

**La cartografía del relato: estrategia pedagógica y didáctica para la resignificación de la memoria histórica en estudiantes de grado décimo, en la Institución Educativa Juan Pablo**

**II, de Santiago Cali**

**Dora Villegas Anaya**

**Universidad ICESI**



**Facultad de Ciencias de La Educación**

**Maestría en Educación**

**Santiago de Cali**

**2020**

**La cartografía del relato: estrategia pedagógica y didáctica para la resignificación de la memoria histórica en estudiantes de grado décimo, en la Institución Educativa Juan Pablo**

**II, de Santiago Cali**

**Dora Villegas Anaya**

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar por el título de Magister en  
Educación**

**Mg. John Didier Anaya.**

**Asesor**

**Universidad ICESI**

**Facultad de Ciencias de La Educación**

**Maestría en Educación**

**Santiago de Cali**

**2020**

## Agradecimientos

Gracias a la Divinidad que vitaliza la vida y es fuerza en mi interior,

a mis ancestras y ancestros por mi existencia,

a mi madre por su apoyo y amor incondicional,

a mi hijo por ser mi maestro,

a mi esposo y compañero de camino por su amor,

a mis hermanos por su afecto y cuidados,

a mis sobrinos por su complicidad,

a toda mi familia humana y no humana,

a mis amigas que son alegría,

a Francy por su acompañamiento y claridad,

a Ecolprovys por construir otros mundos posibles,

a mis estudiantes por su disposición y abrir sus corazones.

¡Mil gracias a todos por ser parte de mi historia!

## Tabla de Contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>9</b>
<b>Formulación y Justificación del Problema .....</b>	<b>11</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>18</b>
<b>Objetivo general .....</b>	<b>18</b>
<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>18</b>
<b>Marco teórico .....</b>	<b>19</b>
<b>Pedagogía crítica .....</b>	<b>20</b>
<i>La participación social. ....</i>	<i>22</i>
<i>La comunicación horizontal. ....</i>	<i>23</i>
<i>La significación y resignificación de los imaginarios simbólicos. ....</i>	<i>23</i>
<i>La humanización de los procesos educativos en clave de proximidad emocional. ....</i>	<i>24</i>
<i>La contextualización del proceso educativo. ....</i>	<i>24</i>
<i>La transformación de la realidad social. ....</i>	<i>25</i>
<b>Aprendizaje Basado en Investigación (ABI).....</b>	<b>25</b>
<i>Características del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el ABI.....</i>	<i>26</i>
<b>Ventajas del ABI en el proceso de desarrollo de competencias .....</b>	<b>28</b>
<b>Relación del ABI con los principios de la pedagogía crítica.....</b>	<b>28</b>
<b>Comunidades de Aprendizaje (CA) como acompañante del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI).....</b>	<b>29</b>

<i>Diálogo igualitario</i> .....	31
<i>Inteligencia cultural</i> .....	31
<i>Transformación</i> .....	31
<i>Dimensión instrumental</i> .....	32
<i>Creación de sentido</i> .....	32
<i>Dimensión solidaria</i> .....	32
<i>Igualdad en la diferencia</i> .....	32
<b>Cartografía social</b> .....	32
<b>Memoria histórica</b> .....	34
<b>Relato, resignificación y pensamiento crítico</b> .....	37
<b>Diseño metodológico</b> .....	43
<b>Estrategia de muestreo</b> .....	44
<b>Instrumentos de medición</b> .....	45
<b>Plan de análisis</b> .....	46
<b>Población muestra</b> .....	47
<b>CAPÍTULO I</b> .....	53
<b>Cartografía del relato: Memoria de la experiencia</b> .....	53
<b>CAPÍTULO II</b> .....	59
<b>Relato de la experiencia</b> .....	59
<b>CAPÍTULO III</b> .....	94

<b>Análisis y evaluación de La Estrategia</b> .....	94
<b>CONCLUSIONES</b> .....	110
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	115
<b>Referencias</b> .....	116
<b>Anexos</b> .....	122

## Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de aula denominada *Cartografía del Relato*, estrategia pedagógica y didáctica que, desde los referentes de la pedagogía crítica y el desarrollo del pensamiento crítico, contribuye a la resignificación de la memoria histórica, en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Juan Pablo II, ubicada en la ciudad de Santiago de Cali.

Esta estrategia pedagógica y didáctica busca recuperar la memoria histórica sobre el conflicto armado colombiano en el territorio de la Comuna 18 de Cali. A su vez, hilvana el tejido comunitario para la construcción de territorios de paz, desde las reivindicaciones de los sectores populares. De esa forma se devuelve la voz a las víctimas y se visibilizan las heridas emocionales, sociales, políticas y culturales que ha dejado este flagelo. No se trata de victimizar, sino de reconstruir una historia de reconciliación.

Finalmente, esta propuesta se materializa a través del aprendizaje basado en investigación y la cartografía social. En ella, los estudiantes desarrollan un proyecto de indagación en comunidades de aprendizaje poniendo en juego habilidades como la empatía, la creatividad y posturas críticas expresadas en textos reflexivos y una exposición artística. Todo ello, basándose en relatos de la memoria histórica de familiares y vecinos con quienes construyeron, desde de sus saberes como jóvenes, una mirada propia sobre el conflicto armado en el marco del proceso de paz: sus causas, consecuencias y posibilidades.

**Palabras claves:** Pedagogía crítica, cartografía del relato, memoria histórica, relato, pensamiento crítico, argumentación, aprendizaje basado en investigación, comunidades de aprendizaje.

### **Abstract**

This work introduces a classroom experience referred as narrative cartography, this is a pedagogical and didactic approach that stems from historical memory and critical teaching pedagogics. It contributes to the development of critical thinking of students in tenth grade from a public school in Cali, Juan Pablo II. In association with families and by having them as political and social main actors. It is considered of most importance that social sciences contribute to the learning and participative processes of the students for their future development as individuals and citizens.

This strategy looks forward to the meaning and construction of the historical memory of the civil Colombian war and its consequences, in this particular case, upon the 18<sup>th</sup> zone or Comuna in Cali. How this has shaped the communitarian delicate fabric aiming at re building the peace territories. And that is done by listening to the victim's voices and acknowledging the emotional, political and cultural wounds that the Colombian War conflict has left them with.

Finally, through investigation based learning and social mapping, this proposal materializes. In it, students develop an inquiry project in learning communities, putting into play skills such as empathy, creativity and critical positions expressed in reflective texts and an artistic exhibition. All this, based on stories from the historical memory of relatives and neighbors with whom they built, from their knowledge as young people, a view of the armed conflict in the framework of the peace process: its causes, consequences and possibilities.

**Key words:** Critical teaching method, cartography of the story, historical memory and narrative, critical thinking, sharing different opinions, investigation based learning, learning communities.

## Introducción

Cuántas veces en los salones de clase se escucha la frase: ¿Eso para qué? o desde el lenguaje del cuerpo se logra leer la imagen de la apatía. Estas escenas son constantes en un sistema educativo servil, sujeto a una estructura de poder económico y político distante de la vida y su potencia, interesado en tener y controlar la educación como un medio para insertar el pensamiento y la mano de obra en el sofisma del desarrollo, siempre teniendo la balanza a favor de unos pocos que concentran la riqueza y el poder. Pareciera que estuviéramos en un sistema que multiplica la inequidad, naturaliza la pobreza y la violencia insertándolas en las fibras de la memoria.

La labor docente es confrontada diariamente en este escenario, donde la tensión de resultados numéricos, estandarizados y procesos integrales innovadores, cada vez dejan más ancha la brecha en las posibilidades de acceso a la educación superior para los sectores populares, aquellos a los que se les ha impuesto la pobreza. Empero, desde las entrañas le brotan propuestas de resistencia, aquellas que invitan a examinar la vida con sentido dentro de los salones de clase, donde, entre relatos y experiencias, se cartografían territorios de posibilidades.

Una pedagogía distante de la vida es una pedagogía muerta, una didáctica distante de la realidad es sólo una simulación. La cartografía del relato invita a la vida al aula de clase a través de los relatos históricos de una comunidad viviente. Entonces, es imperativo retornar a los relatos de vida, pues son una mediación pedagógica que permite la reconstrucción de la memoria histórica, una memoria que no queda estática en lo ya acontecido, sino que recrea y co-crea una cartografía de relatos de vida, que median la relación entre la enseñanza como proceso de proximidad de saberes y el aprendizaje como proceso de construcción de sentido. Para la proximidad de saberes, es indispensable tejer desde las formas en que los actores sociales se relacionan, porque los relatos de vida hilvanan esta relación desde la cercanía, puesto que al conocer a quien se está acompañando se permite conocer su contexto, generando así un diseño y una materialización

pertinente del currículo. Por ende, el rol docente está orientado a ser posibilitador que seduce, desde la vida, aquella fuerza que impulsa a pensarse y releerse desde la propia historia.

Por otro lado, a través de los relatos de vida, los estudiantes median entre lo que está pasando en la escuela y lo que ocurre en la sociedad. Cuando en esta mediación se les devuelve la palabra viva, se despierta el poder de ser y hacer, hilvanando a su vez, multiplicidad de memorias desde el relato presente. Ahí reconstruyen el pasado, dando sentido a lo vivido. En ese sentido, el rol de los estudiantes ya no se reduce a reproducir información, sino que se convierten en sujetos de saber y poder desde el pensamiento crítico, resignificando y reivindicando la vida desde las afecciones de los otros que deviene en empatía.

Así, esta estrategia se convierte en una posibilidad de sanación en un país culturizado con la violencia como forma de relación, donde las memorias son de dolor. De esa forma, cuando se reconstruye la memoria histórica, aquella que nace de las experiencias vividas, se enraíza y germina nueva vida cuando las personas que intervienen en ella construyen otras formas de sentir y vivir el conflicto armado.

## Formulación y justificación del problema

La Institución Educativa Juan Pablo II está ubicada en el barrio Los Chorros de la comuna 18, zona de ladera de la ciudad de Santiago de Cali. Territorio marcado por la desigualdad social, exclusión, desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, abuso sexual, delincuencia común, consumo y tráfico de sustancias psicoactivas. Todas estas problemáticas son expresión de la violencia estructural producto de un sistema económico y político neoliberal que, según Castro y Farmer “se basa en el fundamento de fuerzas históricas, y es forjado en procesos económicos” (2003, p. 30).

En ese sentido, Davis (2006) también plantea que el empobrecimiento radica en el actuar de las grandes influencias mundiales monetarias, mencionando que:

...una de las causas del crecimiento de las ciudades y el empobrecimiento en zonas hiperdegradadas<sup>1</sup>. Son las nuevas formas económicas y la influencia del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, que a través de sus préstamos y condiciones de pago han llevado a los países a endeudamientos que limitan la inversión para el bienestar social. (p.71)

A su vez, los proyectos de multinacionales, sustentadas por el modelo económico y tratados de libre comercio, debilitan la inversión y protección en el campo, pues muchos de ellos han usado el miedo y exterminio, contratando a grupos paramilitares y delincuenciales para desplazar a campesinos de sus tierras.

A esto, se le suma que Colombia sufre un conflicto armado interno que no es ajeno a estas dinámicas globales. Por el contrario, es una de sus expresiones y consecuencias que se ha

---

<sup>1</sup> Este término es utilizado para caracterizar una serie de lugares que están creciendo vertiginosamente en los países empobrecidos, que por lo general se ubican en las periferias de las ciudades a través de toma y asentamientos en predios abandonados o que son propiedad del Estado.

perpetuado con algunas mutaciones, pues la lucha por la tierra ha sido una constante por décadas, dejando graves heridas, intensificadas al quedar expuestas a la negligencia de los gobiernos locales, alimentados por prácticas corruptas que limitan, manipulan y aumentan los índices de pobreza y exclusión social; reduciendo los programas estatales en favor del pueblo e impulsando, con frecuencia, la privatización.

Todos estos aspectos son claves para la comprensión de la problemática y la búsqueda de las posibilidades de transformación. Lo anterior porque, generalmente, los análisis hechos en la escuela se enfocan en dos factores responsables del bajo desempeño académico de los estudiantes, a saber, la familia y su contexto inmediato. De tal forma, se cae en un sentido común donde se ignoran las maneras en que opera el sistema.

Como resultado de lo anterior, no se visibilizan las fuerzas obstaculizadoras de los procesos formativos y se imposibilita transformar las prácticas de enseñanza desde las relaciones asertivas. En consecuencia, se suele rotular a los estudiantes como buenos y malos, atribuyendo a sus dificultades de aprendizaje y apatía diagnósticos irremediables, limitados a conceptualizaciones como “pereza y pobreza mental”. Cabe señalar que los docentes al ser formados también en estas lógicas educativas han naturalizado las formas en que se manifiesta la violencia estructural y simbólica en el ejercicio de su rol, contribuyendo a la reproducción de dicho orden social a través de una disciplina, que según Tenti “es propia de modelos de organización de la escuela burocrática o tradicional” (1999, p.25).

En este sentido, se hace necesario que docentes y estudiantes, mediante el reconocimiento y comprensión de la realidad impuesta, construyan posibilidades desde una mirada crítica. Al respecto Freire plantea: “Es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad

opresora les impone, tengan en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora” (1970, p. 47).

Los antecedentes de esta estrategia nacen en el 2007, a partir de las inquietudes, confrontaciones y apuestas académicas como estudiante de Licenciatura en Historia y como habitante de Ladera de la comuna 18 de Santiago de Cali. Posteriormente, como docente del área de Ciencias Sociales, en el sector privado de cobertura en el mismo territorio, y a través de mi trabajo de grado como Licenciada tuve la oportunidad de conocer la historia del barrio, junto a la pasión por la historia oral y motivada por memorias de infancia desde los relatos de los abuelos y padres.

Es así como todo este proceso de apasionamiento fue tomando mayor forma con el tiempo, vitalizándolo con los libros, el trabajo colectivo comunitario y las experiencias cotidianas. Poco a poco se iban reconstruyendo memorias de luchas, acciones colectivas y transformaciones del barrio Alto Nápoles a través de la historia de tres mujeres, que en sus crónicas reivindicaban los sectores populares, se visibilizaron las tensiones producto de la violencia en Colombia a causa del conflicto armado y las duras condiciones de las personas, en un sistema marcado por la pobreza y desigualdad. Durante esta primera fase en el sector privado, se logra aportar a enriquecer documentos como el Plan de Área de Ciencias Sociales, el Proyecto Educativo Institucional - PEI y la propuesta pedagógica, enmarcada en la educación popular. Sin embargo, faltó materializarla didácticamente.

En el año 2015, la diáspora de esta propuesta llega al sector público en el mismo territorio de la comuna 18 en los grados décimo y undécimo, con la intención de problematizar el currículo y reivindicar el potencial de los jóvenes para generar posturas críticas frente a la realidad de sus contextos. Entonces, se piensa en una estrategia que involucrara los intereses de los estudiantes,

las necesidades en su proceso de aprendizaje, las competencias que el área de Ciencias Sociales debe desarrollar y la apuesta político-pedagógica de la labor docente.

En el caso particular de la Institución Educativa Juan Pablo II se ha identificado posibilidades mínimas de ingreso a la educación superior, a partir de los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Teniendo en cuenta dichos resultados, se ha diagnosticado en los procesos del área de Ciencias Sociales, en las evaluaciones institucionales y en los simulacros de Pruebas Saber realizados por entidades externas, factores como: apatía a la lectura, dificultad en comprensión lectora, carencia argumentativa de ideas y poca participación.

Con todo ello, y a pesar de las idas y venidas, aciertos y desaciertos de la educación pública, hay cierto grado de flexibilidad y autonomía del rol docente, posibilitando la gestación de una propuesta que apelaba a la memoria como aliada en la construcción de la paz, que desde el trabajo en comunidades de aprendizaje y el proyecto de indagación fue fortaleciéndose una estrategia que atendía necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes. Ellos poco a poco fueron involucrando relatos de sus historias de vida y las de sus familias, puesto que un número significativo de estudiantes o sus familiares son víctimas directas del conflicto armado colombiano. Por ejemplo en este momento, de 3.400 estudiantes con los que cuenta la Institución Educativa Juan Pablo II, hay reportados por el Sistema de Matrículas (SIMAT), 402 como desplazados por el conflicto armado.

Al problematizar en los proyectos de indagación las tensiones generadas a causa del conflicto armado, como el reclutamiento infantil, el abuso sexual, las masacres, el desplazamiento forzado, el narcotráfico, paramilitarismo y los falsos positivos, se lograron rastrear distintas fuentes de información, siempre remitidas a la voz de las víctimas, pues estas generan una conexión desde la empatía al sentir que se vivían experiencias en común. Luego de ello, al conocer estos

testimonios motivados desde las clases, con el apoyo documental del Centro de Memoria Histórica y las redes de apoyo como Teatro Radial de Esquina Latina y la experiencia colectiva del trabajo desarrollado con la historia del barrio Alto Nápoles, se fueron hilvanando los hilos de la memoria aquella que, desde la individualidad, al encontrarse con otras historias que le son comunes, logra componer el gran tejido de la memoria colectiva.

