita de un análisis de las condiciones político-económicas y de la crítica de la ideología, si no quiere limitarse a la conservación de las condiciones dominantes (Roith, 2015, pp.5-6)

Con el enfoque empírico pretende captar la realidad mediante la observación y la participación comprometida, como afirma Paredes (2017) “permite revisar el comportamiento de la praxis pedagógica y ofrecer orientaciones para su diseño, fruto de experimentos” (p.36). Con el hermenéutico se busca interpretar y reflexionar sobre la praxis y la intencionalidad de la acción pedagógica. Klafki (1986), plantea que desde el enfoque hermenéutico todas las acciones son planeadas y con un propósito establecido, dado que se le está dando un sentido a la acción pedagógica para poder ser interpretada con relación a su finalidad. En cuanto al enfoque crítico,

procura la realización desde la autodeterminación del sujeto, la edificación de una democracia social y, la eliminación del dominio del hombre sobre el hombre y la desigualdad social.

El campo que abarca no solo entrelaza los contextos escolares y sus preguntas de la didáctica general, sino también una serie de relaciones y procesos económicos, sociales, políticos y culturales que están presentes en la vida de los sujetos y que desbordan lo escolar (Klafki, 1986, p 56-57)

Es así como la propuesta de Klafki se plantea como un medio para desarrollar la autonomía, la responsabilidad social de cada estudiante y la capacidad crítica de ellos mismos, teniendo en cuenta esto, es posible que los contenidos de las ciencias sociales ser abordados desde esta teoría didáctica, en cuanto a que la enseñanza de las Ciencias Sociales está en la búsqueda de formar personas con pensamiento crítico y reflexivo.

### **3.5 Plan de análisis**

Para la recopilación de la información en primera instancia se operacionalizan los objetivos. Lo que marca un derrotero para la posterior clasificación de la información recogida. Esto se ha realizado mediante la codificación de los diarios de campo, las entrevistas y el grupo focal. Dicha codificación facilita acceso a la información relevante y se da en el siguiente orden: tipo de documento, fecha de registro e iniciales del nombre y apellido del investigador (ésto último solo se utiliza en los diarios de campo ya que son personales).

## Ilustración 1

**Ficha de codificación:** Grupo focal estudiantes del grado 5-3

**Proyecto de investigación “Los lugares de memoria una posibilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales”**

**Asesor:** Ariel Gómez Gómez

**Por:**

Manuela Durango Pérez, Carlos Andrés Muñoz Quintero, Andrés Villada Arcila

**Licenciatura en Ciencias Sociales – Universidad de Antioquia**

La siguiente ficha corresponde a la codificación designada por los investigadores respecto al grupo focal realizado con algunos estudiantes del grado 5º3:

#	Nombre estudiante	Codificación
1	6 estudiantes grado 5-3	(G.F#1, 2022)
2	6 estudiantes grado 5-3	(G.F#2, 2022)

**Ficha de codificación:** Entrevistas individuales a estudiantes del grado 5-3

**Proyecto de investigación “Los lugares de memoria una posibilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales”**

**Asesor:** Ariel Gómez Gómez

**Por:**

Manuela Durango Pérez, Carlos Andrés Muñoz Quintero, Andrés Villada Arcila

**Licenciatura en Ciencias Sociales – Universidad de Antioquia**

La siguiente ficha corresponde a la codificación designada por los investigadores respecto a las entrevistas individuales realizadas con algunos estudiantes del grado 5º3:

#	Nombre estudiante	Codificación
1	Juan Diego Silgado Reyes	E.I#1,2022
2	Miguel Angel Bedoya Moreno	E.I#2,2022
3	Angely Tatiana Qundi Diaz	E.I#3,2022
4	Samuel Esteban Mazo Sáenz	E.I#4,2022
5	Kevin Rentería	E.I#5,2022
6	Juan Felipe Mazo	E.I#6,2022
7	Heriberto Matos	E.I#7,2022
8	Angela Contreras	E.I#8,2022
9	Deivy Tamayo	E.I#9,2022
10	James Emmanuel Rodríguez	E.I#10,2022
11	María Ángel Valencia	E.I#11,2022
12	Michel Pérez	E.I#12,2022

**Proyecto de investigación:** “Los lugares de memoria una posibilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales

**Asesor:** Ariel Gómez Gómez

**Ficha de codificación:** Diarios diarios pedagógicos de las prácticas profesionales.

La codificación se da en el siguiente orden: Tipo de documento, fecha del registro, iniciales del nombre y apellido del maestro investigador.

**Tipo de documento:** Diarios pedagógicos (DP)

**Maestro investigador:** Andrés Villada (AV)

**Maestro investigador:** Andrés Villada Arcila

Número	Diario	Código
1	Martes 14 de febrero 2022	DP.Feb.14-22-AV
2	Martes 22 de febrero 2022	DP.Feb.22-22-AV
3	Martes 03 de marzo 2022	DP.Mar.03-22-AV
4	Martes 15 de marzo 2022	DP.Mar.15-22-AV
5	Martes 15 de marzo 2022	DP.Mar.15-22-AV
6	Martes 29 de marzo 2022	DP.Mar.29-22-AV
7	Martes 05 de abril 2022	DP.Abr.05-22-AV
8	Martes 19 de abril 2022	DP.Abr.19-22-AV
9	Martes 16 de mayo 2022	DP.May.16-22-AV

Finalmente, se diseñaron dos matrices, cada una destinada al análisis de información que responde a los objetivos específicos en los que se ubican las categorías conceptuales que orientan este trabajo. En ellas se ubican los datos relevantes encontrados mediante la implementación de los instrumentos de investigación, con lo que se pretende hacer un primer acercamiento teórico e interpretativo hacia los resultados.

### Ilustración 3

Matriz de análisis de información #1						Matriz de análisis de información #1					
Proyecto de investigación "Los lugares de memoria una posibilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales"						Proyecto de investigación "Los lugares de memoria una posibilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales"					
Asesor: Ariel Gómez Gómez						Asesor: Ariel Gómez Gómez					
Por:						Por:					
Manuela Durango Pérez, Carlos Andrés Muñoz Quintero, Andrés Villada Arcila						Manuela Durango Pérez, Carlos Andrés Muñoz Quintero, Andrés Villada Arcila					
Licenciatura en Ciencias Sociales – Universidad de Antioquia						Licenciatura en Ciencias Sociales – Universidad de Antioquia					
Objetivo general: Reflexionar en torno a los aportes de los "lugares de memoria" en la enseñanza de las ciencias sociales con los estudiantes del grado 5º3 en la IE Eduardo Santos de la comuna 13 en la ciudad de Medellín.						Objetivo general: Reflexionar en torno a los aportes de los "lugares de memoria" en la enseñanza de las ciencias sociales con los estudiantes del grado 5º3 en la IE Eduardo Santos de la comuna 13 en la ciudad de Medellín.					
Objetivo específico	Ejes: enunciado grueso, abstracto, generalizable	Atributos: descriptores de ejes	Información	Interpretaciones	Referentes teóricos	Objetivo específico	Ejes: enunciado grueso, abstracto, generalizable	Atributos: descriptores de ejes	Información (datos)	Interpretaciones	Referentes teóricos
Identificar en las biografías individuales y familiares de los estudiantes del grado 5º3 algunos episodios de memoria que hagan alusión a los lugares de memoria	La memoria	- Se construye colectivamente poniendo en relación las experiencias particulares. - Es dinámica ya que están en constante resignificación de los sentidos de los hechos pasados. - Son espacios que emergen en momentos conflictivos	"En Santo Domingo se nos quemó el rancho, fue un momento muy triste para nosotros, perdimos lo poco que teníamos. Una vez prendió la cortina y luego se prendió el rancho. Salí de esa casa a pie depar a mis amigos, mi lugar de juegos. Boreé mucho cuando se nos quemó la casa. Cuando se tocó el tema, mi mamá se enoja, se pone triste porque perdió la casa fue perder todo lo que teníamos" (E.104, 2022)	Los lugares de memoria son una posibilidad para resignificar el pasado, para transformarlo, siendo esto una posibilidad para reflexionar sobre aquellos acontecimientos en ocasiones trágicas que marcaron a las personas y sus familias y así otorgar otros sentidos a estos lugares. No se trata de recordar para victimizar, el trabajo desde la memoria permite entender ese pasado familiar, para subsecuente a los recuerdos trágicos y tristes que en ocasiones son normalizados. (E.104, 2022)	De esta manera los lugares de memoria concentran diversas visiones y perspectivas de la historia, desde a través de la rememoración se otorgan nuevos sentidos a los hechos del pasado. (Puellos (2017) (E.104, 2022)	Analizar los aportes de las biografías familiares e individuales de los estudiantes del grado 5º3 en la IE Eduardo Santos para la enseñanza de las ciencias sociales a partir del concepto lugares de memoria.	Es posible la comprensión de fenómenos sociales como el conflicto armado colombiano, la violencia y la criminalidad, al establecer relaciones espaciotemporales a partir de	El Conflicto Armado Colombiano como un fenómeno social que no deja por fuera a los niños.	"A mis abuelos y a mi mamá los obligaron a salir de Urabá, algo relacionado con el conflicto armado". (G.F#2, 2022)	El conflicto armado colombiano ha tocado con las familias de muchos de los estudiantes de 5º 3, sea de manera directa o indirecta, y lo que han conocido de esta realidad, los niños, proviene de primera mano de los relatos de los abuelos y familiares quienes han enfrentado situaciones de despojo y desplazamiento forzado causados por el mismo.	(...) la enseñanza de las Ciencias Sociales de la escuela apuesta a ampliar los horizontes culturales de los alumnos y a recoger los múltiples desafíos, problemas, certezas e incertidumbres de la sociedad actual. Ghione, P. (2012) (p.9) (G.F#2, 2022)

### 3.6 Consideraciones éticas

Esta investigación está encaminada a recoger las experiencias y relatos de los estudiantes del grado 5º 3 de la I. E. Eduardo Santos, con la finalidad de reflexionar sobre los aprendizajes que se generan en la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de los lugares de memoria. La información registrada de forma escrita o audiovisual se utilizará exclusivamente con fines académicos para lo cual se cuenta con consentimientos informados firmados por los padres de los estudiantes que aceptaron participar en las actividades. Los resultados de esta investigación se compartirán con la Institución Educativa cuando se haya finalizado el trabajo. Las identidades de los estudiantes serán resguardadas y respetadas, para salvaguardar su derecho a la intimidad, al libre desarrollo de la personalidad y a la vida misma.