Sumado a ello, se evidencia el distanciamiento de la familia en el proceso de acompañamiento escolar. Este distanciamiento se ha dado por dos factores: las condiciones de vida que deben asumir padres y madres cuidadores, a causa de una empleabilidad informal, que les lleva a permanecer largas horas por fuera de los hogares; y el distanciamiento que la escuela tiene con lo comunitario. También se haya un modelo pedagógico social-cognitivo, que no tiene la fuerza requerida en las áreas del conocimiento para hacer de manera significativa, transformaciones pedagógicas, didácticas y comunitarias.

En este contexto de relaciones y tensiones sociales, los jóvenes de la Institución Educativa Juan Pablo II cuentan con capacidades y talentos, pero debido a las causas ya mencionadas, vivencian en su proceso académico voluntades débiles, desesperanzas y limitaciones para construir sus propuestas de vida. En dicho caso, la escuela debe convertirse en espacio emancipatorio pensando y creando, desde la pedagogía crítica y la didáctica viva, otras formas posibles de percibir la existencia, es decir, formas para construir saberes a través del pensamiento crítico. Cabe resaltar que, en este caso el pensamiento crítico, es la columna vertebral, a nivel formativo, en la concreción de la presente propuesta, siendo sincrónica con las competencias del área de Ciencias Sociales, evaluadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Por ello, se hace imperativo fortalecer una propuesta pedagógica y didáctica que permita develar la violencia impuesta por un sistema económico y político neoliberal que está cada vez más distante de la vida, que impone la pobreza y exclusión, imposibilitando a las comunidades vivir desde la autonomía y dignidad.

Ante ello, Giroux plantea “que todo currículo pensado para introducir cambios en el aula fracasará, a no ser que sus propuestas estén fundamentadas en una comprensión de las causas sociopolíticas que influyen poderosamente en la textura misma de las prácticas pedagógicas” (1997, p. 45). Por ende, el rol docente está orientado a ser posibilitador que seduce desde una excusa, aquella fuerza que impulsa a pensarse y releerse desde la propia historia.

En este sentido, esta investigación es pertinente porque a través de ella se devela el poder de los sujetos sociales, a través del relato emergido de las historias de vida, reivindicando la potencia de las narrativas. El poder según Trouillot “es constitutivo del relato” (1995, p. 179), con él se materializa una apuesta didáctica donde los sujetos comprenden sus contextos presentes, deviniendo en memoria, porque “en ella se producen los recuerdos y también los olvidos, como fuerza subjetiva, la memoria reconstruye, interpreta, preserva y transforma” (Massolo, 1992, p. 117).

En esta misma línea, las narrativas reconstruidas son el eje para comprender los acontecimientos de las personas en el tiempo. Se comprende entonces el cambio social en el pasado, mostrando las posibilidades del futuro, vitalizando el tejido comunitario al vincular la familia en el proceso de aprendizaje y más aún cuando han sido víctimas y algunos victimarios que, al relatar y escuchar el otro lado de la historia, contribuyen en la resignificación como proceso de reconciliación de un país que ha naturalizado y perpetuado la violencia. Es por que se hace necesario volver sobre los relatos y reconfigurar la realidad social teniendo en cuenta los

testimonios de aquellas personas que vivieron y siguen viviendo, de una u otra manera, situaciones de violencia. En el proceso de seguir hilvanando lo pedagógico y didáctico se encuentra la estrategia de *cartografía del relato* fundamentando su accionar y su reflexión a partir de los testimonio. La cartografía social es una metodología participativa y colaborativa de investigación, que aporta herramientas para el análisis a través del diálogo, construyendo conocimiento con sentido social.

De estas preocupaciones, experiencias y pretensiones educativas, se logra tejer el planteamiento a investigar: ¿cómo la cartografía del relato, al ser una estrategia pedagógica y didáctica, aporta a la resignificación de la memoria histórica, y con ello al pensamiento crítico de las ciencias sociales, en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Juan Pablo II?

## Objetivos

### Objetivo general

Evaluar la implementación de la *cartografía del relato*, como estrategia pedagógica y didáctica, que aporta a la resignificación de la memoria histórica, y con ello al pensamiento crítico de las ciencias sociales, en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Juan Pablo II, en Santiago de Cali.

### Objetivos específicos

- Caracterizar la estrategia *cartografía del relato*, teniendo en cuenta elementos pedagógicos y didácticos que aportan en el desarrollo del pensamiento crítico, y la resignificación de la memoria histórica.
- Analizar la implementación de la estrategia *cartografía del relato* para la resignificación de la memoria histórica y la contribución al desarrollo del pensamiento crítico.
- Evaluar la estrategia *cartografía del relato*, visibilizando sus aportes desde la experiencia docente y los relatos tejidos por los estudiantes para la resignificación de la memoria histórica y el desarrollo del pensamiento crítico.

## Marco Teórico

Para aportar al desarrollo del pensamiento crítico y la resignificación de la memoria histórica, es imperativo retornar a los relatos de vida, pues son una mediación que recrea, traza y teje una red de relatos, que median la relación entre la enseñanza como proceso de proximidad de saberes y el aprendizaje como proceso de construcción de sentido. Este proceso se materializa en una experiencia, asignándole desde la praxis una identidad particular llamada *cartografía del relato*, pues representa unas rutas entrecruzadas entre lo pedagógico, didáctico y metodológico. Proporcionando, además, un mapa que orienta y fundamenta el proceso de planeación, desarrollo y construcción del conocimiento científico social desde cinco referentes.

El primero es la pedagogía crítica que orienta, fortalece y dinamiza el modelo pedagógico social cognitivo de la Institución Educativa donde se desarrolla la propuesta, haciendo necesario vitalizarla y materializarla en didácticas coherentes con sus principios.

El segundo, es el aprendizaje basado en investigación acompañado de las comunidades de aprendizaje. Este lleva a problematizar los contenidos, sentir empatía y compromiso con las problemáticas abordadas, puesto que, generan vínculos con lo cotidiano, creando cercanía entre conceptos y realidad, convirtiéndose en pretexto para desarrollar el pensamiento crítico y fortalecer el trabajo organizativo de las comunidades, para aportar a la transformación de los territorios.

El tercer referente es la cartografía social como metodología e instrumento. La cartografía social acompaña y estructura el proceso didáctico del aprendizaje basado en investigación en comunidad de aprendizaje, permitiendo dinamizar la estrategia.

El cuarto referente es la memoria histórica como proceso activo de reconstrucción del tejido social, pues trae al presente las historias de vida a través del relato, creando redes de intersubjetividad y experiencias que resignifican la historia.

El quinto referente profundiza sobre el proceso de escritura y oralidad, que a través del relato estimula el desarrollo del pensamiento crítico, siendo necesario y fundamental en la vida académica y más aún, en la vida cotidiana.

En este sentido, la *cartografía del relato*, nombre con el que se le asigna una identidad y singularidad a esta estrategia, rastrea y adopta los elementos conceptuales y metodológicos anteriormente mencionados, para fundamentar y contribuir al proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales que ha tenido una fragmentación entre la historia y la geografía (invisibilizando el potencial interdisciplinario existente entre ellas), y posibilitando transformaciones en la sociedad a través de la educación.

### **Pedagogía crítica**

*“Nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” Freire*

Transformar las prácticas en el aula requiere mirarnos y pensarnos otras formas de relación con el conocimiento, el saber, el poder y la realidad. Las aulas deben ser espacios donde lo cultural y lo político posibiliten esta transformación. Por ello, se optó por la pedagogía crítica, concebida como un paradigma desde el cual se piensa y se busca transformar la educación a través de “prácticas dialógicas empoderadoras” (Giroux, 1997, p. 119), que atienden a necesidades e involucran la fuerza de los sujetos, no solo para construir conocimiento, sino para influir en la consciencia, posibilitando nuevas subjetividades. El objetivo final no es solo aportar a una nueva educación como práctica social, también lo es construir una nueva sociedad.

En el contexto de la pedagogía crítica, la escuela está definida

“...como una esfera pública y democrática [que] se ha de entender como un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica, donde la persona pueda expresar su voz, así como

profundizar colectivamente en los valores democráticos y en los procesos de igualdad.”  
(Giroux, 1997, p. 45).

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es evaluar y analizar el rol de los maestros y las maestras, es pensar, sentir y actuar, teniendo como centro el proceso de acompañamiento, donde es fundamental preguntarse el para quién, por qué, cómo y el cuándo. Implica una crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social. El conocimiento, en este sentido, es considerado como fuente de liberación (Freire, 1989, p. 32).

Por lo tanto, el conocimiento permite develar, a través de la construcción de significados, las fuerzas que subyacen de poderes y violencias estructurales. Los estudiantes se convierten en sujetos de poder cuando logran leer la realidad y detectar problemáticas en las cuales se defiende y se da sentido a la vida. Los maestros y maestras que optan por esta manera de mirar y sentir su labor, devienen constantemente en “intelectuales éticos” (Chomsky, 1974, p. 34), se observan a sí mismos a la par con el mundo, se vitalizan a través de la interacción y la confrontación crítica de sus propias acciones y “contemplan los acontecimientos en su perspectiva histórica” (Chomsky, 1974, p. 34).

De ese modo, se hace necesario que los maestros y las maestras analicen las prácticas educativas en los marcos político y social: en lo político, por cuanto que recupera y evidencian las posturas desarrolladas por los sujetos frente a unas condiciones culturales de existencia; y en lo social, dado que interpreta y construye un saber en la escuela.

Normalmente, la educación se ha establecido como una construcción cimentada en los reglamentos y en las políticas de gobierno del momento. Están sujetas a necesidades netamente económicas y neoliberales, en las que se prioriza un instrumentalismo. En contraposición y como

alternativa a esta realidad educativa, se propone una pedagogía crítica que parte de los principios de participación social, la comunicación horizontal que busca tejer la escuela con los territorios comunitarios, la significación y resignificación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos en clave de proximidad, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social.

Los principios mencionados brindan elementos configurados como ruta de construcción y acción pedagógica, que vitalizan la estrategia cartografía del relato:

***La participación social.*** Implica fortalecer la conciencia de todos los miembros de la comunidad educativa, sobre la responsabilidad e importancia que tienen para la transformación de su contexto la identificación de problemas. La participación incluye prácticas donde se evidencie la puesta en común de distintas miradas y formas de concebir las realidades asumidas con las alternativas de solución de las mismas. En este marco, son pertinentes las prácticas cooperativas como espacios de acción social en los que se da cabida a la diferencia, donde sus miembros asumen responsabilidades promoviendo la autonomía y la autogestión en una apuesta de construcción común.

***La comunicación horizontal.*** La comunicación es entendida como relación de proximidad afectiva y efectiva, no queda sujeta solo a códigos y símbolos, sino al reconocimiento del poder existente en los otros y en sí mismos. Permite despertar voluntades e intenciones desde una dialógica que valora la multiplicidad de formas en que se interpreta el mundo. Por ello “no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra”. (Freire, 1970, p. 117). Desde este principio, la escuela debe tejer lazos con la comunidad, romper los muros y dinamizar su interlocución, donde el conocimiento parta de la cotidianidad y retorne desde la escritura, en la que se resignifican realidades y se fortalecen voluntades.

***La significación y resignificación de los imaginarios simbólicos.*** Teje la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un colectivo, permitiendo develar la manera en que se han construido formas de relación y comportamientos asumidos por una comunidad o grupo humano, desde la experiencia. También evidencia los estilos de vida impuestos por la sociedad y las limitaciones estructurales impuestas. A su vez, permite comprender las estructuras de poder y las ideologías sustentadas en prácticas de control y dominación con el objetivo de asumir posturas y acciones, que conlleven a la construcción de una sociedad más justa. La búsqueda de significado y de sentido de las realidades, y en especial el desbroce de la violencia simbólica, constituyen la realización del sujeto histórico (Bourdieu, 1977, p. 41).

***La humanización de los procesos educativos en clave de proximidad emocional.*** Esta estimula habilidades cognitivas y emocionales, claves en el proceso formativo, a través de escenarios en los que los grupos tienden a autogobernarse y a construir criterios propios. No se limita a una instrucción, sino a devolver la capacidad de pensar y sentir de manera integrada. También permite visibilizar la importancia de la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje, este criterio exige una reflexión constante sobre las formas en que las relaciones se construyen partir de las actitudes y valores mediadores entre ellas llegando a consensos cuando se presentan diferencias, comprendiendo las formas de proceder de cada una de las partes involucradas y fortaleciendo el pensamiento divergente.

***La contextualización del proceso educativo.*** Es la posibilidad de educar para la vida, donde se confronta la realidad existente con la realidad analizada en las aulas. Es develar, comprender las formas y estructuras impuestas en la cotidianidad, permitiendo pensarse otras formas de estar y sentir el mundo, despertando voluntades que cuestionen la dominación simbólica (Bourdieu, 1977).

Este principio implica que las y los maestros, a través de la contextualización, sitúen sus acciones en torno a necesidades y no a requerimientos impuestos por el mismo sistema. Sus acciones son pertinentes y coherentes con la función real que debe asumir la escuela.

*La transformación de la realidad social.* Corresponde al proceso y resultado de todo el accionar de los principios mencionados anteriormente. Así como se transforma la realidad social, se transforma la escuela y el rol docente, pues la reivindicación del poder que tienen los sujetos sociales les lleva a fortalecer la conciencia social. Este principio asume la escuela como escenario político y a la docencia como un ejercicio de poder ser, pensar y sentir.

### **Aprendizaje Basado en Investigación (ABI)**

*“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”.* Freire

Cuando se fundamenta la estrategia de cartografía del relato desde la pedagogía crítica, se hace necesario que el proceso didáctico sea coherente con los fundamentos y principios pedagógicos anteriormente mencionados.

A partir de los elementos identificados en la fase inicial del proceso de cartografía del relato, se evidencia que la línea de orientación didáctica se basa en la investigación, esta se logra concretar y fortalecer a partir de los referentes del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI). Este último es un enfoque didáctico, donde se vivencia el aprendizaje activo para desarrollar en los estudiantes competencias, que les permitan realizar una investigación creativa en el mundo del conocimiento (PDHD Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 3).

Según Figueroa, Reyes y Fiorentini, este modelo surge a partir de las críticas realizadas por Ernest Boyer (educador norteamericano) a fines de la década de los años 90, sobre la falta de participación de los estudiantes en actividades de investigación y la consecuente carencia de habilidades relacionadas (2017, p. 139).

Aunque estas críticas se ubicaron en el contexto educativo universitario, a través de los años, diversos países han articulado este enfoque didáctico al ámbito de la escuela, siendo pertinente para propiciar la vinculación de los maestros y maestras en la investigación pedagógica. Esto surge dado que, aplicando este enfoque, aprenden simultáneamente de sus estudiantes, sus contextos y aprendizajes.

En este sentido, el ABI reorienta el quehacer pedagógico y disciplinar de los docentes, al potenciar en ellos la construcción del saber y reafirma la apuesta social y política de su labor, resignifica el saber escolar con las necesidades e intereses de sus estudiantes y el contexto al reconocer el potencial investigador dado en ellos.

Al respecto, algunos autores plantean, que el modelo de aprendizaje basado en la investigación es un modelo coherente con la didáctica actual, basándose en la idea de que los estudiantes se apropien y construyan conocimientos cimentados en la experiencia práctica, el trabajo autónomo, el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento. Todos ellos, rubros fundamentales para alcanzar dominios en los aprendizajes, desarrollar conocimientos y actitudes para la innovación científica, tecnológica, humanística y social (Martínez y Buendía, 2005; Torres, 2012; citados por Figueroa, Reyes, Fiorentini, 2017, p. 140).

### ***Características del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el ABI***

Estos se construyen en un sistema de relaciones en la que los estudiantes se orientan desde una pregunta contextualizada. Dicha pregunta configura el aprender y el hacer como procesos inseparables y se vuelven permanentes, generando el interés en las iniciativas e inquietudes. De esa forma, la pregunta es la base dinamizadora en el proceso de fortalecimiento de las habilidades

cognitivas y emocionales de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar las competencias requeridas en la escuela y para la vida.

Es así como potenciar desde temprana edad la capacidad de preguntarse, comunicarse y relacionarse, explorando el mundo cultural y académico, es permitir la construcción de un conocimiento no fragmentado sino integral, que deviene en experiencias significativas y favorables para la formación integral de los estudiantes.

La metodología consta de fases para orientar y motivar el aprender a aprender. Cada una de estas evidencian los hallazgos y construcciones individuales y colectivas, retos y oportunidades de mejora. Aportan a la construcción de conocimiento y nuevos significados desde la singularidad y colectividad, requiere de un saber hacer, saber conocer y saber ser. Cada fase cuenta con procesos planificados, en sintonía con los saberes y competencias a desarrollar.

La evaluación es un proceso cualitativo que parte de criterios construidos entre los estudiantes y docentes, quienes requieren instrumentos de seguimiento y evaluación, que permitan evidenciar y reflexionar sobre la experiencia. En cada etapa del proceso, el docente realiza retroalimentaciones necesarias para avanzar, revisa lo consignado en los instrumentos y las actividades realizadas en la trayectoria de indagación.