## 4. Resultados

### 4.1 De aquí, de allá, de cualquier lado, lugares convertidos en memoria

En esta investigación se halló que en las biografías de estudiantes del grado 5º3 de la I.E Eduardo Santos los lugares de memoria más representativos no siempre corresponden a lugares públicos (sin que estos dejen de existir) donde necesariamente se construye una identidad

colectiva, comunitaria a gran escala, ya que esos lugares han sido muchas veces destruidos o desfigurados por el miedo, la rabia y/o el dolor, causado ocasiones por la violencia directa, impidiendo habitarlos, por lo que en los relatos de los estudiantes aparece con mayor frecuencia el recuerdo de lugares de memoria del ámbito privado e íntimo. De esta manera, permanece en la conciencia de los mismos, pues, en algunas ocasiones es de lo poco que les queda cuando dicha violencia arrasa con esos lugares públicos donde las comunidades (a las que han pertenecido los estudiantes) construyeron sus memorias y donde han formado una identidad colectiva. Estos hallazgos serán presentados con más detalle a continuación:

En primer lugar se encontró que, el desplazamiento de la población tiene varias implicaciones, una de ellas es la afectación al arraigo que se tiene de un lugar, lo que conlleva un elemento problemático para pensar los lugares de memoria, dado que los sujetos tienen que desplazarse permanentemente por razones diversas como la violencia directa y estructural, directa por las amenazas, las desapariciones, las masacres, los combos, los secuestros y estructural por la desigualdad y la pobreza que se genera por la ausencia institucional del Estado para proveer oportunidades de empleo, salud y educación, lo que al final se convierte en un ciclo que no pareciera terminar. Este es el caso de uno de los estudiantes, el cual en uno de los ejercicios propuestos en clase relató su experiencia personal:

Cuando nos desplazaron solo dijeron: la familia Rentería se va del pueblo, tienen 24 horas. Eso sucedió por un tío que fumaba mucho, él mantenía en la calle fumando y en esos tiempos casi no se podía salir, entonces una vez lo encontraron en la calle y por eso nos hicieron venir. Quienes nos desplazaron fueron de un grupo que se estaba apoderando

del pueblo. Nosotros sentíamos miedo, dormíamos debajo de las camas. (E.I#5, comunicación personal, 20 de octubre de 2022)

La violencia en la vida de muchos de los estudiantes ha marcado una tendencia en la forma como se relacionan y apropian de los espacios, los motivos por los cuales los estudiantes y sus familias han llegado a la Comuna 13 son diversos, son consecuencia de problemáticas sociales que van más allá de lo individual, como dice Mora (2013):

Las tensiones entre lo que se quiere recordar y lo que se quiere olvidar se manifiestan en los espacios de memoria y, por tanto, son estos territorios los que están constantemente siendo objeto de disputas y tensiones. Qué recordar, qué olvidar y cómo representarlo en el espacio ha sido y seguirá siendo un campo de batalla ideológico y político. (p. 99)

Los lugares de memoria son una posibilidad para resignificar el pasado, para transformarlo, siendo esto una posibilidad para reflexionar sobre aquellos acontecimientos en ocasiones trágicos que marcaron a las personas y sus familias y así otorgar otros sentidos a estos lugares. Al indagar con los estudiantes sobre que pensaban al escuchar sobre lugar de memoria uno de ellos nos dijo:

Vivíamos en un ranchito de tabla, cerca de la carretera principal, una vez hubo una balacera y se sintió muy cerca, entonces a nosotros nos tocó escondernos en la parte de atrás de la casa, eso pasaba muy frecuente en el barrio, vivíamos con miedo y temblando, para ese tiempo yo no entendía que pasaba, pero al crecer entendí que vivíamos en violencia. (E.I#4, comunicación personal, 20 de octubre de 2022)

Los lugares de memoria y la reflexión que se hace alrededor de lo sucedido permiten reconocer diferentes hechos y procesos, en ocasiones trágicos, cargados de diferentes sensaciones como el temor, el miedo, el dolor individual y familiar.

Además, los lugares pueden tener diferentes significados para quienes los ocupan, todos ellos están atravesados de acciones propias y conjuntas. El sentimiento por un lugar puede cambiar de manera radical de un momento a otro, puesto que se pueden presentar sucesos trágicos que convierten un lugar importante y querido en lugar de miedo y tristeza, como es el caso de uno de los estudiantes.

Un lugar de memoria que tengo en la mente fue que, en un diciembre, un 24, mataron a alguien al lado mío, en Tarazá. Yo estaba sentado y él a mi lado, le metieron un tiro en la cabeza y como 4 en el pecho. Lo que sentí en ese momento fue que me quedé paralizado, yo sentía que corría, pero no era capaz. Sentía también mucha rabia porque ellos no podían quitarle la vida a alguien, yo a él lo conocía, era un niño de 14 años. (E.I#5, comunicación personal, 20 de octubre de 2022)

Como dice Martínez (2018) “Hay lugares que tienen como reto representar y hacer visible nuevos sentidos o miradas de la historia pasada del presente. Al hacer esto materializan y espacializan la memoria ubicando territorialmente sentidos simbólicos de hechos pasados o denuncias presentes” (p. 1305). Eso es exactamente lo que sucede en la Comuna 13 y la gran mayoría de las comunas de Medellín, existe un ambiente de inseguridad entre muchos de los niños de la comuna, pero también por parte de sus familiares quienes advierten o alertan sobre los riesgos de la calle, especialmente en horas de la noche, lo cual es consecuencia de experiencias negativas propias o ajenas como es el caso de una de las estudiantes la cual

manifiesta que “Cuando voy a la tienda a ratos siento que me van a robar, porque mi mamá me dice que me van a robar a mí. Cuando es de noche no puedo salir, debe ser antes de las 6” (E.I#3, comunicación personal, 24 de octubre de 2022). Entonces lugares como la tienda, la esquina de la casa, el recorrido hacia el colegio, se convierten en lugares de alerta, de inseguridad y miedo.

Los lugares de la memoria hacen parte de las dinámicas de las comunidades, es así como quienes habitan estos espacios están inmersos en una identidad cultural como comunidad. Romper con estos procesos identitarios puede causar choques culturales que ocasionan sensaciones, sentimientos y reacciones (muchas veces negativas) en las personas, por lo que difícilmente van a encontrar tranquilidad, seguridad y por el contrario se encuentran inmersos en un vacío identitario por tener que establecerse en un lugar diferente al que habitaban, en el que tal vez no se sienten bienvenidos o cómodos, al no estar acorde a su cultura. Los efectos de esto pueden quedar en las personas para siempre, lo que remite a la persona al recuerdo y a la memoria de ese pasado en su lugar natal, que termina siendo un lugar de memoria por todo lo que atraviesa allí. Un estudiante nos relata su experiencia cuando fue desplazado y la necesidad de su familia de volver a su lugar de origen lo cual tuvo consecuencias trágicas:

Cuando llegamos a Medellín desplazados de Tarazá la policía nos llevó a un albergue por hospital. Al tiempo cuando mi familia volvió al pueblo nos mataron a un tío, es que nos sacaron del albergue y mi familia dijo que la ciudad no era buena, por eso se fueron otra vez para Tarazá”. (E.I#5, comunicación personal, 20 de octubre de 2022)

Ahora bien, la violencia estructural tiene grandes repercusiones en la vida de las personas: la pobreza, el desempleo, el hambre, implican un desafío para pensar en que puedan existir unos lugares de memoria que tengan permanencia o arraigo, para el caso de esta población los lugares

de memoria son entrañables, que se extrañan, son lugares arrebatados por la violencia, son lugares que siempre están presentes en la memoria aunque no se habiten, van más allá de la permanencia física en el espacio, adicionalmente son lugares esperanzadores, de deseos, metas y sueños por alcanzar. Como dice una estudiante “A futuro deseo darles una casa a mis padres, es muy duro no tener para el arriendo y vivir en barrios peligrosos. Si tuviéramos casa seríamos más felices”. (C.C#4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2022)

En segundo lugar encontramos que, los lugares de memoria en los relatos de los estudiantes tienen complejidades ya que se enmarcan en espacios donde hubo muerte, donde se sintió dolor, donde se produjo una pérdida. Por ende, hechos traumáticos o significativos pueden quedar anclados en la mente y convertirse en lugar de memoria cuyo sentido o significado distan según la cercanía y la implicación del sujeto que la experimenta, como es el caso de uno de los jóvenes cuya familia perdió todas sus pertenencias en un incendio:

En Santo Domingo se nos quemó el rancho, fue un momento muy triste para nosotros, perdimos lo poco que teníamos. Una vela prendió la cortina y luego se prendió el rancho. Salir de esta casa fue dejar a mis amigos, mi lugar de juegos, lloré mucho cuando se nos quemó la casa. Cuando se toca el tema, mi mamá se enoja, se pone triste porque perder la casa fue perder todo lo que teníamos. (E.I#4, comunicación personal, 20 de octubre de 2022)

La experiencia de él y su familia frente a dicho incendio fue catastrófica y los llevó a desplazarse del lugar que amaban y a sufrir necesidades básicas que antes no tenían (vivienda, alimentación, vestimenta, etc.) y dicho evento permanece en su memoria y es revisado cada vez que rememora el suceso. Sin embargo, para el ojo del transeúnte posiblemente vea otro incendio

más, posiblemente se lamenta por los que habitaban allí, se interesa de manera morbosa del acontecimiento o quiere ayudar, pero para esta familia ese suceso se convirtió en un lugar de memoria del cual se recuerda con recelo.

Al mismo tiempo, hay en la memoria unos lugares seguros, de cuidado y de protección, en esos momentos de dolor y violencia, por ejemplo, identificamos que algunos estudiantes encuentran reconfortante revivir en sus memorias las experiencias vividas con su familia en sus lugares de origen, como el hogar, la casa, la sala donde se reunían en familia, la finca donde jugaban sin importar el tiempo, la casa de la abuela, es decir son lugares donde se apuntalan sus vivencias más significativas y su deseo de volver a vivir experiencias similares con sus familias y sus seres queridos. Por ejemplo, la celebración de festividades donde se preparaban comidas especiales, como lo manifiesta el siguiente testimonio en el que una estudiante habla de manera muy alegre y entusiasta sobre la preparación de la carne de Cui, plato típico de Pasto: “Yo de Pasto me acuerdo mucho de la comida, es un animal que uno lo cocina y sabe más bueno, sabe delicioso asado, mi abuela lo preparaba en diciembre, en los cumpleaños...” (E.I#3, comunicación personal, 24 de octubre de 2022). Este testimonio trae consigo una gran nostalgia expresada por la estudiante quien cuenta que su padre era un conductor de camión, las llevaba a ella y a su madre, a visitar a sus abuelos y la mayor parte de la familia que viven en Pasto y a quienes pocas veces, desde su muerte, ha logrado ver o reunirse personalmente.

Es así que, en estos lugares se mantiene una tensión en la que por un lado se exterioriza el dolor y por otro el resguardo y el cuidado del núcleo de la familia, se busca la unión a través de la preparación de los alimentos, la celebración de un cumpleaños o las temporadas del año en que se conmemora la ausencia de un ser querido o se presenta como una excusa para el reencuentro de

muchas de estas familias que han sido dispersadas por algún tipo de situación de desplazamiento a la que se ven forzados. En ese sentido, se puede hablar de lugares de memoria puesto que son espacios vividos, contruidos desde la experiencia del sujeto tanto material (físico) como simbólico (cultural), inseparables para la construcción de una memoria (Silvina, 2012).

Un tercer hallazgo, es que los lugares de memoria que se observan durante las actividades con los estudiantes, no traen a colación esos grandes relatos públicos, colectivos o comunitarios, sino que remiten a esos pequeños relatos, microhistorias, que cobran sentido en la experiencia íntima, privada y particular de los sujetos, (...) “que es incapaz de expresarse en las categorías de la historia tradicional” (Nora, 2008, p. 39) porque esos son los lugares seguros que en contextos de violencia quedan en la memoria y permite recordar las ambigüedades de la vida y lo inevitable de la muerte. De ello el siguiente testimonio muestra como muchos niños más allá de pensar en conmemoraciones patrióticas, ciudadanías y problemas sociales que son relevantes para la mayor parte de la sociedad, centran su interés en la memoria de pequeños lugares que han habitado con sus seres más amados:

¿Qué lugares recuerdas del pasado que sean importantes para ti, más allá del juego, que te despierten sentimientos, emociones? Mi casa. ¿Por qué tú casa? Porque era la casa de mi abuela que ya falleció. ¿Qué recuerdos tienes de tu abuela? Ella y yo veíamos la televisión sentados jugando ahí... a veces con el balón en la casa... ¿De tu casa cual es el lugar más significativo para ti? La sala. ¿Por qué la sala? Allí se mantenía mi abuela y también porque se me murió un pollito. Lo enterramos en la sala. En el piso donde había una matica que nosotros teníamos en el piso al ladito del mueble, lo enterramos” (E.I#10, comunicación personal, 24 de octubre de 2022).

La narración del estudiante es evidencia de como un lugar de memoria puede valorarse como sagrado por la carga simbólica que le da el sujeto o los sujetos. En este caso el estudiante concibe un espacio como la sala de su casa no solo como un lugar de memoria, en la cual recuerda y rememora su vida junto a la de su difunta abuela, sino que le ha considerado un espacio sacro en el que le rinde tributo a su mascota al darle sepultura allí. Ello, se puede relacionar con lo sagrado de las sepulturas las cuales para muchos son lugares de memoria donde reviven sus experiencias pasadas con sus seres queridos fallecidos rememorando aspectos de la vida cotidiana.

Ahora pues, la vivienda o casa es un factor importante en los relatos de los estudiantes, ya que muchos de ellos provienen de otras partes de la ciudad, del país o del exterior como Venezuela, y ellos manifiestan la necesidad de un espacio propio donde habitar, es decir, sentirlo suyo para construir nuevos recuerdos memorables. Pero lo que se deja entrever, es que aún no ha sido posible por diferentes factores: escasos recursos económicos, soledad, dispersión y distanciamiento de los miembros de la familia, como lo expone el siguiente testimonio:

¿Con qué lugar de tu casa te sientes identificada? Con la habitación que tenía en mi casa.  
¿En Venezuela o en este momento? En Venezuela ¿En este momento no te identificas con ningún lugar de tu casa? Mmmm... no. ¿Por qué es más representativo? ¿Qué pasaba allí en ese lugar? En la casa... Pues... como... yo allá tenía muchos amigos... además porque allá... podría decir que mi familia era más unida... allá en Venezuela. Eran como más unidos. Y yo disfrutaba más. (E.I#8, comunicación personal, 20 de octubre de 2022).

En ese sentido, la casa puede ser considerada un lugar de memoria pues allí se generan procesos de identidad desde las relaciones familiares y las tradiciones culturales del territorio,

como Halbwachs (s.f.) afirma “Los grupos dentro de los límites de una ciudad, de una casa o de otros lugares de vida, dibujan su forma en el suelo y reencuentran sus recuerdos colectivos en el marco espacial así constituido” (como se citó en Jodelet, 2010). Así que, esos recuerdos colectivos construidos en torno de la espacialidad de la casa cobran sentido como lugares de memoria que se van resignificando con el transcurrir del tiempo y las experiencias vividas, en el que a su vez está en continua construcción, configurando nuevas memorias personales permeadas por la interacción o convivencia con otros sujetos.

Un cuarto elemento encontrado, está relacionado con los significados que los estudiantes le otorgan al pasado sujeto en muchas ocasiones a las dinámicas del territorio. Frente a esto, algunos de los relatos de los estudiantes están cercanos a situaciones que acontecieron en la Comuna 13, territorio que sufrió durante varios años la violencia como consecuencia del conflicto armado. Es necesario aclarar que, si bien muchos de los estudiantes viven actualmente en la comuna, no necesariamente sus recuerdos están ligados a este pasado violento, ya que sus memorias de vida están atravesadas por otros momentos, otras acciones y otros territorios que también hacen parte de esas cicatrices o huellas del pasado, sin embargo, desde las biografías familiares o por el hecho de socializar en comunidad en este territorio, se presentan relatos de vivencias en esta comuna que han marcado a estudiantes y sus familias, convirtiendo así este territorio en lugar de memoria, ejemplo de esto tenemos el siguiente relato:

La Comuna 13 yo la veo muy mal porque se ha visto mucha violencia, aunque ha mejorado todo un poco. Me tocó ver como mandaban a matar mucha gente allá arriba en la caseta. Pensar en esa caseta me causa mucha tristeza por la gente que han matado.

(G.F#1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

Algunas de estas situaciones fueron presenciadas por los mismos estudiantes, causando enorme impacto en sus vidas, en otras ocasiones, estos sucesos llegan mediante el relato familiar, generando otras sensaciones, pero de igual manera causan impacto en el diario vivir de quienes habitan el territorio. Frente a esto Portilla (2017) afirma que, con relación al conflicto armado en Colombia, las representaciones y los símbolos constituyen el verdadero sentir de las personas respecto a un lugar de memoria. En este sentido, la cancha del barrio, la caseta de buses, el puente que conecta un barrio a otro, puede tener diferentes significados según la vivencia de las personas en estos lugares.

Ahora, Ricoeur (2010) afirma que las cosas recordadas están intrínsecamente asociadas a lugares, lo que permite que se construyan memorias individuales y colectivas en los diferentes espacios. También surgen procesos de identidad territorial, construidas por las vivencias significativas en un lugar determinado, tanto individuales como colectivas, esta construcción parte de aquellas experiencias vivenciales, logrando así dotar de sentido los espacios. Esto produce diferentes sensaciones para cada uno de los habitantes del sector, generando también recuerdos de un pasado violento que marca a las personas lo que interviene en su día a día al transitar estos espacios, ejemplo de esto se tiene el siguiente relato:

Antes visitaba Quintas aquí en la Comuna 13, pero es que por allá antes tiraban los muertos, ya por eso no me gusta pasar por ahí, a los muertos siempre los dejaban de la misma forma, con las manos abiertas. (E.I#5, comunicación personal, 20 de octubre de 2022)

Los lugares y espacios terminan marcando los recuerdos de las personas por las acciones que allí surgen y estos recuerdos quedan en los relatos familiares, creando memoria colectiva y generando diferentes significados.

Por su parte, existen familias que vienen de otros lugares ya sean otros municipios, departamentos o inclusive otros países como es el caso de familias venezolanas, que se radican en la Comuna 13 con otras historias, otras memorias, lo que hace muy complejo construir un arraigo, una significación similar a quienes vivieron el conflicto, dado que no hay una identificación directa con esa historia del territorio. Frente a esto, Mora (2013) afirma que gracias a que los territorios son objeto de constantes disputas y tensiones, aquello que se quiere recordar o se debe recordar termina siendo también una disputa. Es así, como el sentir que atraviesa a estas personas respecto al territorio de la Comuna 13, está más ligado al peligro constante que ofrece el territorio por el alto nivel de robos y de inseguridad, pero no tanto a esos recuerdos de la comuna violenta durante la presencia de milicias y paramilitares o en el marco de operaciones militares como la reconocida operación ORION. La realidad que experimentan estas familias que empiezan a habitar la comuna, no es ajena a la de otros barrios de la ciudad y que al mismo tiempo se repite en la totalidad del país a raíz de unas problemáticas sociales que impactan de manera general. Sin embargo, estas familias que se radican en la comuna traen consigo otros relatos y recuerdos, que hacen parte de sus biografías de vida, estos relatos familiares se presentan como posibilidad para conocer situaciones del pasado que marcan la familia, en ocasiones ubicando ciertos lugares como trágicos o de carácter negativo. De esta manera surge una posibilidad desde la importancia de escuchar estos relatos para darle otro significado a lo acontecido en el pasado, como es el siguiente caso:

Mi abuelo me contó que le tocó ver como al papá lo mataban en Montería. Lo mataron porque tenía muchas deudas y también a casi todos mis tíos los han matado. Esto lo sé porque lo he escuchado, pero a mí esas cosas no me las cuentan por ser niño (G.F#1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

Si bien, el relato familiar termina marcando la vida de las personas, en este caso existe un acontecimiento trágico que genera recuerdos negativos en un municipio diferente a Medellín, tan fuerte fue este hecho que no es comentado con los niños que habitan la casa y que hacen parte de la familia, pero aun así este relato llega a oídos de ellos, generando sentimientos negativos en contra de su lugar de infancia y al mismo tiempo generando interrogantes de por qué estos relatos no son compartidos con ellos, provocando incertidumbre por la falta de diálogo en estas situaciones. De esto resultan tensiones por no tener alternativas de olvido para aquel suceso, lo que en ocasiones causa que las personas migren a otros lugares intentando dejar un pasado violento y trágico. Frente a esto Silvina (2012) dice que se trata de lugares que propician la activación de memoria a partir de la subjetividad de la persona, y es desde la misma subjetividad, desde lo acontecido que se origina una propia interpretación. Esto es importante en la medida que desde lo individual surge un deseo de repreguntarse sobre lo sucedido, generando otras reflexiones de los acontecimientos en ocasiones con la participación de otros, resultando un proceso de memoria colectiva.

En esta medida, los estudiantes que llegan a la Comuna 13 no siempre se sienten identificados con los sucedido allí años atrás, pero dentro de sus relatos de vida traen otras situaciones cercanas lo trágico, lo violento, generando otras formas de recordar y de hacer memoria y que al mismo tiempo no son menos importantes, al contrario, estos recuerdos llevan a

las personas a ese lugar que puede estar lejano, pero que sigue siendo importante y significativo a medida que está atravesado por los sentimientos de infancia.

Finalmente, la Comuna 13 se reconoce como un lugar que fue atravesado por el conflicto, articulado con aquellos recuerdos trágicos, pero el territorio al pasar los años se ha edificado desde otras perspectivas, se ha transformado con ayuda del arte, el deporte, de los diferentes procesos de memoria que llevan allí, dotando de nuevos significados cada uno de sus barrios. Allí habitan personas que fueron víctimas del conflicto, pero también otras familias que no se identifican con tales sucesos de violencia armada de años atrás. Sin embargo, desde aquellas biografías, relatos, anécdotas e historias de sus lugares de origen, se puede evidenciar otras dinámicas de vida, en su mayoría atravesadas por acciones trágicas y violencias que también marcaron a estas familias.

#### **4.2 Realidades que convierten lugares en memoria, un asunto de relaciones espacio-temporales en la enseñanza de las Ciencias Sociales.**

En el capítulo anterior fue posible visibilizar cómo muchos de los espacios que han sido habitados por los niños (estudiantes del grado 5°3 de la I.E. Eduardo Santos) y sus familias, han cobrado sentido como lugares de memoria, a partir de los cuales tienen un acercamiento a la realidad compleja de un contexto social que inevitablemente los envuelve y los toca de una u otra forma, pero que muchas veces no les es evidente, por lo que los lugares de memoria toman un papel relevante para la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de un lugar de enunciación que en un principio toca con lo privado e íntimo, pero que da luces para hallar la forma o formas de introducir a los niños en un proceso de aprendizaje centrado en el autocuidado, el reconocimiento y cuidado del otro, la empatía y la construcción de relaciones afectivas y de

confianza, que les lleve a tomar conciencia de que, al ser parte de la sociedad, se tiene un grado de responsabilidad ante la reconstrucción del tejido social que ha sido degenerado por la guerra.