La evaluación también permite mejorar el quehacer pedagógico, porque en cada una de las fases metodológicas se crean espacios de reflexión, no sólo para revisar el trabajo de los estudiantes, sino también el acompañamiento docente. Estos monitoreos ayudan a validar los resultados obtenidos en el proceso. Además, al finalizar cada fase, los estudiantes autoevalúan su trabajo desde los criterios establecidos al comienzo de la investigación.

### **Ventajas del ABI en el proceso de desarrollo de competencias**

Las habilidades y competencias necesarias para investigar, desarrolladas a través del proceso del ABI, acrecientan en los estudiantes desde la pregunta como posibilitadora, la sensibilidad y la capacidad perceptiva de los fenómenos científicos, humanísticos y socioculturales; enriquece su dimensión intelectual, social y personal, profundizando en la comprensión desde una perspectiva dialógica, ya que se requiere en este proceso una constante retroalimentación, orientada por la búsqueda de información, haciéndose necesario acudir a fuentes desde distintas perspectivas para asumir posturas, aportando así a la competencia argumentativa.

En esta búsqueda y construcción, también se fortalece el compromiso con el conocimiento, la lectura crítica, el autodireccionamiento, la autoevaluación, análisis desde múltiples perspectivas, y síntesis, los cuales son procesos que aportan directamente al desarrollo del pensamiento crítico.

### **Relación del ABI con los principios de la pedagogía crítica**

El ABI como referente didáctico materializa, a través de la experiencia, los principios de la pedagogía crítica. En el caso de la participación social, los estudiantes se convierten en sujetos de poder, cuando problematizan el conocimiento, esto permite crear sentido crítico y capacidad de mirar más allá de la realidad, encontrando posibilidades para plantear transformaciones y propuestas de solución a las situaciones y fenómenos sociales y/o naturales, abordados.

Este tipo de enfoque parte de la necesidad de “ir más allá de los comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto sin la cual se dificultan la invención y la reinención de las cosas” (Freire, 1970, p. 15).

Otro de los principios que se pueden vivenciar en el ABI es la comunicación horizontal. En ella, los docentes son acompañantes y orientadores del proceso y no poseedores del

conocimiento, puesto que, al abordarse problemáticas que no son ajenas a los contextos de los estudiantes, se vinculan como actores centrales, donde la palabra cobra fuerza desde la multiplicidad y el diálogo, descentralizando el conocimiento y los roles de poder impuestos en la escuela y permitiendo con ello, el aprendizaje dialógico.

En la comunicación horizontal aparecen tres tipos de conocimientos relacionados con el ABI: 1) el conocimiento cotidiano de los estudiantes donde se contienen los imaginarios, actitudes, modos de percibir el mundo, creencias y comportamientos que hacen parte de su cotidianidad; 2) El saber pedagógico de los maestros y maestras que está contenido en sus conocimientos y su experiencia docente; 3) y, el conocimiento científico producido a través de la historia por personas que se han dedicado a buscar las causas y efectos de los hechos y fenómenos sociales, naturales y culturales.

### **Comunidades de Aprendizaje (CA) como acompañante del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI)**

El Aprendizaje Basado en Investigación será acompañado en la estrategia de cartografía del relato por las comunidades de aprendizaje. Estas son una propuesta organizativa de trabajo correspondiente a las necesidades de igualdad, inclusión y calidad requeridas en la educación. Este término, «comunidades de aprendizaje», se usa para describir el fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos. Los grupos con un propósito compartido se comprometen en interacciones de aprendizaje para beneficiar no sólo a los individuos, sino también a la comunidad global, pues entre sus miembros se genera disposición a comprometerse en el grupo y reciprocidad evidenciada en acciones espontáneas para el beneficio de los otros. (Molina, 2003, p. 235).

Las CA tienen su origen en la necesidad de mejorar la educación en contextos adversos, donde las condiciones de igualdad e inclusión se ven afectadas y donde la calidad educativa es baja. La primera experiencia vivida con esta propuesta fue en 1978, en un barrio de obreros de Barcelona, con la que se tenía como objetivo alfabetizar adultos. Más tarde en 1995, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona desarrolló más ampliamente este enfoque educativo aplicable a la básica primaria y a la secundaria. En Colombia es muy reciente su aplicación y es llevada a cabo como proyecto piloto en varios departamentos como Cundinamarca, Antioquia y Valle del Cauca, impulsado por fundaciones de empresas que apoyan la educación con la asesoría del CREA.

Así pues, este enfoque de trabajo organizacional es muy amplio y variado e involucra en algunos casos a toda la comunidad educativa, en especial docentes y directivos. Entonces, en la cartografía del relato se vinculará en ciertas fases a algunos docentes y miembros de la comunidad, también se aplicará este enfoque organizativo en el proyecto de investigación desarrollado por los estudiantes, donde se pretende resignificar el trabajo en grupo y construir redes de apoyo colaborativo con la familia-comunidad.

La fundamentación teórica de las comunidades de aprendizaje se basa en el aprendizaje dialógico. Este plantea que las personas aprenden en interacción a través del diálogo, es decir, no involucra solo a los actores de la escuela, como docentes y estudiantes, sino también a padres, madres, comunidad en general y voluntarios que aportan sus saberes. Además de desarrollarse en distintos contextos por fuera de la escuela.

Los referentes que sustentan dicho planteamiento parten de la pedagogía, la sociología y la psicología. En el caso de la pedagogía, los aportes son de Paulo Freire con la teoría de la acción dialógica, donde reivindica el diálogo como posibilitador desde “el encuentro que solidariza la

reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado” (Freire, 1970, p. 107).

Los aportes de la sociología parten de los planteamientos de Habermas, en su *Teoría de la acción comunicativa*. Este sostiene que todas las personas tienen la capacidad de comunicarse a través del lenguaje y de la acción que le permite construir una relación: “la acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el *telos* del entendimiento”. Por ello, “al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida”. (Citado por Vergara, 2011, p. 15).

Con relación a la psicología, los aportes de Vygotsky plantean que la clave del aprendizaje se encuentra en “las interacciones entre las personas y el contexto”. Afirma también, que todas las personas cuentan con la capacidad de aprovechar el contexto de manera instrumental, como una herramienta para transformar su psicología y su desarrollo cognitivo” (Baquero, 1997, p. 31).

A partir de los elementos teóricos mencionados, las comunidades de aprendizaje dinamizan y fortalecen la propuesta didáctica de la estrategia, siendo coherente con la pedagogía crítica a través de los siguientes principios:

***Diálogo igualitario.*** Implica transformar las relaciones jerárquicas y autoritarias, validando los aportes y argumentos de todos.

***Inteligencia cultural.*** Todos tienen un saber y un conocimiento, que involucra los conceptos, la práctica y la comunicación, potenciada y desarrollada mediante el hacer cotidiano.

***Transformación.*** El objetivo es transformar el entorno socio cultural, para así transformar el aprendizaje a través de la interacción.

***Dimensión instrumental.*** Es el aprendizaje básico dado en todos, como hablar, escuchar, explicar, cuestionar, y los conocimientos prácticos adquiridos con la experiencia en contextos cotidianos.

***Creación de sentido.*** Es la motivación y empatía construida desde los intereses personales y colectivos, mediados a través de las experiencias en ambientes cercanos e incluyentes, donde se valora y respeta la identidad.

***Dimensión solidaria.*** Son prácticas educativas democráticas basadas en la participación y la inclusión, donde se asumen retos y se construye una visión compartida, permitiendo mejorar los ambientes de aprendizaje.

***Igualdad en la diferencia.*** Esta igualdad no busca la homogenización, parte de los principios de derecho a vivir en la diferencia, las cuales deben ser reconocidas, valoradas desde la inclusión y la interacción en un diálogo permanente.

## **Cartografía social**

*“Lo territorial es memoria” Carballeda*

“El objetivo de la *cartografía social* es comprender mejor el territorio y consolidar un sentido de pertenencia”, es ir más allá de los mapas geográficos, busca que las comunidades reconfiguren la territorialidad de los espacios habitados. (Barragán, 2015, p. 250).

La *cartografía social* es coherente y pertinente con los objetivos de esta propuesta, dado que la cartografía del relato busca resignificar la memoria histórica de los estudiantes, sus familias y la comunidad en un mapa de la memoria, construido a partir del relato de las historias de vida. La comuna 18 de Santiago de Cali es un territorio que creció en oleadas de desplazamiento forzado del campo a la ciudad, a causa de la violencia estructural recrudescida por el conflicto armado

colombiano, se generan en sus habitantes memorias de dolor que requieren ser abordadas de manera asertiva y reivindicativa.

La *cartografía social* aporta las herramientas de investigación participativa, proporcionando claridad a la hora de recoger información como entrevistas y recorridos de campo, que permiten comprender el territorio, entendido este como:

Una construcción social que se desarrolla a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos. Así como sujetos somos seres con historia, el territorio también la tiene y esa historicidad es construida en forma colectiva (Carballeda, 2012, p. 28 citado en Barragán 2015, p. 255).

En esa línea, al resignificar los territorios como espacios de construcción, se reivindica la capacidad de sus habitantes para ser sujetos de acción social desde prácticas de resistencia. Estas parten del reconocimiento en el plano cotidiano de las propuestas con las que se asume la vida. En palabras de Guattari (2015) sobre el territorio existencial, “este alude a las diferentes maneras en que la existencia humana hace presencia en diversas formas narrativas y que se materializa en ciertos límites que identifican a los habitantes de esa esfera narrativa” (Citado en Barragán, p. 255).

Así como el territorio existencial es potencia y posibilidad, también es objeto de alienación y dominación, debilitados por las estructuras de poder y violencia estructural impuestas. Es aquí donde radica la pertinencia e importancia de la estrategia de cartografía del relato, para fortalecer los territorios existenciales desde la narrativa reivindicativa de los sectores populares, posibilitando construir sentidos y transformar realidades.

## **Memoria histórica**

*“La memoria y los relatos serían una “cura” de la alienación y la cosificación”.*  
(Sarlo, 2006, p. 51)

Uno de los elementos nodales que fortalece el tejido pedagógico y didáctico de la estrategia *cartografía del relato*, es la memoria histórica. Esta posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación. También es una contribución fundamental de la historia al mejoramiento e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Es por ello que “memoria e historia se vuelven ámbitos de la acción política, y las memorias individual y colectiva se convierten en instrumentos de agenciamiento del presente” (Rubio citado por Londoño y Carvajal, 2016, p. 74). Este agenciamiento desde el ámbito político, entendido como poder de decisión y fuerza subjetiva dinamizado por la historia, es pertinente en el marco del proceso de paz del conflicto armado colombiano.

Como consecuencia, la implementación de la Justicia Especial para la Paz (JEP) desde los referentes de verdad, justicia, reparación y no repetición revela, que en Colombia hay una memoria parcializada creadora de divisiones, odios y diversas versiones de la historia donde se ha invisibilizado a las víctimas. Además, también se ha confundido a un pueblo estacionado en medio de las tensiones generadas por estructuras de poder económico y político, afectando sobre todo a los sectores más vulnerables de la sociedad, pues son los que han puesto a los muertos, desplazados, mutilados, masacrados y reclutados de todos los bandos.

Para comprender y transformar esta realidad, común en el contexto de los sectores populares, es necesario precisar que estos son territorios creados por el desplazamiento forzado y violencia estructural del cual han sido objeto muchas de las familias empobrecidas de Colombia

despojadas de sus territorios con lo poco que les quedaba, incluyendo sus memorias de dolor e indignación.

En este sentido, la memoria histórica en la estrategia cartografía del relato, se comprende como un proceso intersubjetivo, que recorre la dimensión del tiempo y trae al presente la articulación entre lo que recibimos, lo que transformamos y lo que creamos para transitar nuestro propio tiempo hacia el futuro. La construcción de memorias como proceso tiene siempre a un sujeto que recuerda, que relata, que crea sentidos, apropiando la historia de un modo singular y único. Un sujeto de la experiencia y de la palabra, en el que la subjetividad constituye lo propio de la existencia humana: dar sentidos y crear sentidos, articular de manera singular y única experiencias, representaciones y afectos. (Jelin y Kaufman, 2006, p. 9)

La memoria histórica invita a transformar el testimonio traumático permitiendo que dicho acontecimiento no solo sea recordado, sino que se reivindique su posibilidad, contando lo sucedido para comprender las causas y consecuencias de los acontecimientos.

Trascender el testimonio traumático posibilita, según Sarlo el “nunca más” el cual no es un cierre que deja atrás el pasado, sino una decisión de evitar repeticiones, recordándolo” (2006, p. 24).

Recordar es una fuerza subjetiva, que abre en muchos casos heridas, pero esta es una condición necesaria para transformar el problema y construir una sociedad basada en la reconciliación, término generador de reacciones y tensiones. Por un lado, genera desconfianza al negarse la posibilidad de alcanzarla y por otro, desconociendo la realidad, menciona a priori sus implicaciones y efectos.

Sin embargo, la reconciliación debe comprenderse como proceso y no como concepto:

...ella implica recuperar para la sociedad a las víctimas y a los victimarios: a las víctimas, mediante la realización de su significación política y a los victimarios mediante un proceso vertebrado en torno al concepto de perdón político, un gesto por parte de la víctima, pero no gratis pues presupone un ademan previo del victimario. Si de lo que se trata es de un nuevo comienzo, hay que hablar de la importancia que tiene esa doble recuperación. (Reyes citado por López, 2015, p. 32).

Es así, como a través de la memoria histórica con la mediación de una pedagogía crítica pueden, desde el aula, contribuir a comprender y analizar situaciones reales que deben convertirse en excusa para potenciar el aprendizaje. Además, de contribuir a la reconstrucción del tejido social.

Al respecto, Rubio sustenta:

...la validación de la experiencia como un recurso de historicidad desde el cual emergen una pluralidad de interpretaciones; que en los procesos de comprensión anida un potencial de reflexión transformadora; que los relatos construidos son portadores de sensibilidad y reconocimiento de los otros, que de ello se desprende la proyección de múltiples fines, históricamente sustentados en la recuperación de múltiples pasados. (Londoño y Carvajal, 2016, p. 73)

El proceso dialógico en la estrategia de cartografía del relato concibe que “el sujeto no solo tiene experiencia, sino que puede comunicarla, construir su sentido, y, al hacerlo, afirmarse como sujeto (Sarlo, 2006, p. 51).

Este es un aporte al proceso de construcción de paz en Colombia, pues conociendo los otros lados de la historia desde el relato de vida, se logra reconstruir otras formas de relación basadas en la restauración de la dignidad humana al devolver la palabra a los invisibilizados y potenciando la formación de una ciudadanía crítica.

## **Relato, resignificación y pensamiento crítico**

*“Pasado y presente, jóvenes y mayores, entrelazan temporalidades y experiencias, que articuladas en relatos los ubican en el curso de la historia” Kaufman*

Para consolidar la estrategia *cartografía del relato* en relación con el proceso de construcción de conocimiento y de resignificación de sentido, es fundamental apoyarse en el relato. Esta una mediación pedagógica donde se fortalece el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de prácticas argumentativas dadas desde el diálogo y la escritura, permitiendo la reconstrucción de la memoria histórica.

En este sentido los relatos de vida evocan los conocimientos históricos, mediando la relación entre la enseñanza como proceso de proximidad de saberes y el aprendizaje como causa de construcción de sentido. En dicho caso:

La memoria familiar en un capital intersubjetivo, que relatos y recuerdos actualizan en significaciones tanto para quienes transmiten como para quienes los reciben, lo harán con una nueva óptica, desde el cual revisitar las narrativas y ponerlas en la perspectiva crítica y creativa que surge desde la propia experiencia. (Kaufman, 2006, p. 47).

En este proceso, la experiencia tiene un papel fundamental para constituir el relato, en palabras de Sarlo “no hay testimonio sin experiencia” (2015, p. 29). Se hace entonces imprescindible en esta estrategia, apelar a la historia oral desde la entrevista, porque como acompañante en el proceso de construcción de saberes, se retorna al “testimonio que ha devuelto la confianza a esa primera persona que narra su vida (privada, pública, afectiva, política) para conservar el recuerdo o para reparar una identidad lastimada” (Sarlo, 2005, p. 22).

Lo anterior es necesario, puesto que la historia institucionalizada, la de la academia y los teóricos, por mucho tiempo invisibilizó el testimonio de las personas del común. De esa forma, se reivindica el saber de los sujetos, pues “los relatos en primera persona son los que piden, a la vez

mayor confianza y se prestan menos abiertamente a la comparación con otras fuentes” (Sarlo, 2006, p. 162).

Otro elemento clave que se desprende al evocar el relato es la proximidad entre los actores sociales que intervienen en la relación pedagógica, a saber: docentes, estudiantes, familia y comunidad. Si esta proximidad no se entabla, se puede caer en una violencia simbólica, está según Bourdieu “es imposición por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural” (1979, p 47.), ya que los relatos permiten reconocer a quien se está acompañando, al igual que su contexto y las formas como operan la realidad económica, política y cultural. Aunque no es suficiente sólo conocerlas, implica un análisis serio y estructurado de ellas, llevando a los docentes a observar y sentir sus propias prácticas desde una intención ética y política.

Al respecto Freire, citado por Guiroux, plantea: “si los estudiantes han de analizar temas de ciencias sociales desde una perspectiva crítica, el análisis en cuestión debe estar empapado de estructuras pedagógicas que promuevan la comunicación y el diálogo productivo” (1997, p. 110).

En relación con el proceso de aprendizaje como construcción de sentido, los estudiantes a través de los relatos de vida, median como dice Tenti “entre lo que está pasando en la sociedad y lo que ocurre en la escuela” (1999, p. 78.). Esta mediación es fundamental porque permite visibilizar y comprender las tensiones y a su vez el potencial existente en los sujetos y contextos problematizados.

En este sentido, Guiddens destaca la capacidad que pueden tener las personas de analizar el marco macrosocial, con fines de comprensión; plantea que los sujetos no sólo siguen los mandatos de una estructura social determinada, sino que son capaces de interpretarlos y modificarlos de ser necesario (1990, p. 49).

Lo anterior reafirma la urgencia de vincular la experiencia micro y macrosocial en el proceso de escritura, vinculando además de procesos cognitivos, los emocionales como la empatía originada en una dinámica dialógica de la reconstrucción de la memoria. Es fundamental en ella la relación establecida con el pasado, pues su reconstrucción requiere de la integración de diversas experiencias y subjetividades. En esta misma línea Londoño y Carvajal plantean:

Los procesos empáticos necesarios para analizar la historia, se convierten en un puente para que en el ejercicio de la enseñanza se traduzca la cotidianidad. Esto serviría de insumo para hacer de las Ciencias Sociales, y del desarrollo de las competencias ciudadanas, un diálogo consciente entre las dimensiones microsociales y macrosociales en las que se desarrolla el estudiante. (2016, p. 73)

Esta conexión empática se convierte en un poderoso proceso. Por una parte, potencia la capacidad del estudiante de construir pensamiento crítico, pues su rol ya no se reduce a reproducir, sino a ser sujetos de saber y poder a través del diálogo. Este “libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez y de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común” (Sarlo, 2005, p. 29).

Por otra parte, facilita procesos de sanación, entendida como comprensión y resignificación de las miradas hacia lo acontecido desde la experiencia, reconociendo y reivindicando la capacidad de superar lo sufrido, construyendo nuevos comienzos y afectos en territorios que les son nuevos. Esta mediación empática, les devuelve la palabra viva, despierta el poder ser y hacer, aportando a la reconciliación con el pasado y la construcción de un presente posible.

En este vínculo nodal que teje lo emocional y lo cognitivo, a través de la escritura entendida como “proceso dialéctico” (Guiroux, 1997, p. 104), entrelaza el aprendizaje basado en investigación en comunidades de aprendizaje y la materialización de la construcción del texto

argumentativo desde el relato. Se intenta hacer un salto a la imaginación sociológica, pues como lo plantea Giddens “al problematizar se puede tomar distancia de las rutinas para verlas como algo nuevo” (2014, p. 52). Problematizar el relato y desarrollar argumentos a la luz de encuentros dialógicos, permite ser interlocutor con distintos puntos de vista y esto incide de manera pertinente en el desarrollo del pensamiento crítico como afirma Freire, citado por Guiroux:

Los estudiantes que contemplan el conocimiento como algo problemático llevan a cabo una «reflexión» que se traduce en una «lectura» crítica de la realidad, esto señala el primer paso en el desarrollo de una pedagogía que genera la «voluntad de escribir y crear». (1997, p. 110)

Problematizar e incorporar el relato como conexión, para despertar empatía con la voluntad de escribir y crear, implica asumir desde las Ciencias Sociales procesos dialógicos en el que se reivindique la palabra a través del lenguaje oral y escrito. El lenguaje, como dice Tenti “en un poderoso instrumento para construir sujetos autónomos, y una capacidad en la que se pueda decir lo que se siente” (1999, p. 49). Al respecto, Giroux plantea “que la escritura más que una habilidad, debe contemplarse como proceso dialéctico, es una relación activa que ejerce mediación entre el sujeto y el mundo” (1997, p. 104).

Como ya se ha venido mencionando a través de la escritura como “proceso dialéctico” más que como habilidad instrumental, donde se siguen unos parámetros rígidos y normas gramaticales, se visibilizan posturas, sentires y toda la riqueza cultural lingüística, que muchas veces se ve minorizada en especial en los sectores populares. En este sentido, Guiroux sostiene que “para enseñar a escribir y a pensar críticamente resultan irrelevantes si no incorporan el «capital cultural» que estructura las vidas de los estudiantes (1997, p. 119).

En este sentido, el diálogo y la escritura tienen una relación estrecha con el desarrollo del pensamiento crítico. Este es comprendido en esta estrategia como un proceso integrador que parte de una capacidad, convirtiéndose en habilidad consciente, cuyo objetivo es mejorar la experiencia personal y social. Es así, como el pensamiento crítico requiere de una interacción entre lo que pensamos, sentimos y la manera de relacionarnos con el contexto.

Para autores como Lipman el pensamiento crítico es “el pensamiento que toma en consideración todas las alternativas y las coteja con la realidad” (1998, p. 101). Los sujetos, según este autor, utilizan en el contexto procesos críticos de pensamiento, que les permiten distinguir la información más relevante y significativa en relación a sus intereses. Este pensamiento presupone habilidades y actitudes desarrolladas a partir de procesos como la conceptualización u organización de la información, el razonamiento y la investigación. Dichos procesos están acompañados de criterios que permiten evidenciar el desarrollo del pensamiento crítico.

Explicados con mayor detalle, el primer criterio evalúa las afirmaciones planteadas. El segundo es la autocorrección con la que los sujetos se involucran en la búsqueda de los propios elementos susceptibles de cambio y mejoramiento. El tercero es la sensibilidad al contexto, en el que los sujetos reconocen y reflexionan, desde juicios fundamentados, el acontecer presentado en ellos. Y el cuarto es el buen juicio, siendo el producto de los criterios mencionados anteriormente.

En una línea conceptual similar, sobre el pensamiento crítico basada en la pedagogía crítica, permite fundamentar y ampliar los referentes teóricos de esta estrategia. Este plantea que el pensamiento crítico es “la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta..., de examinar críticamente la vida que llevamos”. (Guiroux, 1997, p. 107). Al

concebir el pensamiento crítico como capacidad reivindica el poder existente en los sujetos, de ser, pensar y actuar en el mundo.

Al abordar estos referentes, es necesario pensar las maneras de materializar y evidenciar cómo se desarrolla el pensamiento crítico. Se hace entonces necesario, tener en cuenta varios elementos.

El primero es la relación que debe existir entre teoría y hechos “si el conocimiento ha de ser utilizado por los estudiantes para dotar de significado a su existencia, los educadores tendrán que servirse de los valores, creencias y conocimiento de los alumnos como una parte importante del proceso de aprendizaje” (Guiroux, 1997, p. 119). Acorde a ello, es necesario acercarse a la vida cotidiana, pues como se ha fundamentado hasta el momento, la estrategia no parte sólo de conceptualizaciones, sino de la voz de los invisibilizados que, desde su relato, se ubican como protagonistas de su propia historia.

El segundo elemento es la relación que debe existir entre los intereses de los actores involucrados, es decir, desde los estudiantes, el interés por la conexión de lo que se enseña con sus experiencias y de parte del docente, el interés ético y político de su labor, propendiendo a la transformación de la educación para incidir en la transformación de la sociedad.

El tercer elemento está mediado por las relaciones de proximidad y horizontalidad que deben existir en el aula desde el diálogo y la participación, que permite estimular la palabra desde significados negociados que transformen la “cultura del silencio” (Freire, 1970, p.106) hacia una cultura de la participación donde la palabra deviene en experiencia y resignificación

## Diseño metodológico

Esta investigación es un proceso activo, participativo y sistemático de una experiencia docente en conexión con las experiencias vividas por estudiantes, familia y comunidad. A través de la estrategia pedagógica y didáctica denominada *cartografía del relato* se busca resignificar la memoria histórica en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Juan Pablo II y la familia-comunidad, como aporte de las ciencias sociales a la construcción de territorios de paz y de una ciudadanía participativa.

Por ello, se escogió para el diseño metodológico de su acción y análisis, el método cualitativo, centrado en “la interpretación del investigador acerca de lo que se ve, oye y comprende, y no es ajena a su contexto, historia y concepciones propias” (Batthyany y Cabrera, 2011, p. 78).

Esta interpretación requiere de la observación participante, que no sólo consiste en “sentarse a ver el mundo y tomar notas; implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, 2014, p. 399).

Este método es pertinente porque se enfoca en

...comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. (Samper, Fernández y Baptista, 2014, p. 358)

La investigación cualitativa de tipo descriptivo no sólo permite la interpretación de los datos construidos a través de diferentes herramientas (Strauss y Corbin, 1998, p.19-20). También por medio de la práctica docente, de la reflexión de esa práctica y de la investigación acción en el

aula, se transforman dichas prácticas, evaluando los cambios y apropiando un saber pedagógico (Restrepo, 2004, p. 50-51).

En este sentido, se considera que la metodología cualitativa es acertada por ser compatible con el proceso pedagógico y didáctico de esta estrategia, es decir, la pedagogía crítica y el aprendizaje basado en investigación en el aula, permite reivindicar el diálogo y la proximidad como elementos hilvanadores en la reconstrucción y resignificación de la memoria histórica.

### **Estrategia de muestreo**

Según Hernández, en la investigación cualitativa se pueden hacer uso de varias estrategias de muestreo, pues este tipo de investigación las va determinando según avanza el estudio (2014, p. 381). Para esta investigación, se escogió la muestra de casos tipo, los cuales tienen como objetivo identificar la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. Además de analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social (2014, p. 387).

Como complemento a esta estrategia de muestreo, se incluyen las muestras diversas o de máxima variación. Estas muestras son utilizadas cuando se busca evidenciar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades (Hernández 2014, p. 387). Estas incluirán registros fotográficos, construcciones y documentos que permitan evidenciar los procesos y las experiencias vividas.

## **Instrumentos de medición**

La observación tendrá como proceso fundamental explorar y describir los ambientes de enseñanza, aprendizaje y saberes que se movilizarán en la propuesta didáctica. Así como aspectos a nivel emocional y relacional que se establezcan, además de los significados y resignificaciones que se construyan. La participación será activa, aunque hay que prestar suficiente atención para no crear parcialidades que desvíen los análisis.

También, esta observación estará acompañada de otros instrumentos necesarios para realizar los análisis. Entre estos están: 1). Las sesiones en profundidad o grupo de enfoque, este instrumento es pertinente porque la metodología utilizada en la propuesta didáctica de comunidades de aprendizaje. El objetivo con los grupos de enfoque, según Hernández, es generar y analizar la interacción ente ellos y cómo se construyen grupalmente significados (2014, p. 409); 2). Las entrevistas, serán el instrumento que hilvanará los grupos de enfoque y las historias de vida. La entrevista tiene como objetivo visibilizar aspectos que no se podrían percibir y sentir con la observación, se utilizarán las tres clases de entrevistas en distintos momentos del proceso: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas.

Las personas entrevistadas son seleccionadas según los siguientes criterios: estudiantes víctimas directas del conflicto armado, estudiantes cuyos familiares son víctimas directas del conflicto armado, estudiantes que no son víctimas directas y cuya familia tampoco ha sido víctima directa del conflicto armado.

Durante el proceso también se tendrán en cuenta las entrevistas realizadas por los mismos estudiantes en el proceso de desarrollo de la estrategia didáctica de *cartografía del relato*. A su vez, entrevistas realizadas a docentes y algunos miembros de la comunidad que fueron invitados en ciertas fases de aplicación de la estrategia.

## Plan de análisis

El siguiente plan de análisis busca hilvanar los datos recogidos a través de la observación participativa, las entrevistas a los grupos de enfoque y los relatos construidos por los estudiantes a través del proceso de escritura con las categorías conceptuales del marco teórico. Todo ello para analizar, visibilizar y evaluar elementos significativos, hallazgos, representaciones y resignificaciones construidas, a partir de la estrategia de *cartografía del relato*.

Para ello, se utilizará el enfoque de investigación acción participativa, cuya finalidad según Hernández “es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente. Asimismo, se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (2014, p. 496).

Este tipo de enfoque “orienta la acción para generar un cambio social, o transformar una realidad desde la conciencia que los participantes generan en su accionar” (Hernández, 2014, p.496). En el caso de la cartografía del relato, se busca la transformación de prácticas pedagógicas propiciando a la vez procesos de construcción y resignificación de la memoria histórica, que aportan a la transformación de la realidad.

De acuerdo a Hernández, este enfoque es pertinente para la estrategia implementada porque contribuye a una:

...visión emancipadora. Pues su objetivo va más allá de resolver problemas o desarrollar mejoras a un proceso, pretende que los participantes generen un profundo cambio social por medio de la investigación. El diseño no sólo cumple funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que crea conciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida, además de involucrarlos como co-investigadores. (2014, p. 497)

Apoyando el proceso de análisis del enfoque acción participativa, se vincula el análisis narrativo y el relato, puesto que según Hernández “una investigación cualitativa puede incluir elementos de más de una clase de diseño” (2014, p. 503). En este caso, el análisis narrativo y el relato, son pertinentes para complementar el enfoque de acción participativa porque, “comprende cómo ordenan y cuentan sus experiencias los actores sociales y porqué recuerdan y vuelven a contarla como lo hacen” (Coffey y Atkison, 2003, p. 67). Esta comprensión es necesaria para visibilizar el proceso de escritura de la estrategia y los aportes de la memoria histórica a la resignificación del conflicto armado colombiano.

Es así como una de las fortalezas para abordar los datos como narrativas, es la apertura a las posibilidades de pensar más allá de los datos, fijándose en “las maneras cómo se manejan y construyen cultural y socialmente los relatos y las historias. Esto significa, que el análisis de las narrativas puede proporcionar una manera crítica de examinar no sólo a los actores y acontecimientos claves, sino también las normas sociales y culturales” (Coffey y Atkison 2003 p. 97).

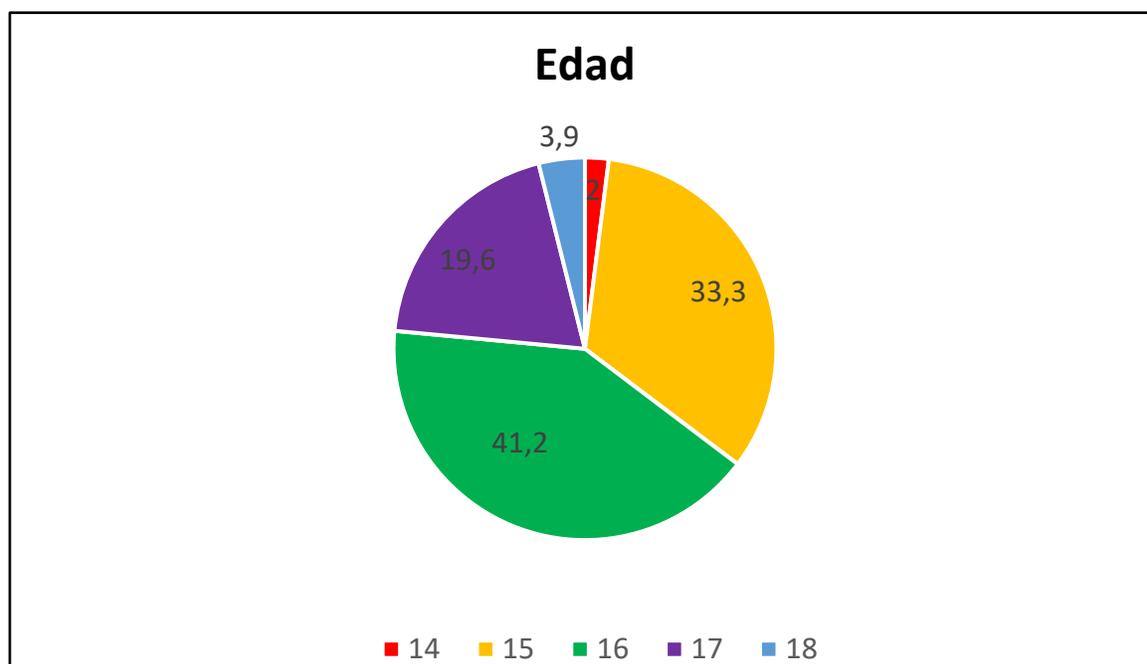
### **Población muestra**

La *cartografía del relato* se desarrolla con los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Juan Pablo II Sede Portete de Tarquí, ubicada en el barrio Los Chorros, zona de ladera de la comuna 18 de la ciudad de Santiago de Cali. Esta Institución tiene una población de 3.400 estudiantes distribuidos en varias sedes y jornadas en los niveles de Preescolar, Básica Primaria y Media Vocacional con Especialidad en Electricidad Electrónica. Cabe resaltar que, de los 3.400 estudiantes, 402 son identificados en el SIMAT como desplazados por el conflicto armado colombiano.