Es así que, como se evidencia en los diversos relatos de los niños para llegar a su apropiación conceptual, la comprensión de fenómenos sociales como el conflicto armado colombiano (que no los deja por fuera), la violencia y la criminalidad (que van más allá del conflicto armado) y las relaciones espacio- temporales que son inherentes a la construcción del tejido social, a las diferentes realidades y a la vida cotidiana.

En respuesta a lo anteriormente descrito, tenemos en primera instancia que, el conflicto armado colombiano ha tocado con las familias de muchos de los estudiantes de 5<sup>o</sup>3, sea de manera directa o indirecta, y lo que los niños han conocido de esta realidad, proviene de primera mano de los relatos de los abuelos y familiares quienes han enfrentado situaciones de despojo y desplazamiento forzado de sus lugares de origen causados por el mismo: “A mis abuelos y a mi mamá los obligaron a salir de Urabá, algo relacionado con el conflicto armado” (G.F#2, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022). Sin embargo, saber los detalles de tal acontecimiento al parecer no es de su competencia, y se dan por enterados, muchas veces, por casualidad ya que los diálogos familiares con respecto a estos asuntos no son frecuentes. Posiblemente, por su condición infantil no se procura tocar tales temas pues, para muchos adultos, en esta etapa de la vida, no se cuenta con la capacidad para comprender este tipo de realidades enmarcadas por la violencia. Y es así como lo ve uno de los estudiantes mencionado en el capítulo anterior donde se entera por casualidad, de que el abuelo fue testigo del asesinato de su propio padre (el padre del abuelo) (G.F#1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022). Son memorias de la vida real, evocadas al traer a colación los espacios habitados por ellos

(los estudiantes) y sus familias, las cuales cobran sentido al ser validadas por una colectividad (Halbwachs, 1995 como se citó en Duque et al, 2016), en este caso representada en la familia, que a su vez es su punto de enunciación. Es así como, “...el discurso de la memoria como texto de la experiencia expone su lugar de enunciación como punto de origen del sentido” (Rufer, 2010, p. 24). Lo que convierte estos temas, en asuntos delicados al momento de abordarlos en el aula de clase, especialmente para los estudiantes más jóvenes, como lo son los niños de 5<sup>o</sup>3. De modo que, las etapas de vida de los estudiantes y sus habilidades de aprendizaje tienen una función relevante para la comprensión de las diversas realidades existentes que les llega como una “marejada” de información a través de los amigos, la radio, la televisión y el internet (con sus casi ilimitadas aplicaciones). Por lo anterior cobra importancia que los estudiantes no crezcan desconectados y ajenos a lo que aconteció o acontece en la sociedad, como lo es el conflicto armado colombiano y muchas otras problemáticas sociales. Para dichos efectos, es trascendental que los estudiantes, en todas sus etapas de vida, amplíen sus horizontes culturales (Ghione, 2012) en función del desarrollo de aptitudes con las que puedan “...recoger los múltiples desafío, problemas, certeza e incertidumbres de la sociedad actual” (ibid., p. 9).

En ese orden de ideas, hablar del conflicto armado en el aula de clase implica adoptar formas de abordarlo que evite la revictimización de aquellos estudiantes cuya familia han sufrido su violento embate, como se atestigua a continuación:

Yo tengo familia en Ochalí, allá matan mucha gente. Mi familia me cuenta que allá mataron mucha familia de mi papá y hace poquito le mocharon la cabeza a un primo de mi papá, eso sucedió por estar en política. La cabeza la pusieron afuera de un hospital (G.F#1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

Esta experiencia pudiera incidir, tanto en la percepción de la propia realidad y como la que se tiene de la realidad social, en la que según afirma Siede (2021), todos estamos inmersos como objetos y somos partícipes sin excepción y en la cual “... nos involucramos en algunos de sus recovecos y tomamos posición desde alguno de sus ángulos. Eso dificulta la comprensión de lo propio y lo cercano, teñido de prejuicios y naturalizaciones” (ibid., p. 21). Es así que, un evento trágico como el que relata el estudiante tal vez pueda generar emociones o traumas, que bien o mal afecten, el desarrollo de su personalidad y por ende en las decisiones que tome en el transcurrir de su vida, es decir, sucesos como éstos, pudieran sesgar la comprensión de fenómenos complejos como lo son el conflicto armado, la violencia (y sus modalidades) y la paz, tomando posiciones, decisiones y acciones desde lo emocional, sin pasarlo por la reflexión, ausentes de un pensamiento social, reflexivo y crítico. Parece ser entonces, que las memorias de la vida pasada de cada estudiante y las de su familia son inherentes al lugar o lugares de origen de los mismos (país, ciudad, pueblo, barrio, casa, entre muchos otros), donde han construido su identidad y tienen sus arraigos, por lo que se pudieran considerar lugares de memoria, tal vez no en el sentido que le pudiera dar una gran comunidad, sino por el sentido que le da la familia (célula fundamental de la sociedad) quien le establece como un punto de anclaje del recuerdo y le da el potencial para la rememoración, darle sentido y resignificación a sus experiencias del pasado. Pero, esas memorias familiares no dejan de estar desligadas a la realidad social más amplia, como se evidencia en los relatos anteriores, en la que experiencias particulares son solo una muestra de lo que acontece o aconteció a muchas familias colombianas.

A propósito del desplazamiento forzado, mencionado al inicio de este capítulo como una de las consecuencias del conflicto armado, algunos estudiantes y sus familias, han sido afectadas

por ello, como en el relato anterior, la familia del estudiante en Ochalí (G.F#1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) y como en el siguiente testimonio: “Nos desplazaron de Tarazá, para ese tiempo había mucha violencia, a mi familia la amenazaron y por eso nos vinimos para Medellín” (E.I#5, comunicación personal, 20 de octubre de 2022). Este tipo de desplazamiento ha obligado a personas y familias completas, a salir de sus casas para ocupar otros lugares ajenos que no son reconocidos como propios, generando así tensiones de identidad, ya que el arraigo por su lugar de origen, en donde han crecido en familia y han compartido en comunidad con sus amigos, como lo menciona él mismo: “Cuando voy a Tarazá, siento tristeza porque ya no puedo salir con mis amigos de antes, ya muchos no están porque también salieron del pueblo desplazados” (E.I#5, comunicación personal, 20 de octubre de 2022). Lo que implica, que al ser forzado a abandonarlos se obliga así mismo a un cambio en su estilo y dinámicas de vida, que muchas veces van en detrimento de la calidad de vida.

En segunda instancia, encontramos que es necesario reconocer que los niños son víctimas, junto a sus familias, de la violencia que va más allá del conflicto armado, en el que las bandas criminales, la delincuencia común, la pobreza y el desplazamiento intraurbano (por diferentes razones) son fenómenos sociales a los que día a día se está expuesto. Y, la situación es más compleja para los niños cuando uno de los integrantes de la familia hace parte de alguna de esas bandas criminales, como se muestra a continuación en una de las entrevistas individuales:

¿En dónde vivías antes? En Santo Domingo ¿Por qué se pasaron para acá? Porque en Santo Domingo unas personas nos querían atracar, entonces nos vinimos para acá. ¿Se iban a meter a tu casa? Nosotros estábamos ahí, cierto. Y mi papá era la mano derecha del duro de por allá, pero él no, y era el que siempre cuando se metían sacaba la cara. Y se

metieron y como la casa de nosotros tenía puerta adelante y puerta trasera. Nosotros escuchamos que abrieron la puerta y que dijeron que si hablaban algo que los mataban. Entonces mi papá no estaba ahí y cuando llegó entro por la puerta trasera porque sabía que ya habían entrado, y nos dijo con voz baja que saliéramos y que trajéramos los papeles solamente, las cédulas y todo eso y que saliéramos. Y ahí dejamos todo. (E.I#11, comunicación personal, 24 de octubre de 2022)

Este caso donde la familia es víctima, pero también uno de sus integrantes es o ha sido victimario, como el padre del estudiante, pone en tensión la postura del docente de Ciencias Sociales, al momento de abordar dichas problemáticas en el aula de clase, dado el grado de involucramiento que, como este estudiantes, otros pudieran tener. Ahora, es tanta la información (sean solo rumores o no) sobre casos de violencia, delincuencia y criminalidad dentro de las comunidades que corre por los medios de comunicación, además de los hechos atestiguados por los mismos niños, sus familiares y amigos, que ha infundido miedo a ser víctimas de dichas circunstancias y ha negado muchos de los espacios públicos que, de lo contrario, harían parte de sus vidas cotidianas, como lo sería ir a la tienda de la esquina, al parque del barrio, o simplemente salir a la calle al anochecer, sin la compañía de un adulto. Es decir, la vida cotidiana de los niños se ve replegada al fuero de la intimidad familiar, al fuero de lo más privado.

Yo nunca salgo de mi casa ¿No? ¿por qué? a mí no me gusta casi salir desde la vez que casi me roban en el parque. Cuando usted piensa en ese parque ¿qué siente? Miedo... ¿Qué más? Como tristeza porque ahí se han perdido varios niños y nunca los encontraron ¿Hace mucho pasó eso o eso es reciente? Hace mucho. ¿Qué más sabes de que ha pasado en ese parque? No sé porque esa vez yo estaba como que nueva viviendo por acá... esa

vez fui para allá y me dio como que miedo y ya no salgo ni al corredor. Y si voy a la tienda voy con mi mamá... mi tío... o le digo a la vecina que si me acompaña”. (E.I#11, comunicación personal, 20 de octubre de 2022)

No obstante, esa experiencia individual y particular que pareciera ser tan única y que hace parte de un contexto social también particular, al conversarlo en el aula de clase, se pone de manifiesto la existencia, dado los relatos personales de los estudiantes, que muchas de esas realidades convergen en algún punto y que la vida cotidiana está envuelta en un entramado de sentidos que provienen de la interacción con otros, y es así como nos adentramos a la comprensión de las realidades sociales más amplias y a la vez más complejas (Ghione, 2012)

Es importante reconocer que los estudiantes no son ajenos a problemáticas sociales que son comunes a todo el territorio colombiano, como lo es la violencia armada y la corrupción de la fuerza pública, entre muchos otros, y que sus memorias son espacializadas, es decir, ese “cuando” siempre tiene un “donde”, como se ejemplifica a continuación: “...en Montería la mayor parte de la gente es tranquila, pero tiene sus partes donde te roban las cosas, donde se encuentra uno con la violencia. Se ve también la corrupción de la policía y se frecuentan mucho los tiroteos” (G.F#1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022). Sin embargo, esa espacialidad a la que se vinculan los relatos de los estudiantes, la cual les facilita la rememoración, no pasa desapercibida frente a las tensiones sobre que se recuerda y que se olvida emergentes de la avalancha de información que reciben de diversas fuentes (familia, amigos, vecinos, la televisión, el internet, entre otros), cada día. Además, de la casi inevitable reconfiguración y/o negación de los espacios en los que ellos han construido un arraigo y un vínculo afectivo, como se aprecia en los testimonios, por lo que dichas memorias vinculadas a

esos espacios pueden cambiar. Ahora, esas tensiones pudieran convertirse en oportunidades para el aprendizaje de las Ciencias sociales en el aula de clase, en la medida en que problemas sociales como los que se relatan, en los que se han visto envueltos los niños y sus familias, se aborden con el “tacto” que amerite y se pongan en diálogo, como se ha planteado anteriormente, con un contexto y una realidad social más abarcante, teniendo presente que, “... el conocimiento infantil de la realidad social es fruto de interacciones entre cada sujeto y su medio social, en las cuales intervienen las presiones del medio y las elaboraciones originales de cada cual.” (Siede, 2021, p. 29).