El grado décimo de la Sede Portete de Tarquí está distribuido en tres grupos 10-1, 10-2, 10-3, cada uno integrado, cuyas edades están entre los 14 y 18 años, ubicándose la mayoría entre los 15 y 16 años como se muestra en la **Figura 1**. En relación a su identidad de género, representado en la **Figura 2**, se identifican como mujeres 39 estudiantes, comprendiendo un 52,9% de la población, 31 estudiantes se identifican como hombres, comprendiendo el 43,1%, un estudiante se identifica como comunidad LGTBI correspondiente a un 2% y un estudiante responde que no sabe, comprendiendo un 2%. De esta forma, se identifica a las mujeres como la población más numerosa.

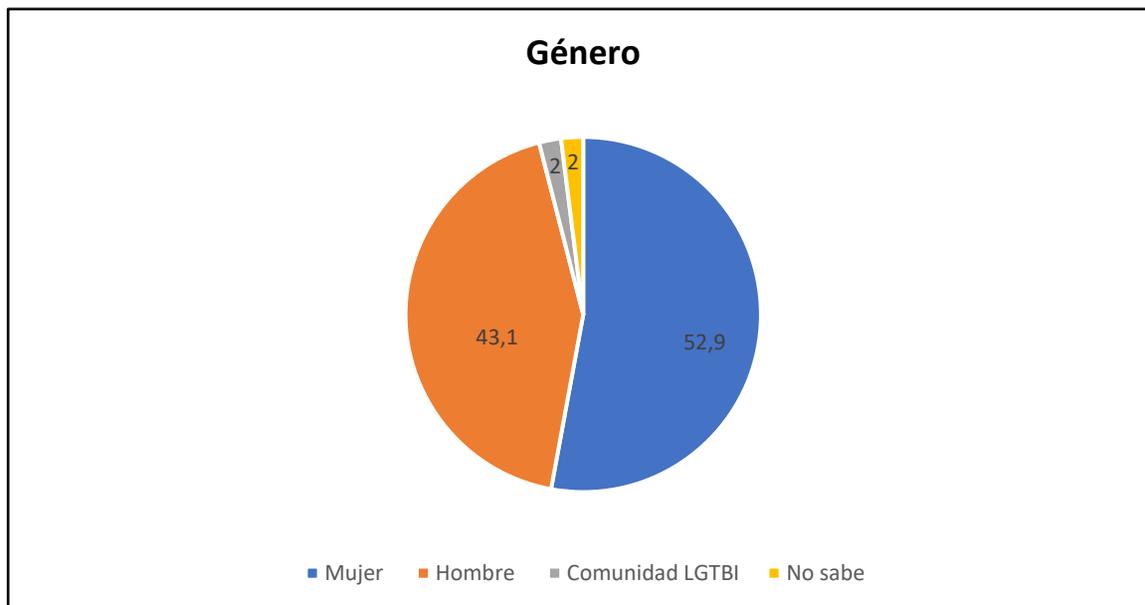
**Figura 1**

*Edades de los estudiantes del grado Décimo Institución Educativa Juan Pablo II.*



**Figura 2**

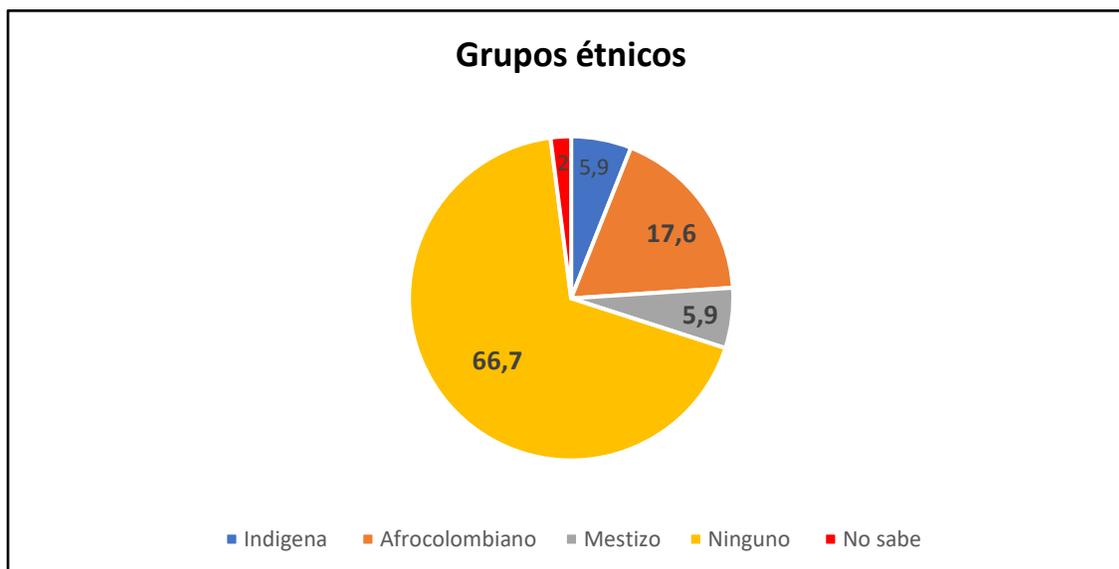
*Distribución de estudiantes del grado Décimo Institución Educativa Juan Pablo II.*



En cuanto a su identidad étnica, representada en la **Figura 3**, un 5,9% se identifica como indígena, un 17,6%, como afrocolombiano, un 5,9 se identifica como mestizo, un 2% responde que no sabe y un 66,7% no se identifica en ningún grupo étnico; siendo esta última, la población mayoritaria.

**Figura 3**

*Grupos étnicos del grado Décimo Institución Educativa Juan Pablo II.*



También se identificó que, 9,8% de los estudiantes se reconoce como desplazado por el conflicto armado colombiano y un 35,3% responde que, algún miembro de su familia (mamá, papá, abuelos, tíos) ha sido desplazado y víctima directa del conflicto como se muestra en las **Figura 4** y **Figura 5**.

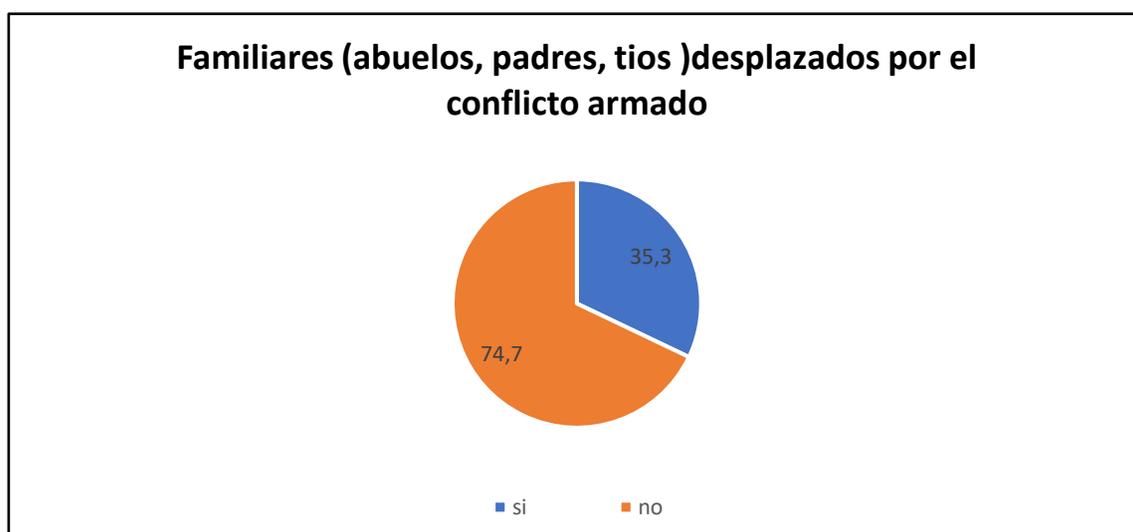
**Figura 4**

*Estudiantes del grado Décimo Institución Educativa Juan Pablo II, desplazados por el conflicto armado colombiano.*



**Figura 5**

*Familiares de estudiantes del grado Décimo Institución Educativa Juan Pablo, desplazados por el conflicto armado colombiano.*

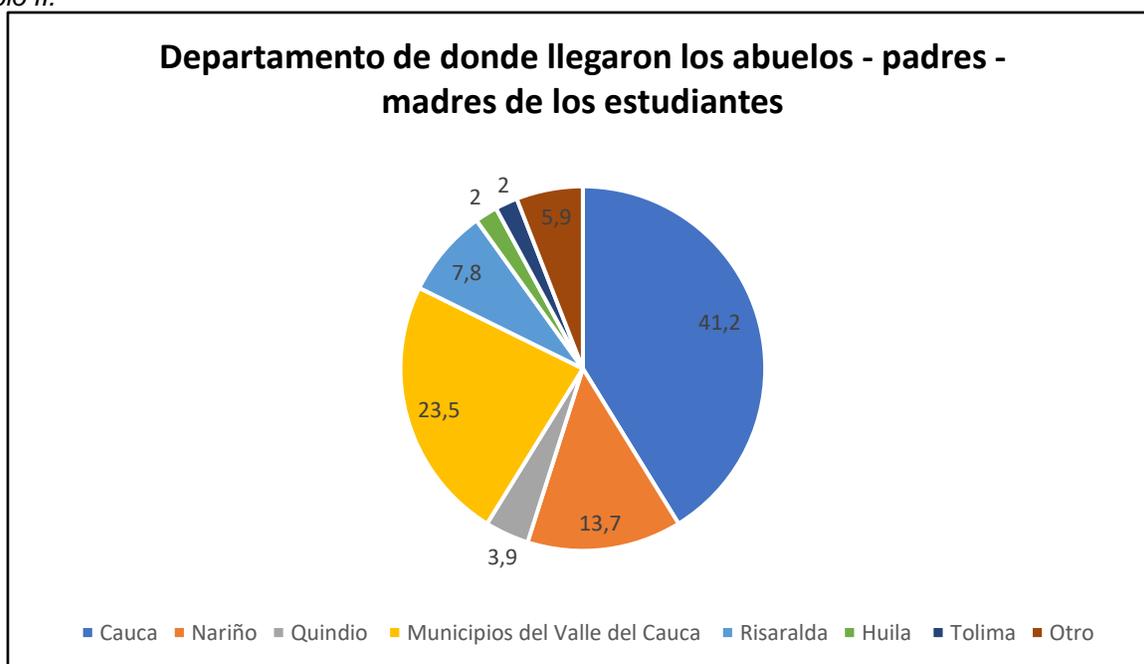


Estas cifras coinciden con el lugar de origen de las familias, pues un 41,2% provienen del departamento del Cauca, uno de los que más ha sufrido el conflicto armado colombiano. Si bien muchos estudiantes no se reconocen como desplazados directos del conflicto, las dinámicas migratorias y de poblamiento de la Ladera de Cali dicen, que hay una relación directa entre éstas y el conflicto armado, a causa de las tensiones experimentadas en el campo.

Otros de los lugares de origen de las familias, observar la **Figura 6**, son municipios del Valle del Cauca en un 23,5%, el departamento de Nariño con un 13,7%, Quindío con un 3,9%, Risaralda con un 7,8%, Huila con un 2%, Tolima 2% y otros departamentos 5,9%.

**Figura 6**

*Departamentos de origen de las familias de los estudiantes del grado Décimo Institución Educativa Juan Pablo II.*



Los estudiantes que integraron los grupos de enfoque pertenecen al conjunto de los grupos de grado décimo, algunos se postularon voluntariamente y otros fueron seleccionados por particularidades de la investigación. Los criterios de selección fueron los siguientes: estudiantes

víctimas directas del conflicto armado, estudiantes cuyos familiares son víctimas directas del conflicto armado, estudiantes que no son víctimas directas y cuya familia tampoco ha sido víctima directa del conflicto armado.

Durante el proceso también se tuvo en cuenta la población entrevistada por los estudiantes en el desarrollo de la estrategia, pertenecientes en su mayoría a las familias, es decir, las fuentes primarias de información de la cartografía del relato. También se tuvo en cuenta la población conformada por algunos miembros de la comunidad, que fueron invitados en ciertas fases de aplicación de la estrategia.

## CAPÍTULO I

### **Cartografía del relato: Memoria de la experiencia**

*“Así como somos sujetos, somos seres con historias, el territorio también las tiene, y esa historia es construida de forma colectiva” Carballada*

La cartografía del relato es una estrategia pedagógica y didáctica con origen en el año 2015, a partir de la reflexión docente sobre la necesidad de dinamizar el área de Ciencias Sociales y la intención de incidir en la transformación del contexto. En sus comienzos, fue llamada: la memoria como aliada en la construcción de la paz. Estas reflexiones motivaron a pensarse una estrategia que problematizara los contenidos, el currículo y que articulara los estándares del área de Ciencias Sociales con las motivaciones de los estudiantes. En las sensibilizaciones de saberes previos y diagnósticos del área, los estudiantes mostraban conexión con la realidad vivida en el contexto, pero presentaban dificultades en procesos de comprensión de lectura y escritura.

Siguiendo esa línea, se decidió trabajar metodológicamente con proyectos de indagación, estos partieron de preguntas que fueron surgiendo en los espacios de conversatorios diseñados como parte de la fase de sensibilización de los proyectos de clase. Estas preguntas al ser planteadas por los estudiantes, dinamizaron el proceso involucrando la parte afectiva, elemento clave que permite sensibilizar y motivar a partir de la visibilización de las tensiones generadas por las dinámicas sociales. Al mismo tiempo, se direccionaron hacia la reflexión del conflicto armado colombiano, debido a la necesidad de conectar este proceso con los estándares del área.

Las preguntas planteadas abordaban problemáticas como el reclutamiento infantil, el abuso sexual, las masacres, el desplazamiento forzado, el narcotráfico y paramilitarismo. En ellas, se reflejaban también las problemáticas identificadas en el territorio, dado que estas evidencian el problema estructural que tiene Colombia de desigualdad e injusticia social.

**Figura 7**

*Conversatorio de sensibilización, Un mar de fueguitos.*



*Nota. Evidencia de evaluación de desempeño docente, 2015.*

Posterior a este proceso, los estudiantes organizados en grupos de indagación rastrearon fuentes de información, mostrando una tendencia a remitirse a la voz de las víctimas. Acorde con ello, se buscó apoyo documental del Centro de Memoria Histórica y la experiencia vivida en la construcción de mi trabajo de grado del pregrado en Licenciatura en Historia sobre la memoria histórica del barrio Alto Nápoles, territorio que también hace parte de la Comuna 18.

Esta fase de la experiencia fue fortalecida con los aportes que los estudiantes hacían a partir de sus historias de vida y la de sus familias, ya que varios de ellos son víctimas directas del conflicto armado. Como ya se mencionó anteriormente, según datos del SIMAT de 3.400 estudiantes de la Institución, 402 son registrados como desplazados por el conflicto armado.

En la fase de socialización de las indagaciones, en la que se construía una pieza comunicativa como video, obra de teatro, infografía, museo fotográfico o cartografía hablante y se compartía a través de la exposición de las mismas, emergieron relatos personales que fueron escuchados por los estudiantes con empatía. Este proceso fue significativo, porque al conocer la historia de los compañeros se crean conexiones al sentir con él o ella, emociones y sentimientos.

**Figura 8**

*Exposición de mapas hablantes.*



*Nota. Evidencia de evaluación de desempeño docente 2015*

Recuerdo con gran ahínco el relato de una estudiante que compartió lo que sentía y pensaba cuando llegaban los grupos armados a la finca donde vivía con sus padres y hermanos. Todas las emociones que emergían cuando se vivía este tipo de situación, finalmente evidenció el miedo y junto con él, las decisiones tomadas por las personas cuando quedan en medio de la guerra. Este miedo lleva al desplazamiento y esta familia procedente del Cauca, llega a la ciudad de Cali al igual que muchas más, ubicándose en el territorio de la Comuna 18. Cuando la estudiante comparte sus emociones y cuestionamientos, lleva a que sus compañeros queden en un silencio reflexivo, incluso algunos se impactaron al saber que su compañera había vivido en carne propia las consecuencias del conflicto armado, las lágrimas brotaron como una especie de complicidad y señal que expresa empáticamente el dolor, pues si se siente en compañía se es capaz de transformarlo.

Así como esa experiencia, fueron apareciendo más relatos, propios y de familiares. Estos no sólo eran de víctimas, también surgieron historias ubicadas en la otra orilla, la de los victimarios. Una de estas historias es de un estudiante que relató sobre un familiar que decidió unirse a la guerrilla de las FARC y la familia al no querer repetir la historia con los demás hijos, se desplaza a la ciudad de Cali. Esta historia motivó el diálogo y la reflexión en la clase, se escuchaban puntos de vista contrarios, permitiendo involucrar las emociones que despiertan la necesidad de expresar y opinar.

Los relatos fueron invitando a la vida al salón de clase, este elemento cotidiano era la puntada que hilvanaba la posibilidad de develar el dolor, pero también las apuestas de creer en otras formas de vivir posibles, que cuando se llega a un territorio después de experimentar el destierro, un espacio habitado se convierte en territorio de la esperanza.