Por otra parte, es menester poner “sobre la mesa” que, aunque la violencia es recurrente en casi todo el territorio colombiano, en el caso de Medellín el narcotráfico ha sido protagonista en la conformación de muchas de las bandas delincuenciales en las comunas. Las fronteras invisibles, el ajuste de cuentas, la extorsión, entre muchas otras modalidades del crimen organizado para el control territorial, han segado la vida de muchos jóvenes y han dejado huellas profundas en la vida de sus familiares y seres queridos, entre ellos niños como los estudiantes de 5º3 de la I.E. Eduardo Santos, quienes han construido sus memorias a partir de conflictos, en su mayoría violentos, memorias cuyo sentido está imbuido simbólicamente en fechas, prendas u objetos personales, un espacio de la casa que habita, algún lugar de su pasado, entre otros elementos en los que sus recuerdos más preciados se han apuntalado.

Para mí, algunas fechas si son importantes, a mi hermanito lo mataron en diciembre, el 24 hace 6 años en Caicedo, creemos que, por vender vicio, eso fue muy duro para nosotros, él vivía en Santo domingo y se fue a visitar al papá y lo mataron en el puente de Caicedo (G. F#2, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

En este relato, se puede observar cómo a partir de una fecha, el estudiante puede recordar un evento trágico, pero a la vez establece relaciones causales del evento y deja entrever la probable existencia de las fronteras invisibles establecidas por el crimen organizado en el sector donde vivía el papa de la víctima. Y, lo que en un principio solo comprometía la unidad familiar, ha terminado, por trastornar irremediablemente sus vidas cotidianas y la realidad. Las fechas especiales, son otro ejemplo de esos lugares de memoria de la vida privada de los niños, donde se crea la posibilidad de construir aprendizajes a partir de lo que se observa en los relatos que hay tras éstos, los cuales están vinculados, se quiera o no, a esas realidades sociales más complejas, que se han venido mencionando a lo largo de este capítulo, en otras palabras aprender sobre el espacio que ocupan y construyen las sociedades, “... comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado” (Carretero et. al., 1997), identificar cambios y continuidades en el tiempo, analizar las estructuras sociales, conocer y entender las formas de producción económicas, y las diferentes proporciones en las que éstos actúan y, observar el paisaje en sus formas visibles (Ghione, 2012).

En lo concerniente a la violencia estructural, la situación económica y política del país ha ampliado las brechas de desigualdad social y pobreza, lo que se advierte en la falta de oportunidades laborales como se observa a continuación: “duele el pecho cuando pasamos necesidades en mi familia. En ocasiones mis papás no tienen trabajo y la situación en casa se complica, no hay para el arriendo” (C.C#4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2022) dejando desprotegido al niño frente al ejercicio de sus derechos fundamentales (una vida digna, la alimentación, la vivienda, la salud, la educación, por decir algunos), al ser vulnerados (o correr el riesgo de ser vulnerados). Esto de cierta manera se convierte en una ironía, ya que una de las

temáticas que se abordan en la Institución Educativa, en el Nodo de Sociedades (como se le llama al conjunto de asignaturas de las ciencias sociales y humanas en la I.E. Eduardo Santos) son los derechos fundamentales de la familia y de los niños, pues es evidente en el ejercicio docente como practicantes, que muchos de los niños no cuentan ni con cien pesos para una fotocopia y que muchos esperan la hora del restaurante escolar para poder desayunar. Es así que, este tipo de violencia a diferencia de la directa deja huellas sutiles que conmocionan su vida cotidiana, en cuanto a una realidad económica que en ocasiones trunca la posibilidad de hallar arraigos en el espacio que se habita, ya que como se ha visto anteriormente en los testimonios, muchas familias (algunas en situaciones de violencia directa) con el afán de encontrar recursos económicos para cubrir sus necesidades básicas, en especial la de los niños que la integran, han tenido que migrar de un lugar a otro con frecuencia. Lo cual compagina con la concepción de lugares de memoria resultantes de la vida privada de los niños, como se ha planteado hasta el momento.

Finalmente, como tercera instancia, si se tiene presente que el lugar de enunciación de los niños del grado 5<sup>o</sup>3, para referirse a los lugares de memoria, se encuentra en las experiencias vividas en su contexto más privado (familia, amigos y su propio cuerpo), donde se van tejiendo y conservando las memorias y la identidad cultural de los mismos, en relación al espacio habitado, se pone en evidencia la categoría conceptual espacio-tiempo la cual se propone es transversal al proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, según propuestas curriculares como los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencia (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). En cuanto a los Lineamientos, estos hacen uso de cinco grandes referentes durante el proceso de enseñanza: “Nivel Cognitivo, Vivencias o Experiencias, Manejo de Conceptos, Perspectiva Temporal y Tiempo Histórico, que permanecen durante todo el

proceso educativo” (Min. Educación, s. f., p. 40), haciéndose implícitas las relaciones espaciotemporales, pues están presentes en toda construcción o actividad social. De manera similar sucede con los EBC, en los que se plantean tres divisiones: relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y, relaciones ético-políticas que, aunque se establecen como divisiones, no existe límites entre ellas, ya que para abordar alguna se es necesario hacer uso, en mayor o menor medida, de las otras. Y los DBA, complementarios a las dos propuestas anteriores, en las que las relaciones espaciotemporales son constitutivas del proceso de aprendizaje al estar presentes en cada grado o etapa de aprendizaje del estudiante, procurando, al igual que las anteriores, un aprendizaje en espiral.

En ese sentido, la relación espaciotemporal es constitutiva de todo lugar de memoria, puesto que cuenta con los dos componentes: la espacialidad del lugar en cuanto a la ubicación de la experiencia y el sentido identitario que se le da a través de los relatos plasmados (Certeau, 1990 como se citó en Augé, 1992) y la temporalidad en que está inmersa la memoria, que a su vez también es especializada (Martínez, 2018), en la que el tiempo narrativo da sentido al relato. Como diría Rufer (2010) “El orden del tiempo, para la memoria, corresponde al orden de las palabras” (p. 13). Luego, los lugares de memoria pueden ser una posibilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales, al permitir la integración de diferentes miradas y perspectivas sobre sucesos y acontecimientos de la historia, al tiempo que busca también integrar a los sujetos respecto a sus puntos de vista y sus acciones en el mundo, es decir, en las experiencias propias y ajenas. Un ejemplo de ello es la gran relevancia que dan algunos estudiantes a su propio cuerpo (en el siguiente testimonio a sus piernas) como un lugar especial o como lo nombra el estudiante

a continuación “un lugar de vida” en que se conservan las experiencias de su vida cotidiana, que lo comunica con el mundo y la sociedad.

Las piernas como lugar de vida, desde la posibilidad de caminar, correr y hacer deporte con ellas, pero también con la oportunidad de conocer personas, de compartir con ellos, de convivir con personas, momentos y espacios como la cancha del barrio a partir del fútbol. (C.C#4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2022)

Este testimonio entra en congruencia con lo que plantea Pagés (2002) al afirmar que, a partir de la vida cotidiana y sus problemas abordados desde las diferentes disciplinas sociales, es posible “... enseñar y aprender sobre la condición humana en el tiempo y en el espacio” (p. 262), adquiriendo conocimientos a la vez que se aprende a participar activamente en la vida sociopolítica (ibíd.). Ahora bien, en cuanto al cuerpo, Aguiluz (2004) le da un papel relevante para la construcción de la memoria y por ello lo delimita como un lugar de memoria que da testimonio de los sucesos pasados asidos a lugares y espacios sociales que contribuyen a “...las interpretaciones que relevaron la doble presencia del cuerpo como sitio de inscripción histórica y cultural, así como signo diferenciador en sociedades desiguales” (ibid., p.3). Asunto de suma relevancia para propiciar que el estudiante comprenda cuál es lugar en el mundo y lo que implica la participación y la toma de decisiones sobre lo que pasa en éste.

En concordancia con lo que se ha planteado hasta el momento, las memorias que emergen de algunos objetos adquieren un valor simbólico para el sujeto, que se relaciona con su cultura, lugar de origen, situaciones de la vida privada y cotidiana, también son reflejo de una realidad que va más allá de esas experiencias personales y particulares (como ya se ha mencionado en

varias ocasiones), como es el caso del siguiente testimonio en el que una estudiante afrodescendiente de origen venezolano, hace alusión a un peine como lugar de memoria, el cual le lleva a rememorar su pasado difícil, el cual vincula a causas políticas encarnadas en el presidente.

Mi objeto de memoria es un “peine”. Este objeto me recuerda como nos peinábamos en Venezuela hasta con el cepillo de lavar ropa debido a la pobreza de mi familia. Pensar en el peine me hace sentir tristeza por la situación de mi país, todo por culpa del presidente. (O.M#1, comunicación personal, 24 de octubre de 2022)

Y son esas situaciones personales que emergen de esos lugares de memoria a las que la enseñanza de las Ciencias Sociales pudiese apuntar para facilitar en los estudiantes la apropiación de conceptos y la reflexión crítica y creativa, al establecer relaciones con asuntos sociales importantes y al cuestionar las implicaciones históricas y actuales de tales cuestiones (Pagès, 2002). Es decir, “confrontando puntos de vista opuestos, valorando diferentes perspectivas de un mismo problema y comprendiendo y tomando partido sobre los aspectos importantes de la vida política y social de su país y del mundo” (ibid., p. 258).

En ese orden de ideas, cabe mencionar que cuando se ven afectadas las relaciones internacionales entre países que históricamente se han considerado hermanos ha de esperarse un gran número de damnificados, quienes ven sus vidas trastocadas y sus familias divididas de manera fortuita como lo es el caso de Venezuela y Colombia en el que muchas familias venezolanas por la situación económica tan precaria por la que su país estaba pasando y por la falta de oportunidades laborales vieron como una alternativa migrar a Colombia, lejos de muchos

de sus seres queridos, para buscarse un medio económico de subsistencia, a la vez que se procura adaptar a una cultura ajena. A esto, se le suman los roces entre los gobiernos de ambos países quienes cerraron las fronteras por lo que muchos venezolanos no pudieron regresar aun queriendo, como en el siguiente caso:

Vinieron de Venezuela ¿por qué razón? Porque... aquí unos tíos se vinieron a trabajar y pues la única que se quedó donde mi abuela era mi mamá y mi otra tía. Entonces mi abuela quería venir para acá a visitar a mis otros tíos y mi mamá la quería acompañar porque mi tía tenía una enfermedad grave y le daba miedo dejarla sola, y nosotros nos vinimos. Pero después del toque de queda... no nos pudimos regresar (E.I#8, 20 de octubre de 2022)

Para los niños, como este estudiante, afrontar esos dramas, no debería ser parte de su vida cotidiana ni de su realidad, pero difícilmente exista alguien que esté libre de las complejidades sociales del mundo, que casi siempre están alejadas, como se mencionó anteriormente, de la comprensión de los niños. Por tal razón, "... es necesario seleccionar saberes relevantes para que los niños tengan oportunidades de pensar la realidad social y de recuperar sus biografías personales en tanto sujetos constructores de conocimiento" (Cuadernos para el Aula, p. 17 como se citó en Ghione, 2012) biografías que muchas veces se pueden rescatar mediante la activación de las memorias que están ancladas a los lugares de memoria personales y/o familiares (privados), pero que no son totalmente ajenos a otros niveles de la realidad en la que se está suscrito. Lo que, es coherente con la espacialidad y temporalidad de la memoria en tanto categorías conceptuales estrechamente relacionadas que están en constante dialéctica con otras categorías, cuya complejidad se evidencia en tanto la comprensión de la realidad social no es

clara desde la apropiación de algunos conceptos, pues los niños en ocasiones conciben como símiles categorías conceptuales, entre otros, “violencia” y “guerra” como se observa a continuación: “No a la guerra si a la paz. ¿Por qué escribiste este mensaje en el mural? Antes había mucha guerra... habían muertos... había violencia... ¿Y ahora no hay guerra? Si se ve, pero no tanto como antes” (DP.Sep.05-22-CM), mensaje que fue plasmado por un estudiante en el mural que se realizó en conjunto con todo el grupo 5°3 en el taller “Los murales como lugares de memoria”.

Teniendo en cuenta lo abordado a lo largo de este apartado, es necesario reafirmar que el espacio y el tiempo están vinculados de tal manera que es imposible rememorar sin vincular la memoria a un espacio. Aun a la misma historia oficialista le es imposible separar o estudiar el pasado sin vincularlo a un espacio, cualquiera que este sea, ya que perdería toda rigurosidad y coherencia. Aunque se intente desvincular no sería posible, pues el espacio está en constante construcción y resignificación, dependiendo de las dinámicas particulares y sociales de quienes lo han habitado o habitan, por lo que “Se debe reconocer que es posible construir el espacio, y que la forma como se presenta, en el momento actual, es el resultado de la historia de quien vive en él y de cómo vive en él” (Copetti Callai, 1998, p. 69 como se citó en Ghione, 2012)

Para finalizar, con lo expuesto en este capítulo no se pretende entrar en determinismos del contexto, sino que es una muestra de experiencias, que pudieran no ser ajenas a miles o millones de personas en todo el territorio colombiano, pues al observarlas en estos relatos también dejan ver, de forma implícita, que la solidaridad como acción colectiva (representada en las familias y amigos de los niños), emerge en esos lugares de memoria que se han construido. Lo que les permite fortalecer los lazos afectivos y suscitar un espíritu resiliente que les permite, con o sin

dificultad, continuar con sus vidas. A lo que se quiere llegar, es a que esos lugares de memoria generados por problemáticas sociales que involucran diferentes tipos de violencia (directa o estructural) manifestadas en los relatos de los niños pudieran ser aprovechadas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en las diversas disciplinas que la componen como la geografía, la historia, la antropología, la sociología, las ciencias políticas, formación para la ciudadanía, entre otras, para el estudio de las dinámicas sociales en su componente espacio-temporal y sus tensiones emergentes, de manera tal, que favorezca al aprendizaje de los estudiantes en función de la comprensión de las diversas realidades existentes y la realidad social más compleja que les envuelve, a la vez que pudiera ayudar a reparar, en lo posible, el daño causado en ellos por experiencias traumáticas. Esto, mediante la comprensión de la realidad partiendo del autoconocimiento y reconociendo que, lo que les hace diferentes unos de otros no es excluyente sino más bien complementario, es decir siempre habrá algo que aportar a los demás y algo que recibir de ellos, de modo que “todos los niños han de poder aportar algo al conocimiento de sí mismos, de los hombres y de las mujeres de su mundo, de la actualidad, del pasado y del futuro” (Santisteban y Pagès, 2012, p. 38), lo que facilita el romper con la línea unidimensional de la memorización, la localización, enunciación de hechos y personajes, para pasar al aprendizaje significativo vinculado al contexto inmediato del estudiante, la vida cotidiana las, relaciones interpersonales y los vínculos afectivos, y la realidad percibida dentro de las relaciones espaciotemporales que se apuntalan en los lugares de memoria construidos.

## **5. Conclusiones**

A partir de lo expuesto anteriormente, es posible entender que los lugares de memoria nos permiten problematizar las tensiones que surgen alrededor de la memoria, son una forma de espacializar los recuerdos y dar sentido a las experiencias vividas, vincular los lugares de

memoria dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales, permite tejer un sin número de posibilidades en el aula al momento de enseñar, ya que estos lugares son significativos para los estudiantes en la medida que surgen desde sus propias experiencias. Es así como el aula de clase puede ser un puente para que algunas experiencias individuales se reconozcan en otros sujetos, esto quedó en evidencia en los relatos que se identificaron luego de aplicar diferentes técnicas de investigación, allí se evidenciaron algunos fenómenos como el desplazamiento forzado y conflicto armado, estos se han presentado de diferentes formas y situaciones y de estos surgieron relatos individualidades, familiares, en diferentes territorios del país y aunque se veían algo semejantes los relatos en consecuencia del fenómeno, la manera como se recuerda y afronta el pasado no es igual, allí se presenta una oportunidad para proponer actividades pedagógicas que brinden herramientas para comprender el pasado, resignificarlo y transformarlo, puesto que los niños no son ajenos a la realidad del país y en ocasiones no se comparte con ellos una verdad que es necesaria conocer. De igual manera, se concluye que visualizar los lugares de memoria a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales, permite resignificar por medio de procesos de memoria diferentes acciones trágicas y violentas, ya que al comprender situaciones del pasado y el presente, resultan entonces otras alternativas de vida y otras miradas de la realidad desde colectivos que trabajan desde la pedagogía de la memoria o desde espacios como el MEM C13, el cual se encarga de llevar procesos significativos de memoria desde lo acontecido en la Comuna 13. Lugares como este son importantes porque apuestan por comprender el pasado histórico de un territorio, al mismo tiempo que fomentan un pensamiento crítico y reflexivo a quienes se acercan a él, ayudan además de preservar la memoria, pues allí hay relatos, vivencias, historias de personas que sufrieron la guerra y de familias que son víctimas de la violencia. Así pues, lo anterior mencionado se convierte en una cuestión fundamental al momento de pensar en la

enseñanza de las ciencias sociales y que se hacen relevante en la forma que permite comprender dinámicas de los propios territorios, las realidad de las personas que los habitan, al mismo tiempo, se convierte en necesidad que los maestros busquen alternativas de enseñanza que acerquen a cada estudiante a su territorio, puesto que allí se cimienta la base para entender dinámicas de la ciudad y del país que deben ser estudiadas desde las Ciencias Sociales.

Es importante también acercar más los contenidos que se enseñan en la escuela con las experiencias de los estudiantes y sus familias en los territorios, ya que es una forma de tener cercanía con aquello que se ve, se escucha, se siente, y de esta manera pasa a ser significativo para el estudiante puesto que aquello que estudia es cercano a él. Sumado a esto, es necesario que desde el Ministerio de Educación se promuevan más contenidos que partan de la realidad de cada estudiante, apoyando y promoviendo iniciativas de los diferentes colectivos barriales que de cierta manera son cercanos a cada escuela, hacen parte de este contexto, entendiendo también que un lugar de memoria no solo es un espacio físico como una plaza o un museo si no que todo parte desde el significado que se le otorga a los lugares y las acciones.

Ahora bien, desde la propuesta de la didáctica crítico-constructiva de Klafki buscamos abrir y ampliar la visión de los estudiantes ante las diversas realidades que se presentan en su contexto, donde se reflexione en torno a preguntas como ¿Por qué se privilegian unas ideas sobre otras? ¿Por qué no se le da un eje central a la formación crítica y reflexiva? Estas y otras preguntas son necesarias para eliminar el dominio, la desigualdad y la opresión. En este sentido, surge el interés en esta investigación de una propuesta que involucra los lugares de memoria desde esta perspectiva, ya que se parte desde un principio de relevancia donde según Klafki la enseñanza en el aula debe partir desde contenidos relevantes (cercanos a las experiencias,

intereses y necesidades de los estudiantes), siendo los lugares que se habitan, sus objetos cercanos, las emociones que surgen desde sus vivencias y la de sus familias. Un ejemplo de ello fue lo que expresó un estudiante durante el taller “mi objeto mi lugar de memoria” en el que relacionó un peine, que su familia ha conservado con mucho afecto, ya que simboliza sus raíces afro y al mismo tiempo le lleva a evocar y rememorar la situación de pobreza que vivía con su familia en Venezuela (O.M#1, comunicación personal, 24 de octubre de 2022)

Por consiguiente, Klafki señala que los contenidos que se abordan en su propuesta deben tener un carácter formativo que se determina por ser fundamental, elemental y ejemplar: a) fundamental porque se aborda temas propios del área y de los que se derivan preguntas formativas, “se puede experimentar solo en términos de vivencia. Las experiencias y vivencias fundamentales solo se pueden desplegar no definir, ocurren en situaciones específicas no necesariamente planeadas” (Paredes, 2017, p. 35) b) elemental porque los temas propios del área se acercan al contexto inmediato de los estudiantes (su cultura, su territorio, su pasado...) está relacionado con la situación actual de los estudiantes como dice Roith (2006) “Lo fundamental denomina los principios, las categorías, las experiencias, las tendencias espirituales fundamentales más generales, lo elemental denomina los conocimientos, contextos y procedimientos esenciales dentro de estas tendencias fundamentales...” (p.5) y, c) ejemplar porque es donde se condensan contenidos que van más allá de la experiencia individual, sin borrarla. Además, él nos dice que estos contenidos se evidencian cuando en un caso general se ven recogidas o representadas las experiencias particulares. En tal sentido, son “contenidos que no solo existen para sí, sino que se abren o permiten abrirse a otros contenidos (Paredes, 2017, p.36).

A modo de ejemplo tenemos como casos generales: la desaparición forzada y el desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado. El primero, recoge las experiencias particulares de aquellas familias víctimas de las que algunos de sus integrantes fueron desaparecidas por actores del conflicto como la guerrilla, el ejército y los paramilitares. En otras palabras, aunque existen diferencias en cómo estas familias experimentaron el conflicto, pues, están las familias de militares, las familias de los actores subversivos (guerrilla, milicias y paramilitares) y las familias de civiles, quienes tienen en común la desaparición forzada de alguno de sus seres queridos durante el conflicto, y el segundo (el desplazamiento forzado) deja a muchas de estas familias en situación de destierro, como se evidencia en algunos relatos de los estudiantes presentados en los dos capítulos anteriores, donde algunas de las familias fueron desplazadas del municipio de Tarazá (G.F#2, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022) y del Urabá antioqueño (E.I#5, comunicación personal, 20 de octubre de 2022) en el marco del conflicto armado.