A partir de esas experiencias se empieza a gestar la idea de estructurar mejor la propuesta y buscar redes de apoyo que permitieron no sólo fortalecer aspectos cognitivos, era fundamental abordar las emociones y sensibilizar sobre la importancia de sanar. Por ello, participé en un taller de inmersión brindado por la Secretaria de Educación de Cali desde el *Proyecto de mejoramiento de los procesos de atención educativa a población víctima del conflicto armado interno*. La invitación llega porque la Institución Juan Pablo II es una de las instituciones de la Comuna 18 con un número significativo de estudiantes reportados como desplazados por el conflicto armado. Esta formación permitió reafirmar la necesidad de abordar de manera pertinente el conflicto armado, no sólo como un ámbito conceptual o tema dentro del Plan de Área sino, como una oportunidad de recuperar y resignificar la memoria.

A partir de los elementos aportados por estas formaciones se estructura la propuesta y se consolida el Plan de Aula, vitalizándolo de tal forma que permitiera mayor organización de la

propuesta. Para ello se toma el Plan de Aula existente hasta ese momento y aprobado en el año 2016, para ajustarlo. *Ver anexo 1.*

Después de vivir este proceso, para mayor fortalecimiento pedagógico y didáctico de la estrategia, decido participar del programa de becas de la gobernación del Valle del Cauca, denominado: proyecto de Formación de Alto Nivel FAN, presentando la propuesta “La Memoria Histórica como aliada en la construcción de la Paz” que, fue avalada para la realización de la Maestría en Educación en la Universidad ICESI.

Los cursos de esta maestría invitaron a reflexionar sobre mi práctica docente, logrando visibilizar elementos necesarios que permitieron fortalecer los referentes pedagógicos de la propuesta, su diseño, didáctica y el proceso de evaluación. Un aspecto clave, fue el curso de *Evaluación de aprendizajes*, en el que se hizo un diagnóstico, identificando elementos imprescindibles para fortalecer, vitalizar y mejorar la propuesta.

Este análisis y evaluación se realizaron en un grupo interdisciplinar de trabajo, que aplicó para el análisis los referentes teóricos abordados en el curso, siendo pertinentes por su gran riqueza conceptual, metodológica y didáctica. En este ejercicio de aplicación, se resaltó la importancia de la estrategia, lo valiosa y potente de ella para aportar a la transformación de realidades. También evidenció elementos susceptibles de mejorar como:

- Precisión del objetivo
- Formulación de los saberes alineados con el objetivo de la estrategia evaluativa.
- Afianzar los mecanismos de evaluación.
- Precisar los criterios que se deben tener en cuenta para la evaluación del avance.
- Fortalecer los instrumentos de evaluación como rúbricas y listas de chequeo para la valoración del proceso.

Se evidenció con este diagnóstico y análisis, la gran necesidad de la propuesta para profundizar en el proceso de evaluación, a través de la construcción de criterios e instrumentos que aportaran a la consolidación y fortalecimiento de la estrategia *cartografía del relato*. Las producciones elaboradas a partir de los análisis, la evaluación y el ajuste de la misma, se presenta en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO II

### Relato de la experiencia

*“No hay experiencia ni transmisión de la experiencia sin la mediación de un dispositivo de formulación de sentido que la vuelva comunicable, ella sólo podrá ser representada y, por ende, transmitida a los demás mediante una determinada puesta en discurso, imágenes y palabras que la volverán parte de un intercambio de significación.”*

*Nelly Richard*

La *cartografía del relato* ha sido una apuesta ética y política del ejercicio docente. Se ha podido consolidar por la voluntad despierta y la convicción de que existen formas posibles desde la educación, para reivindicar la vida y el poder que habita en los sujetos y las comunidades cuando se retorna a la pregunta como posibilitadora de construcción de saberes, que aporta a la transformación. Su diseño e implementación han permitido tejer redes de apoyo y materializar los referentes pedagógicos y didácticos dinamizadores en el desarrollo del pensamiento crítico con la resignificación del pasado, para representar y construir un presente a través de la memoria histórica.

Esta estrategia se desarrolla en fases distribuidas en dos periodos escolares, pues la intensidad horaria del área de Ciencias Sociales en el grado décimo es de dos horas, cada una de cincuenta minutos y este espacio se considera muy reducido. Además, se optó por hacer articulación con el área de Artística, la gestión comunitaria desde el servicio social de los estudiantes y la estrategia de transversalización de áreas y proyectos llamada *Sembrando*. Esta estrategia fue coautoría con otra docente, motivadas por presentar una experiencia piloto materializando la integración de áreas, para dinamizar y a la vez demostrar, las posibilidades y riqueza que genera la articulación.

Sumado a estas voluntades de generar cambios en las dinámicas de trabajo colaborativo en la Institución y la necesidad de incidencia del servicio social en la comunidad, se establece

conexión con el área de Artística para fortalecer el proceso de aprendizaje, aportando a la estrategia desde su competencia perceptiva, expresiva y técnica, elementos claves para el desarrollo del pensamiento crítico.

Este proceso de articulación de la estrategia *cartografía del relato*, aportó no sólo al proceso de aprendizaje de los estudiantes, también contribuyó a la actualización del contexto del PEI y la visibilización de la memoria histórica del territorio. Así los docentes, directivos y la comunidad en general conozcan a través de historias particulares, toda una red de relatos que cartografían las luchas y reivindicaciones del territorio. Esto permitió a los docentes y directivos, desconocedores del contexto y del territorio, tener una mirada distinta a la que se puede percibir a simple vista o a partir de análisis parcializados que invisibiliza las posibilidades y reivindicaciones que en ellos existen.

La estrategia *cartografía del relato* presentada a continuación es un proceso de enseñanza y aprendizaje dinamizado por el área de Ciencias Sociales. Esta estrategia potencia habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, a nivel cognitivo y emocional directamente asociados a la resignificación de la memoria histórica. Además, con esta estrategia se logra involucrar a la familia y a la comunidad, desde una relación intergeneracional.

El diseño de esta estrategia parte de los referentes de la pedagogía crítica, materializados en la problematización del currículo y los contenidos. Retoma el contexto como referente y apuesta de transformación y construye, didácticamente, relaciones de proximidad partiendo de los principios de participación y democratización del conocimiento. En relación a la implementación, los referentes están fundamentados didácticamente en el Aprendizaje Basado en Investigación, complementado organizativamente con las comunidades de aprendizaje y la cartografía social.

Aunado a estos elementos, acompañan la propuesta los referentes conceptuales y metodológicos de la memoria histórica como columna vertebral del proceso. En cuanto a su aplicación, la estrategia está dividida en siete fases comprendiendo cada una desde procesos claves nutridos paulatinamente, a medida que se vive la experiencia.

La primera fase de esta estrategia comprende el proceso de diagnóstico, sensibilización, contextualización, organización de las comunidades de aprendizaje y problematización del proyecto de indagación. En ella se hace articulación con el Centro de Memoria Histórica y Radio Teatro de Esquina Latina, redes de apoyo necesarias para la materialización de los referentes pedagógicos y didácticos.

La segunda fase desarrolla la búsqueda de información, clasificación y análisis, donde se abordan distintas perspectivas que ayudan a contribuir al mejoramiento de los procesos de lectura crítica. Las fuentes de información abordadas son testimonios, en su mayoría son informes del Centro de Memoria Histórica. Esta fase se nutre de las socializaciones y puestas en común de las comunidades de aprendizaje, estrategia organizativa de trabajo para fortalecer los referentes de democratización del conocimiento en el aula.

La tercera fase consiste en la construcción de un texto tipo informe, que cada comunidad de aprendizaje comparte colectivamente a través de una pieza comunicativa. (video, infografía, galería fotográfica, performance, entre otros.).

La cuarta fase se articula con la estrategia *Sembrando*. En ella se hace un ejercicio de cartografía social recorriendo y sintiendo el territorio, nutrido con un conversatorio donde varios actores de la comunidad educativa comparten las luchas, oportunidades, dificultades y problemáticas que ha tenido el territorio a través del tiempo.

La quinta fase es el proceso de reconstrucción y resignificación de la memoria. En esta los estudiantes rastrean, en un ejercicio de indagación, una fuente de información en su familia que se identifique como víctima del conflicto armado de manera directa o indirecta. Después de esta identificación empieza el proceso de reconstrucción de la experiencia, a través de entrevistas estructuradas por los estudiantes a la luz de sus inquietudes, sobre el proceso vivido en las primeras fases y las socializaciones realizadas en clase.

Esta fase es acompañada por la red de apoyo establecida con el proyecto *Mi Comunidad es Escuela* de la Alcaldía de Santiago de Cali. Con él se gestiona una salida pedagógica a la exposición *El Testigo* del periodista y fotógrafo Jesús Abad Colorado y, además, se acude a una exposición de memoria histórica del conflicto armado presentada en ese mismo espacio. Estas exposiciones permitieron profundizar y sensibilizar sobre la importancia de visibilizar las heridas del dolor de la guerra, a la vez se contaron historias de perdón, reconciliación y reparación.

La sexta fase consiste en el proceso de escritura de un texto reflexivo construido por los estudiantes a partir de las entrevistas y las reflexiones realizadas durante todo el proceso de las fases. Dichos textos permitieron la fundamentación del análisis y el desarrollo del pensamiento crítico.

La séptima y última fase es la visibilización del proceso, articulada con el área de Artística. Esta consistió en construir una exposición tipo museo llamada *Sembrando Memoria*, para exponer los textos. Se recopilaron fotografías familiares de los territorios de origen de la comuna 18 cuando empezó a poblarse y una pequeña muestra de la exposición *el Testigo*. Las emociones y las reflexiones del texto se convirtieron en imagen y obra de arte, aspecto ayudado a desarrollar desde el área de Artística.

A continuación, se presenta el relato de la experiencia vivida en esta estrategia, que ha permitido vitalizar la práctica pedagógica y dinamizar procesos relacionales, emocionales y cognitivos. Se ha tornado interesante la organización a través de fases, para dar mayor fuerza a la aplicación y comprensión de la estrategia por parte de los actores involucrados. En ese sentido, se profundizará en la necesidad de motivar a los estudiantes a leer y escribir desde su propia vida, realizando un relato donde se evocaron las experiencias vividas a través de la voz de todos los participantes de esta experiencia. De esa forma, se darán a conocer elementos claves de análisis y evaluación que permitieron seguir fortaleciendo procesos y voluntades de construir apuestas de transformación desde la educación.

Es importante resaltar, que se tomaron decisiones metodológicas, orientadas a tener coherencia con los procesos. Es por ello que, las fases de la estrategia empezaron desde lo macro a lo micro, teniendo en cuenta el diagnóstico arrojado sobre un gran número de familias como víctimas directas e indirectas del conflicto armado. Conviene resaltar en este aspecto, que en el momento de abordar las historias de vida se debía contar con claridades conceptuales para no caer en una re victimización e imposibilitar la resignificación de la memoria histórica. Esto se da porque al trabajar con recuerdos traumáticos no es recomendable quedarse en culpabilizar, sino en analizar las causas estructurales generadas por el flagelo, además de retornar la fuerza, luchas y posibilidades surgidas a pesar de haber vivido tal experiencia.

La primera fase de este proceso está comprendida por el diagnóstico, los saberes previos, la sensibilización y problematización del proyecto de indagación. Para el diagnóstico, se realizó una encuesta a estudiantes (**Ver figura 1 a la 6**), un 96,4% respondió que sus abuelos, padres, migraron a la ciudad de Cali, en su mayoría, de zonas rurales que presentan problemas directamente vinculados con el conflicto armado. Tal es el caso de los departamentos del Cauca,

Nariño y algunos municipios del Valle del Cauca. También hay un porcentaje significativo de familiares de los estudiantes, es decir, un 32,3% que son identificados como víctimas directas del conflicto. Sin embargo, en las entrevistas realizadas como parte del proceso de construcción del texto reflexivo, se evidenció que, si bien un 74,7% no fueron identificados como víctimas directas del conflicto, hay una fuerte tendencia en estos territorios a migrar a las zonas urbanas por el miedo y la falta de oportunidades existentes en estos.

Dicho lo anterior, en esta investigación se hablará en términos generales como víctimas del conflicto dado, que no fue del todo voluntaria la decisión de desplazarse a la Ciudad de Cali.

Este diagnóstico también reafirmó la necesidad de diseñar y estructurar mejor el proceso de sistematización de los relatos de historias de vida, puesto que en años anteriores esta estrategia no contempló el uso de entrevistas como insumo para la construcción del texto reflexivo, ni la realización de encuestas para corroborar la información reposada en el contexto de PEI de la Institución.

Además de ello, se pudo identificar que hay estudiantes que se reconocen como víctimas directas del conflicto, situación fundamental para diseñar, y saber abordar de manera asertiva las sensibilizaciones del proceso didáctico de la estrategia. Para ello, se diseñó el siguiente instrumento que orientara las acciones pedagógicas y didácticas de la propuesta.

Tabla 1

Instrumento de diseño. *Estrategia cartográfica del relato. Objetivos y saberes del proyecto de indagación*

ESTRATEGIA CARTOGRAFIA DEL RELATO: PROYECTO DE INDAGACIÓN GRADO 10°					
Objetivo de Aprendizaje	Saber Conocer	Saber Hacer	Saber ser	Estrategias de enseñanza-aprendizaje del periodo	Recursos y tiempo para el desarrollo del periodo
El estudiante será capaz de argumentar crítica y creativamente, las problemáticas sociales que genera el conflicto armado en Colombia, fundamentado en diversas fuentes de información.	<p>Identifica las fases de un proyecto de indagación.</p> <p>Identifica los distintos tipos de fuentes de información con sus posibilidades y limitaciones.</p> <p>Identifica los orígenes de las guerrillas y grupos paramilitares en Colombia.</p> <p>Reconoce los fundamentos ideológicos de los grupos guerrilleros.</p> <p>Caracteriza los grupos guerrilleros.</p> <p>Identifica y clasifica situaciones de violencia de las víctimas del conflicto armado.</p> <p>Reconoce los derechos humanos y de la constitución colombiana que son vulnerados a causa del conflicto armado.</p>	<p>Elabora un plan de trabajo, con base en las pautas de la metodología de proyecto de indagación.</p> <p>Plantea un problema específico sobre el conflicto armado en Colombia.</p> <p>Clasifica y organiza información de distintos tipos de fuentes.</p> <p>Elabora reseñas bibliográficas.</p> <p>Analiza y toma una posición frente a la problemática abordada.</p> <p>Trabaja colaborativamente en la comunidad de aprendizaje.</p> <p>Redacta conclusiones Redacta argumentos e informe de investigación.</p> <p>Diseña estrategia de difusión y comunicación de la indagación.</p>	<p>Pacta y asume acuerdos de convivencia</p> <p>Escucha empáticamente.</p> <p>Participa en debates y foros, asumiendo una postura crítica y reflexiva.</p> <p>Asume roles de trabajo en la comunidad de aprendizaje.</p> <p>Trabaja de forma metódica y organizada en un proyecto de indagación.</p>	Proyecto de indagación en comunidades de aprendizaje	Dos periodos escolares de 2 horas semanales Computador, video beam, internet, Marcadores, Lapiceros.

La sensibilización es el siguiente proceso de la primera fase, esta empieza con una lectura llamada “Los Muertos de Todas”, cuento corto escrito por Vera Carvajal, que hace parte de libro *Érase una vez una mujer*. Este texto relata la historia de las mujeres de Puerto Berrío Antioquia, que decidieron enterrar, como si fueran sus familiares, a todos los muertos que les dejaba el río a causa del conflicto armado. Este cuento se escogió porque reivindica la fuerza del colectivo y la solidaridad en momentos de dolor.

Durante este ejercicio afloraron emociones que motivaron a compartir apreciaciones y posturas frente al conflicto armado colombiano. En ellas los estudiantes expresaron: “es muy triste saber que ese tipo de cosas pasan en el país, pero también es bonito saber que hay personas que apoyan y ayudan”, “a mí me da rabia, nadie tiene derecho a quitarle la vida a la otra”, “en Colombia lastimosamente hay mucha maldad, y nos estamos matando entre nosotros”, “es muy duro e injusto que la gente desaparezca y sus familias no sepan dónde están”.

A través de estas expresiones, también fueron surgiendo preguntas que invitaron a esclarecer y justificar por qué se debía conocer las causas de este tipo de acciones: “¿Por qué esas cosas se viven en el campo?”, “mi familia llegó del cauca y fue porque por allá, no había tranquilidad, a un tío lo mataron por eso”. “¿Por qué el ejército no ha podido con esa gente?”.

Se complementa este espacio con fotografías de distintos escenarios y actores que visibilizan las situaciones y problemáticas que deja este flagelo. Frente a estas se evidenciaron las siguientes apreciaciones compartidas por los estudiantes en el conversatorio: “es muy duro vivir esa situación, hay gente que no le importa la vida de los demás”, “se siente uno impotente, ver gente sufriendo y más cuando son niños, eso es muy triste”, “las cosas por las que han pasado otros lo ponen a uno a pensar, que haría si eso le pasara a uno”, “eso da rabia, saber que muchas personas pasan por esas situaciones y uno quejándose por bobadas”, “en Colombia nunca va a acabar la guerra, muchos ganan plata con eso”. A partir de estas expresiones se empiezan a justificar la importancia de indagar las causas y consecuencias de estas problemáticas.

Acto seguido, se realiza un ejercicio de saberes previos (conversatorio 1) a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué entendemos por conflicto? ¿Por qué hay en Colombia un conflicto armado tan prolongado? ¿Qué actores sociales hacen parte del conflicto? ¿Qué consecuencias deja el conflicto?

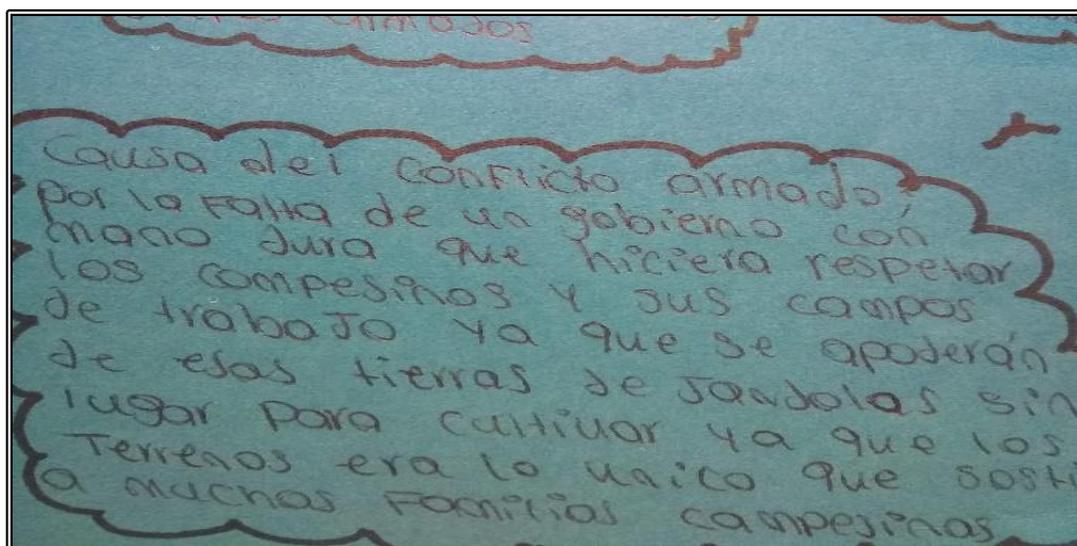
En el conversatorio se evidenció que todos los estudiantes identifican la existencia de un conflicto armado interno en Colombia, reconocen sus consecuencias, expresan emociones al respecto; pero presentaban dificultades a la hora de identificar las diferencias entre los actores armados, porque varios estudiantes pensaban que todas las guerrillas hacen parte de un solo grupo, no tenían clara la diferenciación entre las FARC, ELN y AUC. Esto se pudo constatar, al momento de presentar en el conversatorio los distintos actores armados involucrados en el conflicto. Las preguntas surgidas estaban en la línea de esclarecer quiénes eran y porqué tantos nombres:

“¿Qué significa AUC?“, “¿Cómo así, la guerrilla no es una?“, “Y los otros quiénes son?“, “Yo sabía que las FARC es una guerrilla, pero no sabía que habían más”.

Con respecto a las causas del conflicto, algunas respuestas mencionan aspectos de manera muy general, y en ocasiones con cierto sesgo que impide tener claros los factores claves y análisis imparciales tal como se muestra en las **Figuras 9 y 10**.

### Figura 9

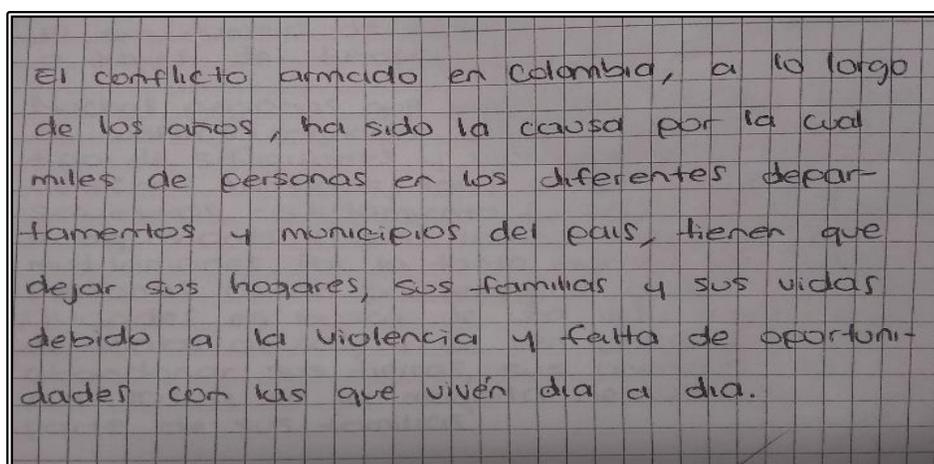
*Fotografía de resultados de la Fase 1. Ejercicio de saberes previos.*



En la **Figura 9** se logra identificar que el estudiante responsabiliza al gobierno por no ayudar a los campesinos a quedarse en sus tierras. Sin embargo, en la expresión “por falta de un gobierno con mano dura” se puede analizar, su falta de claridad de causas del conflicto y tiene una mirada parcializada de los hechos. Así pues, se denota la percepción que unos son los malos y los otros son los buenos, pero que no han hecho lo suficiente. También se evidencia, la vía de la fuerza como la solución que se debe, siendo este elemento una percepción muy general en este ejercicio, permitiendo sustentar la justificación de trabajar en esta estrategia.

### Figura 10

*Fotografía de resultados de la Fase 1. Ejercicio de saberes previos.*



En la **Figura 10** se identifica que los estudiantes conocen más las consecuencias, que las causas. Por ello, la expresión “el conflicto armado en Colombia, a lo largo de los años, ha sido la causa” generaliza y no puntualiza las razones de fondo del origen de este conflicto. Este tipo de respuestas son muy generales en la opinión de las personas, impidiendo análisis más profundos que aporten a la construcción de posturas críticas. También es importante resaltar en esta respuesta la disposición y conexión empática de los estudiantes, al abordar problemáticas sociales.

Las sensibilizaciones y diagnóstico estuvieron acompañadas por dos redes de apoyo, a saber, *Teatro Esquina Latina* con su propuesta de Radio Teatro, donde se brindan talleres prácticos cuyo objetivo principal es brindar herramientas de refuerzo pedagógico en la implementación de

una cultura de paz en las comunidades educativas. La pieza de audio se tituló *Los Dolores de la Guerra*, versión para radioteatro basada en la obra teatral «La Caravana de Los Olvidados» del mismo grupo teatral.

El sentido de la selección de esta historia se genera al estar directamente relacionada con el conflicto armado, pues se trata de una mujer víctima del desarraigo. En este conversatorio denotó la disposición de los estudiantes a identificar y esclarecer las causas que tiene el conflicto armado. Surgieron de ella expresiones como: “¿Puedo investigar sobre los grupos armados?, sería muy bueno saber por qué y cómo nacieron”, “Yo quiero investigar ¿por qué la guerrilla está en el campo?, Yo quiero saber sobre el desplazamiento, ¿Qué está haciendo el gobierno para ayudar a estas personas?, también como uno puede ayudar”. Todas estas preguntas permitieron seguir motivando a los estudiantes para vivir la experiencia de esta estrategia.

Junto al acompañamiento de Esquina Latina, se realizó una red de apoyo con el Centro de Memoria Histórica aportando para el fortalecimiento de la estrategia, una caja de herramientas para gestores de archivos de derechos humanos. Esta caja contiene material teórico e insumos para reforzar la fase de sensibilización y orientar la fase de investigación.

El último proceso de la fase fue la conformación de las comunidades de aprendizaje y la problematización del proyecto de indagación. En ésta fue fundamental resignificar el trabajo colaborativo, construyendo una identidad y horizonte común entre los participantes, a través de dos dinámicas que permitieron integrar y sensibilizar sobre la importancia de construir acuerdos comunes, que les permitieron autoevaluarse y coevaluar a sus compañeros. Este tipo de propuestas de organización y trabajo colaborativo, fortalece la autonomía y el aprendizaje activo, elementos claves en el aprendizaje basado en investigación.

Para ello, se diseñó un instrumento de organización del trabajo para desarrollar la evaluación con los criterios acordados de trabajo colaborativo. Este tipo de instrumento, es fundamental en la estrategia, porque permite darles organización y sentido a las acciones realizadas por los estudiantes e identificar el paso a paso de los procesos. Esta herramienta se organizaba en una carpeta llamada portafolio de evidencias donde cada comunidad organizaba y archivaba sus construcciones.

**Tabla 2**

*Ejemplo de instrumento de seguimiento portafolio de evidencias: formato de organización de comunidad de aprendizaje y formulación del proyecto.*

<b>Nombre de la comunidad de aprendizaje:</b>	Fuerza femenina
<b>Integrantes: Nombre y rol en la comunidad.</b>	Estudiante 1 Rol: Coordinador/a Estudiante 2 Rol: Moderador/a Estudiante 3 Rol secretario/a Estudiante 4 Rol: Relator/a
<b>Lema</b>	“Si estamos juntos no hay nada imposible. Si estamos divididos todo fallará”
<b>Nombre del proyecto (relación a la problemática)</b>	Unidas por la verdad
<b>Criterios de trabajo colaborativo para coevaluar y autoevaluar</b>	Responsabilidad grupal o individual, ser puntuales con lo que le toca desarrollar, hacer preguntas que no entienda sobre el trabajo, estar disponibles a la hora de trabajar y ser ordenados con el trabajo
<b>Planteamiento del problema</b>	La violación de los derechos de la mujer, ha sido y es un acto despreciable que se ha presentado durante toda la historia. Llevando a muchas mujeres a vivir condiciones muy injustas. En Colombia se vive un conflicto armado que lleva muchos años, una de las víctimas que más se ha visto afectada es la mujer. El cuerpo de las mujeres ha sido maltratado desde el abuso sexual y muchas otras cosas injustas que han hecho sufrir y afectarlas psicológicamente.
<b>Pregunta de investigación</b>	¿Por qué las mujeres en Colombia han sido violadas y abusadas en el contexto del conflicto armado colombiano y que podemos hacer al respecto?
<b>Preguntas auxiliares</b>	¿Qué tipo de abusos presentan las mujeres? ¿Cuáles consecuencias deja estos abusos? ¿Qué ayudas pueden recibir las mujeres víctimas?
<b>Justificación</b>	Es importante abordar esta problemática, porque como estudiantes es necesario saber las situaciones de injusticia que viven muchas personas, y en especial las mujeres, pues ellas han tenido que vivir muchas cosas difíciles en el conflicto armado colombiano, también por parte de la familia, pues muchas viven abusos en su propia casa. Esto es necesario conocerlo para poder evitar que este tipo de cosas sigan ocurriendo y hacer algo al respecto.
<b>Objetivo general</b>	Analizar las causas del abuso de las mujeres en el contexto del conflicto armado colombiano y mostrar que podemos hacer al respecto.
<b>Objetivos específicos</b>	Identificar causas de la violencia sexual. Reconocer acciones violentas Identificar consecuencias de los abusos. Mostrar acciones que podemos hacer como ciudadanos.
<b>Fuentes de información</b>	Libros, páginas de internet, testimonios, blogs, organizaciones que defienden los derechos de la mujer.

Teniendo conformadas las comunidades se pasó a uno de los procesos fundamentales de la estrategia, es decir, escoger el tipo de violencia generada a causa del conflicto armado y la construcción de la pregunta. Ambos como proceso fundamental de la propuesta orientada con una guía que contiene elementos aclaratorios y ejemplos (**Ver anexo 2**).

Es importante resaltar, que las comunidades de aprendizaje mostraron voluntariamente una tendencia a trabajar los tipos de violencia vinculantes de mujeres y niños, relacionados con el abuso sexual. Proceso dado a partir de una socialización de las problemáticas propuestas para abordar en la indagación. Esto obedece también a unas necesidades propias del contexto en el que viven, pues en la comuna 18 existe un alto índice de violencia de género y abuso sexual.

Al abordar estas problemáticas, se pudo evidenciar la disposición de los jóvenes para trabajar sobre situaciones que viven de manera cercana, motivándoles a indagar sobre ellas.

Por otro lado, algunas comunidades se interesaron por rastrear los orígenes de los grupos guerrilleros y sus características abordando la necesidad de esclarecer sus diferencias y semejanzas. Otro de los tipos de violencia abordado fue las masacres, pues se sintieron muy impactados por las fotografías observadas de la Masacre de Bojayá en la exposición de *El Testigo*.

También algunas comunidades se sintieron inquietas por la relación entre el narcotráfico y el conflicto armado, incluso haciendo conexión con la problemática de consumo y adicción arraigada existente en la comuna.

Todo el proceso de problematización hecho por cada comunidad con el tipo de violencia abordada quedó consignado en un instrumento de seguimiento para el portafolio de evidencias, en el que se diseñó un cuadro para registrar los datos de la comunidad y el diseño de la investigación (**ver ejemplo Tabla 2**).

La fase dos consiste en todo un proceso de búsqueda de información a partir de distintas fuentes, donde cada participante de la comunidad elaboraba una reseña bibliográfica para aportar al desarrollo conceptual de la pregunta y los objetivos de la investigación. El objetivo de la reseña era aportar al aprendizaje activo basado en investigación y el trabajo colaborativo de los estudiantes. Además, fortalecer procesos de lectura crítica, leer con sentido y con un objetivo claro, hace que el estudiante centre sus búsquedas y logre identificar elementos significativos.

**Tabla 3**

*Formato para estudiantes con pautas para la elaboración de la reseña*

<b>PAUTAS PARA ELABORACIÓN DE RESEÑA</b>
<p><b>OBJETIVO DE LA RESEÑA:</b> Fortalecer y desarrollar procesos de comprensión lectora, análisis y argumentación, a través de la clasificación y organización de información a partir de distintas fuentes que aportan al proyecto de investigación.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Parte 1:</b></p> <p><b>IDENTIFICACION DEL TEXTO (en esta fase se identifica el tipo de fuente consultada, estas fuentes deben ser seleccionadas de acuerdo a la pregunta de investigación e intención de nuestro proyecto)</b></p> <p>TIPO DE FUENTE: Ejemplo: Artículo de prensa, artículo de internet, libro de texto, libro obra literaria, pintura, entrevista, documental, película.</p> <p>TITULO DEL TEXTO: Nombre del capítulo del libro, texto, ensayo, monografía, documental, etc.</p> <p>NOMBRE DEL AUTOR O AUTORES: Es importante reconocer quien o quienes son los autores.</p> <p>EDITORIAL DEL TEXTO, nombre de la revista, ubicación electrónica si es documental, o texto de internet.</p> <p>NUMERO DE PÁGINAS: Si es libro o artículo de prensa, si es documental o película la duración.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Parte 2:</b></p> <p><b>CONCEPTOS QUE SE DESARROLLAN EN EL TEXTO (Los conceptos son aquellas palabras que desarrollan el tema. Por ejemplo, si en el texto se está hablando de conflicto armado y grupos guerrilleros, los conceptos serian: conflicto armado, guerrilla, grupos guerrilleros, etc. se debe hacer la definición del concepto, es decir, escribir lo que significa).</b></p> <p><b>Palabras claves o desconocidas,</b> (también es importante identificar todas las palabras que no conozcamos con su respectivo significado).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Parte 3:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>IDENTIFICACIÓN DE IDEAS CENTRALES</b></p> <p><b>¿Qué información del texto me aporta a mi pregunta de investigación? ¿Qué es lo más importante que plantea el texto?</b> (Esta parte es fundamental para la investigación, se debe desarrollar con tus propias palabras, se puede colocar información exacta del texto como fechas, nombres, lugares, conceptos, frases, pero siempre referenciando, no es hacer un copie y pegue) la información que clasifiques y organices en esta fase, será el insumo o información para desarrollar la pregunta de investigación.</p>
<p><b>Parte 4: Comentarios personales,</b> (lo que sentimos y pensamos) <b>intertextuales,</b> (comparar con otros textos que hablan de la misma información) <b>preguntas que me surgen después de leer el texto.</b></p>
<p><b>Parte 5: Conclusiones:</b> Es importante que menciones aquellas ideas que puedes construir a partir de la información.</p>

Figura 11

Ejemplo con fragmentos de una reseña elaborada por estudiantes.

CONFLICTO ARMADO: Según el derecho internacional humanitario el conflicto armado es la guerra que ha acompañado a la humanidad durante toda su historia, en sentido estricto, sería un enfrentamiento violento entre dos grupos humanos de tamaño masivo y que generalmente, tendrá como resultado muertes y destrucción material.

GUERRILLA Formación militar no organizada en ejército que lucha por motivos políticos con el fin de imponer un determinado sistema político, económico y social en un lugar o país.

IDEAS CENTRALES

- Este Desplazamiento afecta tanto como socialmente, económicamente y has psicológicamente.
- Esto ocurre más frecuentemente en los campos donde hay tierras para cultivar.
- Esto afecta mucho al país económicamente debido a que los campesinos son los que cultivan los productos para vender o exportar ya sea nacionalmente o internacionalmente.
- El trauma que este deja a jóvenes y niños más que todo en los niños debido a que timen una perspectiva muy diferente del mundo.
- Esto afecta también a los de la ciudad debido a que hay sobre población y no hay las condiciones suficientes para vivir.
- Es difícil adaptarse a las nuevas condiciones que implica ser desplazado a otro lugar.