En este orden de ideas, dichos contenidos deberán tener una pertinencia en el tiempo presente y futuro. En el presente se parte del interés inmediato de los estudiantes en resolver problemas actuales (Roith, 2006). Adicional a esto, los contenidos deben permitir a los estudiantes resolver los obstáculos o problemas de su vida cotidiana. En el futuro el maestro deberá poner en la mira, los retos futuros que pueden enfrentar los estudiantes. Estos deben contribuir al desarrollo de la autodeterminación, codeterminación y solidaridad (Roith, 2015). Es aquí que Klafki (1991) no considera que un contenido tenga un carácter en sí mismo, sino que es considerado un objeto de investigación del cual se pueden derivar temas con potencial emancipatorio, los cuales se convierten en contenidos formativos al pasar por el anterior análisis.

En cuanto a la metodología, Klafki (1991) plantea, que, para el objetivo y el tema, es tan importante que el método se adecue hacia éstos, como su conveniencia para motivar los procesos de aprendizajes. Y para ello se deben considerar las variables en dicho proceso, como las particularidades del contexto, del maestro y del estudiante mismo.

En la didáctica crítico-constructiva, el método de enseñanza es el conjunto de formas de organización y de realización de la enseñanza y aprendizaje dirigidas a los fines que se quieran alcanzar. El método debe adecuarse al fin, al tema, a la competencia social y a los intereses de aprendizaje de los alumnos. El método contiene en su interior formas de interacción, funcionan como forma de estructuración de las relaciones sociales, por lo que es una forma de llevar a cabo el aprendizaje social. (Klafki, 1986, p.74)

Finalmente, su Didáctica crítico-constructiva no deja de lado la importancia que tienen las condiciones técnicas y medios de enseñanza (televisores, proyectores laboratorios, textos escolares, películas, el cuaderno de clase de los estudiantes, etc.) para la enseñanza y el aprendizaje y, las considera como una “dimensión transversal que se extiende a través de los otros planos de problemas” (ibíd., p. 87).

Es así que, para el desarrollo de esta propuesta investigativa se diseñó un planeador didáctico que procura un acercamiento a la propuesta crítico-constructiva de Klafki, con el cual se implementaron varias unidades didácticas durante el proceso investigativo.

**Tabla 2**

IE:	Grado:	Nodo:	Periodo:	Docente:	# de sesiones:
Estándar, DBA, lineamiento, plan de área:					

CONTENIDOS		
<p>Con "contenidos" u objetos de enseñanza se debería designar los objetos que aún no han sido precisados ni elegidos en el sentido de objetivos pedagógicos y que por lo tanto se encuentran en un estadio de análisis previo, bajo el punto de vista de si a ellos se les puede dar o asignar una significación pedagógica. En la medida en que un "contenido" o un "objeto" (Klafki, 1991, p. 102).</p>		
CONTENIDOS FORMATIVOS		
Fundamentales	Elementales	Ejemplares
<p>Lo fundamental denomina los principios, las categorías, las experiencias, las "tendencias espirituales fundamentales" más generales (Roith, 2006, p.5)</p>	<p>“son contenidos básicos y fundamentales, a partir de los cuales el sujeto categoriza el mundo” (Paredes, 2017, p.35)</p>	<p>Incitar al conocimiento de contenidos generalizables a través de un número limitado de ejemplos (Roith, 2015)</p>
<p><b>Articulación de los contenidos formativos</b></p>		
<p>Desde el punto de vista de Klafki, se aprende por medio de temas ejemplares. El contenido general (fundamental), se contextualiza para acercarse al entorno más cercano del estudiante (elemental), y se consolida a través de ejemplos, los cuales son transformados en capacidades referentes a los contenidos formativos (Paredes, 2017).</p>		
IMPORTANCIA EN EL TIEMPO		
Presente	Futuro	
<p>Que los contenidos permitan a los estudiantes resolver los problemas e intereses actuales de su experiencia en el mundo vital o vida cotidiana (se parte de los intereses inmediatos de los estudiantes) (Klafki, 1986).</p>	<p>Que los contenidos tengan presentes los retos futuros a los que se puede enfrente el estudiante, y que además a la larga contribuyan a que desarrolle su capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad (Klafki, 1986).</p>	
<p><b>La estructura general del contenido</b></p>		
<p>Klafki acentúa en las tres cuestiones didácticas fundamentales porque parte de la concepción de unas tareas didácticas autónomas que colocan la temática elegida en el horizonte de comprensión de los alumnos y que posibilitan un efecto formativo de dichos contenidos seleccionados. (Roith, 2006)</p>		
<p><b>Metodología</b></p>		
<p>En la didáctica crítico-constructiva, el método de enseñanza es el conjunto de formas de organización y de realización de la enseñanza y aprendizaje dirigidas a los fines que se quieran alcanzar. (Klafki, 1986).</p>		

### **Condiciones técnicas y medios de enseñanza**

Los medios de enseñanza no pueden reducirse a simples recursos para la metodología de la enseñanza, no están subordinados a la metodología, pues por una parte, en sí mismos implican posibilidades de enseñanza y aprendizaje, que incluyen unas alternativas y excluyen otras, y por otra, son el soporte de los fines y de los temas. (Klafki, 1986).

Finalmente la estrategia didáctica que se propone, pretende incentivar a los maestros de la I.E Eduardo Santos, especialmente aquellos que enseñan básica primaria, a romper con la estructura oficialista de la enseñanza de las ciencias sociales, siendo los lugares de memoria una alternativa para vincular la vida cotidiana de los estudiantes con la enseñanza del territorio, del pasado y su relación con el presente, la normatividad y las leyes, el reconocimiento del otro y la comprensión de las diversas realidades.

### **Recomendaciones**

Como se expuso anteriormente, en los lugares de memoria convergen las relaciones espacio-temporales ya que la memoria da cuenta del tiempo y el lugar indica un espacio concreto en que se ancla a la memoria y esta última, por sí sola, está especializada en un “dónde ocurrió” lo recordado, abre un camino por el cual la enseñanza de las Ciencias Sociales puede transitar, encontrando alternativas que ayuden a niños y jóvenes al desarrollo de habilidades del pensamiento que les facilite entender su lugar en el mundo. Por lo cual, se recomienda dar continuidad a este trabajo investigativo a lo que se proponen dos caminos alternativos por los cuales se puede desarrollar:

En primer lugar, se sugiere indagar por las particularidades que configuran la vida cotidiana de los niños y sus familias. Se sabe que esto conlleva un mayor grado de dificultad, dadas las ocupaciones de los adultos quienes tendrían que disponer de su tiempo para participar y al investigador o investigadores acomodarse a la disponibilidad de los mismos. De lograrlo, el

aporte que los familiares den a la investigación podría dar un giro, una nueva perspectiva y un mayor nivel de detalle a los datos recabados al compartir muchas de esas experiencias, lo que posiblemente traería nuevos hallazgos y resultados que aporten a la didáctica de las Ciencias Sociales y su enseñanza.

En segundo lugar, sería oportuno trabajar los lugares de memoria desde la perspectiva de los niños de la escuela primaria y los últimos grados de secundaria (9°, 10° y 11°), para analizar aspectos sobre los lugares de memoria creados por los niños, su permanencia en el tiempo y su susceptibilidad para ser resignificados al cotejarlos con las perspectivas de los jóvenes, considerando el o los puntos de enunciación y las congruencias y las contradicciones entre relatos. Esto aumenta aún más el nivel de dificultad para los investigadores ya que deberán diseñar estrategias didácticas para dos tipos de población, al igual que las técnicas de investigación deberán adaptarse a ambos. Todo esto, implica mayor tiempo a invertir tanto en la implementación de las actividades como en el diseño de las técnicas como talleres, entrevistas y cualquier otra que se decida utilizar. No obstante, este camino permitirá mirar en retrospectiva las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales que vengán presentando los jóvenes estudiantes desde la primaria y el reto que esto representa para los maestros para perfeccionar cada vez más su praxis.

En definitiva, es importante resaltar, que el aprendizaje de los niños requiere, por parte de los maestros creatividad, esfuerzo y dedicación, si se quiere hacer un buen trabajo, por lo cual se espera que este trabajo de investigación sirva de inspiración y motivación.

## Referencias

- Acevedo, J. W. (2021). *Enseñanza y Evaluación de la Memoria Histórica a propósito de la historia reciente en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca virtual Universidad de Antioquia.  
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/23134/3/Trabajo%20de%20Grado%20John%20Wilmar%20Acevedo%20Orrego.pdf>
- Aguiluz, M. V. (2004). Memoria, lugares y cuerpos. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 6(1), 195-209. <https://atheneadigital.net/article/view/n6-aguiluz>
- Allier, E. (2008). Los Lieux de mémoire: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria. *Historia y Grafía*, 31(1), 165-192.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922941007>
- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales*, 52(1), 134-146.  
<https://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>
- Barragán, K. A. (2020). *Memoria e historia desde abajo en la escuela reconocimiento de voces importantes en la enseñanza de las ciencias sociales* [Trabajo de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Biblioteca virtual Universidad Pedagógica Nacional.  
[http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12394/memoria\\_%20e%20historia%20desde%20abajo%20el%20reconocimiento%20de%20voces.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12394/memoria_%20e%20historia%20desde%20abajo%20el%20reconocimiento%20de%20voces.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Barrantes. R. (1999). *Investigación: un camino al conocimiento un enfoque cualitativo y cuantitativo*. EUNED.
- Briceño, J.A., Marín, M. y Rendón, V.M. (2021). *Tejiendo memoria desde el MEMC13: Cultura escolar en la Institución Educativa Eduardo Santos* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca virtual Universidad de Antioquia.  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21783/2/BricenoJohana\\_2021\\_Museo%20EscolarMemoria.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21783/2/BricenoJohana_2021_Museo%20EscolarMemoria.pdf)
- Campos, Y. (2021). TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN. *Revista académica institucional RAI*, 4, 1-8. <https://cms.usanmarcos.ac.cr/sites/default/files/tecnicas-de-investigacion.pdf>
- Caro, J. (2019). Memorias en movimiento: lecturas del pasado en la escuela primaria [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana] Biblioteca virtual Pontificia Universidad Javeriana.  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46321/pdf.%20Memorias%20en%20movimiento.%20Lecturas%20del%20pasado%20en%20la%20escuela%20primaria%20-%20Lector%20II%20%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Carretero M., Pozo J.I. y Asensio, M. (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. La enseñanza de las ciencias sociales. En Carretero M., Pozo J.I. y Asensio, M (Ed.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 13 -29). Madrid: Visor.
- Castillo, M. (2017). *Travesía por la memoria. Propuesta escolar de trabajos de la memoria del conflicto armado, con niños y niñas entre 7 y 12 años de edad* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana] Biblioteca virtual Pontificia Universidad Javeriana.  
<http://hdl.handle.net/10554/34678>
- Cayo. I. E. (2012) La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción. *Revista de Historia y Geografía*, 27, 159-172.  
[http://revistadehistoriaygeografia.ucsh.cl/images/revistas/hyg27\\_trib\\_cayo.pdf](http://revistadehistoriaygeografia.ucsh.cl/images/revistas/hyg27_trib_cayo.pdf)
- Ceballos, J. G. y González, L. F. (2017). *La memoria histórica en la enseñanza del conflicto armado colombiano en la escuela* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Biblioteca virtual Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/23521>
- Chancy, E. y Villada, M. I. (2016). *Usos pedagógicos de las memorias inmediatas de los y las jóvenes del Movimiento Cultural Juvenil del barrio Esfuerzos de Paz I surgidas en el marco de la ejecución del proyecto Jardín Circunvalar de Medellín* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Biblioteca virtual Universidad de Antioquia.  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/23471/1/ChancyEsteban\\_2016\\_MemoriasJovenesPaz.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/23471/1/ChancyEsteban_2016_MemoriasJovenesPaz.pdf)
- Condiza, W. E. (2021). Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. *Praxis*, 17(1), 69-84.  
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/4041/3025>
- Cuervo, J.E., García, B. P. e Hincapié. J. A. (2017). *Construcción de la cátedra de la paz a través de las narrativas de los niños en la Institución Educativa La Gabriela de Bello* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Biblioteca virtual Universidad de Antioquia  
<https://hdl.handle.net/10495/28286>
- De la Calle Carracedo, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible. En Hernández, A. M., García, C. R. y de la Montaña, J. L. (Eds). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67 - 79). Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Duque, C. A., Iral, D. A. y Ospina, S. (2016). *Acerca de los trabajos de memoria y sus influencias en los procesos identitarios de los estudiantes de la Institución Educativa Picachito*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Biblioteca virtual Universidad de Antioquia.

[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/23465/1/DuqueCarlos\\_2016\\_MemoriaIdentitariosEstudiantes.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/23465/1/DuqueCarlos_2016_MemoriaIdentitariosEstudiantes.pdf)

Escobar, L. D. P. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Cambios Y Permanencias*, 8(2), 1010–1026. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7834>

Finocchio, S. (2007). Entradas educativas a los lugares de la memoria. En Franco M. y Levin F. (Ed.), *Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 1-14). Paidós.  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2pYnA55D6AhUCr4QIHbsDB\\_sQFnoECAMQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.iheal.univ-paris3.fr%2Fsites%2Fwww.iheal.univ-paris3.fr%2Ffiles%2FTexte%2520Silvia%2520Finocchio.pdf&usg=AOvVaw3-a9JUdklXd5Jodfprhq93](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2pYnA55D6AhUCr4QIHbsDB_sQFnoECAMQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.iheal.univ-paris3.fr%2Fsites%2Fwww.iheal.univ-paris3.fr%2Ffiles%2FTexte%2520Silvia%2520Finocchio.pdf&usg=AOvVaw3-a9JUdklXd5Jodfprhq93)

Flórez, J. U. (2016). *El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Biblioteca virtual Universidad Pedagógica Nacional <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/856/TO-18932.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, A., Rave, C. y Muñoz, M. A. (2019). *Memorias afrodiáspóricas en la construcción étnico-territorial de Mariaga: una comunidad negra del Darién Chocoano* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Biblioteca virtual Universidad de Antioquia [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13989/1/GarciaPuertaAlejandro\\_2019\\_MemoriasAfrodiasporicasMariaga.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13989/1/GarciaPuertaAlejandro_2019_MemoriasAfrodiasporicasMariaga.pdf)

García, M. D., Martínez, C. A., Martín N. y Sánchez L. (2006). *La entrevista*. Universidad Autónoma de Madrid.  
[http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86\\_entrevistapdfcopy.pdf?f](http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf?f)

García, N. O. y González, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Revista Folios*, 49, 149-160.  
<https://www.redalyc.org/journal/3459/345962834010/345962834010.pdf>

Ghione, P. (2012). La enseñanza de las Ciencias sociales. Aportes para la discusión. *Ministerio de Educación de la Nación*, 10. <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/516>

González, A. (2019). Desaparición forzada, acción colectiva y actores emergentes: el caso de La Escombrera, Comuna 13 Medellín, Colombia. *Historia y Grafía*. 27(52).  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12155/1/GonzalezAdriana\\_2019\\_DesaparicionEscombreraComuna13.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12155/1/GonzalezAdriana_2019_DesaparicionEscombreraComuna13.pdf)

- González, M. I. C. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006). *Páginas de Educación*, 8(1), 111-129. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682015000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100005&lng=es&nrm=iso)
- Guixé, J. (2021). Lugares de resistencia y memoria: residir y resistir. *Historia y MEMORIA*, 22(1), 199-244. <https://doi.org/10.19053/20275137.n22.2021.9875>
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa*. Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/393>
- Herrera, M. y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*. 137-156. [https://www.researchgate.net/profile/Martha-Herrera-3/publication/255983260\\_PEDAGOGIA\\_DE\\_LA\\_MEMORIA\\_Y\\_ENSEÑANZA\\_DE\\_LA\\_HISTORIA\\_RECIENTE\\_1/links/00b7d52140b652973f000000/PEDAGOGIA-DE-LA-MEMORIA-Y-ENSEÑANZA-DE-LA-HISTORIA-RECIENTE-1.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Martha-Herrera-3/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEÑANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1/links/00b7d52140b652973f000000/PEDAGOGIA-DE-LA-MEMORIA-Y-ENSEÑANZA-DE-LA-HISTORIA-RECIENTE-1.pdf?origin=publication_detail)
- Institución Educativa Eduardo Santos (s.f.). Historial Institución Educativa Eduardo Santos. <https://ieduardosantos.edu.co/historia/>
- Jodelet, D. (2010). La memoria de los lugares urbanos. *Alteridades*, 20(39), 81-89. <https://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v20n39/v20n39a7.pdf>
- Klafki, W. (1986) Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de educación*, (280), 37-81. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70084>
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y pedagogía*, 2(5), 85-108. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17024>
- Kuri, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2017.01.001>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Londoño, J. A. y Londoño, M. (2016). *Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la comuna 3 de la ciudad de Medellín* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca virtual Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/28250>

- Londoño, J. G. y Carvajal, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 124-141. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>
- Martínez, L. G. (2018). La espacialidad de la memoria y el recuerdo: Los lugares en la memoria y la memoria en los lugares. En Cebrían, F., Jover, F. y Lois, R. (Eds.). *América Latina en las últimas décadas: procesos y retos*. (pp. 1297-1316). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martínez, M. A. (2021). *Los lugares de memoria: una apuesta pedagógica para la construcción de cultura de paz dirigida a niños de 7 a 12 años* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/58285/Tesis%20de%20grado%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mayorga, C. A. (2018). *Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Biblioteca virtual Universidad Pedagógica Nacional <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11086/TO-22795.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mella, O. (2000). *Grupos focales (Focus groups). Técnica de investigación cualitativa*. Centro de investigación y Desarrollo de la Educación. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8439>
- Ministerio de educación Nacional (s. f.). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf)
- Montes, R. (2016). *¿A quién le cuentas abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Biblioteca virtual Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/995/TO-19915.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mora, Y. (2013). Lugares de memoria: entre la tensión, la participación y la reflexión. *Panorama*, 7(13), 97-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780112>
- Moreno, A. (2019). *La formación de la pedagogía de la memoria para posibilitar la experiencia de alteridad en la escuela* [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura Colombia] Biblioteca virtual Universidad de San Buenaventura Colombia. <http://hdl.handle.net/10819/7094>
- Nora, P. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. (L. Masello Trad.). Trilce. (Obra original publicada en 1984- 1982)

- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento educativo*, 30(1), 255-269.  
<http://cuadernos.info/index.php/pel/article/view/26411>
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional (Vol. 2) (pp. 140 – 154). [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf)
- Paredes, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-24942017000200031](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942017000200031)
- Peña, M. F. (2018). *La lúdica asociada al Grafitour como forma de recuperación de la memoria en la Comuna 13 de Medellín*. [Tesis de pregrado, Universidad Externado de Colombia] Biblioteca virtual Universidad Externado de Colombia.  
<https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/c4ddbbfd-d9d3-4681-a75d-f7d20076efed/content>
- Portilla, A. (2017). El Lugar de Memoria: Un espacio para el encuentro de las luchas por la memoria. *Cambios y permanencias*, 8(2), 1125-1140.  
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7840/8012>
- Radiónica. (2014, junio 4). Medellín se vive a través del Graffitour.  
<https://www.radionica.rocks/medellin-se-vive-traves-del-graffitour>
- Restrepo, J. D. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista Ciencias Sociales*. (161), 91-102.  
<https://hdl.handle.net/10495/12292>
- Rodríguez, I. E. (2018). *La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Biblioteca virtual Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10689>
- Roith, C. (2006). La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki. Introducción: La teoría crítica y las ciencias de la educación. Universidad de Alcalá.
- Roith, C. (2015). Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki. De la "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" a la teoría crítico-constructiva de la educación. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 19(1), 159-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5566731>
- Romero, E. U. (2017). *La Pedagogía De La Memoria En La Enseñanza De Las Ciencias Políticas Y Su Vinculación Con La Comprensión Crítica* [Tesis de maestría, Universidad de

- Cartagena] Biblioteca virtual Universidad de Cartagena.  
[https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7457/TESIS\\_FINAL\\_CORR\\_EGIDA\\_versi%C3%B3n\\_junio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7457/TESIS_FINAL_CORR_EGIDA_versi%C3%B3n_junio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15(1).  
<https://www.redalyc.org/pdf/181/18153298013.pdf>
- Rufer, M. (2014). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria Y Sociedad*, 14(28), 11-31.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/8247>
- Sánchez, I. A. (2020). *Pedagogía de la memoria en los colegios distritales Nuevo San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda de la Localidad de Usme* Universidad [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Biblioteca virtual Universidad Pedagógica Nacional.  
[http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12393/Pedagog%c3%ada\\_de\\_la\\_Memoria\\_en\\_los\\_Colegios\\_distritales?sequence=2&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12393/Pedagog%c3%ada_de_la_Memoria_en_los_Colegios_distritales?sequence=2&isAllowed=y)
- Sánchez, J. G. (2019). La memoria en la escuela como estrategia pedagógica y de investigación. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(2), 51-68.  
<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/2497/1881>
- Sánchez, L., Villa, M. y Riaño, P. (2011). *La huella invisible de la guerra: Desplazamiento forzado en la Comuna 13*. Ediciones semana.  
[https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/informe\\_comuna13\\_la\\_huella\\_invisible\\_de\\_la\\_guerra.pdf](https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/informe_comuna13_la_huella_invisible_de_la_guerra.pdf)
- Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8(1), 23-37.  
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.23>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2012). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis.
- Siede, I. A. (2021). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique Grupo Editor.  
[http://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/ciencias\\_sociales\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/ciencias_sociales_en_la_escuela.pdf)
- Silvina, M. (2012). Lugares de memoria y marcación territorial: sobre la recuperación de los centros clandestinos de detención en Argentina y los lugares de memoria en España. *Cuadernos de geografía*, 22(1), 93-108.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/36307/3794>

Torres, I. L. y Amaya, A. F. (2015). Construcciones y diálogos desde la enseñanza de la Historia Presente y las Pedagogías de la Memoria en el escenario colombiano. *Revista Aedos*, 7(16), 382-403. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/51008/34366>

Vasco, C. E. (1990). Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales. *Centro de Investigación y educación popular*. 5(1). <https://uninavarra.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/C.-Vasco.pdf>

### **Anexos**

Documento que contiene propuesta de estrategia didáctica realizada en el marco del proyecto de investigación. Enlace: [https://docs.google.com/document/d/1Ta2wp\\_icwB-dwltbeTn6k5m\\_9f59YyYg/edit?usp=sharing&oid=101810498807139237289&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1Ta2wp_icwB-dwltbeTn6k5m_9f59YyYg/edit?usp=sharing&oid=101810498807139237289&rtpof=true&sd=true)