CONCLUSIONES

El desplazamiento forzado se entiende como las personas o grupos que se trasladan de forma obligatoria de su lugar de residencia a otro en muchas ocasiones ajeno a su cotidianidad o sea a su lugar de origen.

Es así como podemos ver como la problemática del desplazamiento afecta enormemente a la sociedad colombiana, en vez de disminuir aumenta. De esta manera se puede asegurar que el futuro establece y la paz está cada vez más lejos, ya que la situación es crítica y la situación no se puede evitar tan fácilmente.

Sin embargo este fenómeno ha traído fuertes consecuencias a nivel nacional pero más a las ciudades receptoras de la población víctima del desplazamiento forzado; tras el aumento de la población en estas ciudades también incrementa lo económico, educativo, transportes y viviendas necesarias para las familias afectadas principalmente en las familias campesinas, que según estudios dicen que es muy difícil adaptarse de lo rural a lo urbano.

Es necesario acabar con la discriminación hacia la población víctima de la violencia y reconstruir una verdadera igualdad de oportunidades en todo el territorio Colombiano para que todas las personas podamos acceder a los servicios básicos para obtener una buena calidad de vida.

Por lo mencionado anterior mente se puede decir que el desplazamiento forzado es un problema que estamos viviendo a diario en la actualidad y afecta tanto a la persona como al país en varios aspectos, también es un gran problema para las personas adaptarse tan rápido a una nueva vida.

El objetivo de esta fase era contribuir al fortalecimiento de lectura crítica y el análisis de fuentes de información, apoyándose en los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica.

Los materiales trabajados en esta fase fueron:

- Documental: No hubo tiempo para la tristeza
- Informes: La guerra no tiene edad, Masacre de Trujillo, La guerra inscrita en el cuerpo y Basta ya del CNMH.

Se seleccionaron fragmentos de estos materiales con la intención de hallar conexión de los estudiantes con las historias de vida y motivación a la lectura. Además de familiarizarse con la metodología usada por los investigadores. Apoyando esta bibliografía, los estudiantes abordaron información rastreada en fuentes de internet, haciendo uso de la comparación y análisis de fuentes.

Durante este proceso se evidenció el interés de los estudiantes por seguir profundizando en las fuentes de información. En las socializaciones de las guías surgieron las siguientes reflexiones: “Cuando busqué información sobre el desplazamiento, me pude dar cuenta que muchas de las cosas que se prometen a estas personas no se cumplen. Es difícil vivir esas situaciones y no encontrar un apoyo real por parte del gobierno, una cosa es lo que dicen los informes y otra lo que ocurre en la realidad”, “En el informe sobre los niños en la guerra nos dimos cuenta que tiene que ver mucho la situación de maltrato que viven los niños y las condiciones de pobreza con el reclutamiento. Esto es bastante preocupante, si los niños tienen un buen hogar no tendrían que vivir esta situación.”. Estas experiencias de lectura, desde informes y testimonios, aportaron al interés de los estudiantes en seguir profundizando sobre sus problemas de indagación.

Para la elaboración de las reseñas se realizaron dos ejercicios prácticos de alistamiento, como también el diseño de orientaciones claves para el acompañamiento y una rúbrica de

evaluación para facilitar, desde el principio, la ubicación del estudiante frente a los objetivos de la búsqueda; además de acompañarle en su proceso autónomo de aprendizaje, permitiendo evaluar sus propias construcciones y las de sus compañeros de comunidad de aprendizaje.

**Tabla 4**

*Rúbrica de valoración o evaluación de reseña*

<b>Rúbrica de valoración de reseña</b>				
<b>Aspectos y criterios a evaluar</b>	<b>Superior 4.6 -5.0</b>	<b>Alto 4.0- 4.5</b>	<b>Básico 3.0 – 3.9</b>	<b>Bajo 1-2.9</b>
<b>Aspecto: IDENTIFICACION DEL TEXTO</b> <b>Criterio: Confiabilidad y relevancia</b>	La fuente consultada es confiable, contiene información amplia, importante y con sustento teórico.	La fuente consultada es confiable, contiene información importante.	La fuente consultada es confiable y contiene información que aporta algunos elementos claves.	La fuente de información no es identificada y contiene poca información.
<b>Aspecto CONCEPTOS QUE SE DESARROLLAN EN EL TEXTO</b> <b>Criterio: suficiencia y precisión</b>	Los conceptos mencionados son ampliamente suficientes en relación a la información y son desarrollados con precisión.	Los conceptos mencionados son suficientes en relación a la información y se desarrollan con claridad.	Los conceptos mencionados son pocos en relación a la información y contienen sus respectivas definiciones.	Los conceptos mencionados son insuficientes para aportar a la investigación y se desarrollan con superficialidad.
<b>Aspecto IDENTIFICACIÓN DE IDEAS CENTRALES</b> <b>Criterio: claridad y exactitud</b>	Las ideas centrales son las exactas y están planteadas con claridad en su argumentación.	Las ideas centrales se mencionan con precisiones y se plantean con claridad conceptual.	Las ideas centrales se mencionan y se desarrollan conceptualmente.	Las ideas centrales se mencionan y se desarrollan con poca claridad.
<b>Aspecto COMENTARIOS PERSONALES</b> <b>Criterio: sentido crítico.</b>	Los comentarios desarrollan reflexiones profundas y con sentido crítico.	Los comentarios plantean reflexiones y mencionan críticas.	Los comentarios mencionan reflexiones y algunas críticas.	Los comentarios mencionan reflexiones de manera superficial. o no son desarrollados.
<b>Aspecto CONCLUSIONES</b> <b>Criterio: suficiencia conceptual y claridad</b>	Las conclusiones son desarrolladas con claridad y suficiencia conceptual.	Las conclusiones plantean conceptos claros.	Las conclusiones mencionan conceptos con argumentos básicos.	Las conclusiones se mencionan con muy poco desarrollo conceptual.
	Total:	Total:	Total:	Total:
Desempeño final:				

Este proceso dentro de la propuesta fue el más complejo en anteriores aplicaciones de la estrategia. En esta oportunidad, estructurarlo de mejor forma, construyendo una guía y una rúbrica de evaluación y apoyarse en fuentes vivas de la memoria, permitió mayor apertura y disposición, aunque siguen siendo un reto los procesos de lectura con los estudiantes.

### Figura 12

*Fotografía de resultados de la Fase 2. Elaboración y socialización de reseñas en comunidades de aprendizaje.*



En la fase tres se cierra la primera etapa de la estrategia, permitiendo socializar los hallazgos, reflexiones y conclusiones a través de un informe del proyecto de indagación. Este informe condensa y visibiliza el proceso vivido en la estrategia en esta etapa. En él se desarrolla la respuesta a la pregunta de indagación a partir de las reseñas y se construyen posturas reflexivas donde las comunidades de aprendizaje asumieron posturas críticas sobre la problemática abordada. Posteriormente, este se convierte en una pieza comunicativa diseñada por cada comunidad de aprendizaje utilizando como recurso, los talentos y habilidades de sus miembros.

Dentro de estos informes se resaltan las siguientes conclusiones y reflexiones de los estudiantes:

- “En conclusión con este trabajo nos damos cuenta que Colombia es un país muy violento, el cual está marcado desde hace muchos años por una desigualdad social, la cual ha provocado el nacimiento de grupos revolucionarios. La presencia de estos grupos ha generado una migración constante del campo a la ciudad, esto provocando más desigualdad y pobreza”.

En esta conclusión de uno de los informes, puede evidenciar que después del proceso de indagación, los estudiantes ya puntualizan sobre las causas del conflicto armado. Otras reflexiones son:

- “En el campo las oportunidades son mínimas, y esto ocurre porque no se ha dado unas reformas que los apoyen, las tierras y los ingresos, sólo están a favor de unos pocos que tienen toda la plata y los recursos.”
- “En Colombia existen muchas comunidades étnicas, muchas de ellas han sido despojadas desde hace siglos de sus tierras. Hoy siguen viviendo en la exclusión y aguantando las consecuencias de un conflicto armado que hace que los despojen y deterioren sus territorios. Los impactos ambientales del conflicto son muy grandes, varias hectáreas de bosque han sido taladas y la voladura de oleoductos contamina las fuentes de agua”.

Es importante resaltar, que las conclusiones del informe muestran un mayor dominio conceptual. Además, incluyen reflexiones más amplias y conectadas.

Con relación al proceso de evaluación se diseñaron para esta fase, una lista de chequeo y rúbrica de valoración del informe, para fortalecer el proceso evaluativo y la autonomía en el

aprendizaje. Desde el principio se socializó con el propósito de orientar el proceso de construcción del texto y la exposición. Además de retomar los procesos de las fases anteriores.

**Tabla 5**

*Lista de chequeo para el proyecto de indagación.*

LISTA DE CHEQUEO PROYECTO DE INDAGACIÓN MECANISMO DE EVALUACIÓN: INFORME DE PROYECTO DE INDAGACIÓN				
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:		COMUNIDAD DE APRENDIZAJE:		GRADO:
	Elemento a revisar	Cumplo	Puedo mejorarlo	No cumplo
1	Planteo un tema o problema de investigación.			
2	Delimito el tema o problema espacial y temporalmente.			
3	Elaboro justificación de la importancia de la investigación que me propongo.			
4	Defino los objetivos y la hipótesis del trabajo.			
5	Describo la metodología que seguiré en la investigación que incluya un plan de búsqueda de diversos tipos de información pertinente a los propósitos de la investigación.			
6	Diseño un plan de búsqueda bibliográfica con diferentes términos y combinación de términos para encontrar información pertinente.			
7	Hago una revisión bibliográfica siguiendo el plan.			
8	Analizo críticamente los documentos (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para el).			
9	Recojo información de fuentes orales.			
10	Elaboro reseñas bibliográficas donde organizo y clasifico información cumpliendo con todas las fases de análisis.			
11	Comparto en la comunidad de aprendizaje las reseñas de mi indagación.			
12	Construyo colaborativamente informe de investigación.			
13	Utilizo diversas formas de expresión, para dar a conocer los resultados de mi investigación (galería fotográfica, documental, blog, obra de teatro, performance, infografías (cartografía del relato)			
14	Participo en debates y foros para discutir los resultados de mi investigación de manera crítica y reflexiva			
15	Trabajo colaborativamente			
16	Pacto y asumo acuerdos de convivencia y roles en mi comunidad de aprendizaje			
17	Escucho empáticamente.			
18	Trabajo de forma metódica y organizada en mi proyecto de indagación.			

Tabla 6

*Instrumento de evaluación: Rubrica de evaluación Informe de investigación*

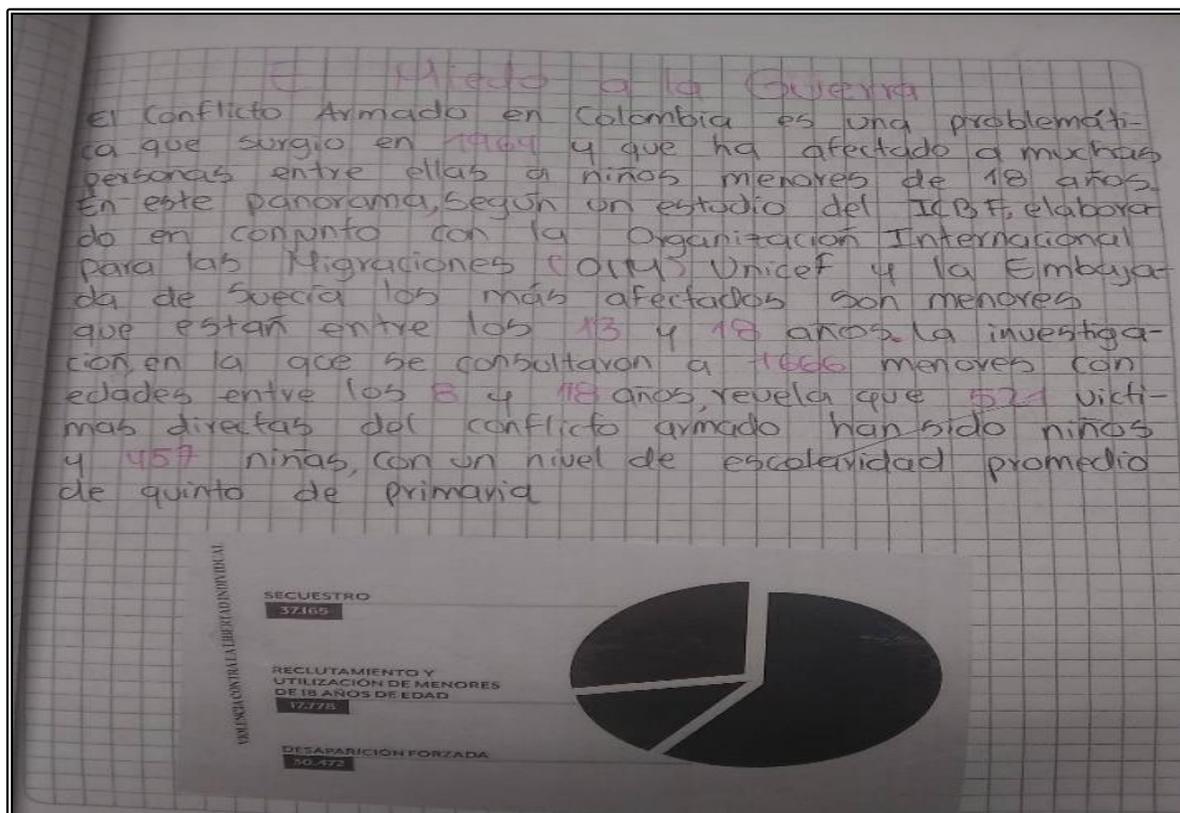
OBJETIVO DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD O PERIODO						
El estudiante será capaz de argumentar crítica y creativamente, las problemáticas sociales que genera el conflicto armado en Colombia, fundamentado en diversas fuentes de información.						
Descripción de la tarea:						
	Aspectos	%	Nivel 4 Superior 4.6 - 5.0	Nivel 3 Alto 4.0 – 4.5	Nivel 2 Básico 3.0 – 3.9	Nivel 1 Bajo 1- 2.9
Objetivo específico de aprendizaje	1. Problemática del conflicto armado y su incidencia en la sociedad colombiana. Criterios: <b>Pertinencia y relevancia</b>	20%	Construye una pregunta de investigación pertinente, orientada a esclarecer las raíces del conflicto armado en Colombia y que da relevancia al análisis crítico de una problemática.	Construye una pregunta de investigación pertinente, orientada a reconocer las raíces del conflicto armado en Colombia y que da relevancia al reconocimiento de una problemática.	Construye una pregunta de investigación con poca orientación a identificar aspectos del conflicto armado en Colombia, además de dar relevancia básica al análisis de una problemática.	Construye una pregunta de investigación con poca pertinencia, que desorienta la búsqueda y esclarecimiento de las raíces del conflicto armado en Colombia y que da poca relevancia al análisis de una problemática.
	2. Caracterización de los tipos de violencia que han sufrido las víctimas del conflicto armado. Criterios: <b>Precisión y coherencia</b>	20%	Determina con precisión y coherencia los diferentes tipos de violencia ejercidos por los actores armados durante el conflicto armado en Colombia, haciendo distinción de sus convicciones ideológicas y objetivos de guerra.	Determina con coherencia conceptual los diferentes tipos de violencia ejercidos por los actores armados durante el conflicto armado en Colombia, haciendo distinción de sus convicciones ideológicas y objetivos de guerra.	Determina con claridad conceptual los diferentes tipos de violencia ejercidos por los actores armados durante el conflicto armado en Colombia, identificando convicciones ideológicas y objetivos de guerra.	Determina con ambigüedad conceptual los diferentes tipos de violencia ejercidos por los actores armados durante el conflicto armado en Colombia.
	3. Interpretación y análisis de información. <b>Profundidad y Sentido crítico</b>	20%	Asume una postura crítica y reflexiva frente a la problemática abordada, desde argumentos que cuestionan el <i>qué, cómo, cuándo, quién, dónde</i> y del <i>porqué</i> de lo sucedido.	Asume una postura crítica y reflexiva frente a la problemática abordada, desde planteamientos que cuestionan el <i>qué, cómo, cuándo, quién, dónde</i> y del <i>porqué</i> de lo sucedido.	Asume una postura crítica frente a la problemática abordada, planteando elementos de manera general.	Asume una postura reflexiva frente a la problemática abordada, planteando con dificultad y generalidad sus argumentos.
	4. Redacción de argumentos en informe de investigación. Criterios: <b>Claridad y suficiencia.</b>	20%	Redacta argumentos en el informe de investigación, de manera clara, incluyendo con suficiencia conceptual los elementos claves de la problemática abordada.	Redacta argumentos en el informe de investigación, de manera clara, incluyendo elementos conceptos claves de la problemática abordada.	Redacta argumentos en el informe de investigación, con algunas ambigüedades que dificultan la comprensión textual y la suficiencia conceptual con respecto a la problemática abordada.	Redacta informe el informe de investigación, con ambigüedades que dificultan la comprensión textual y la suficiencia conceptual requerida para analizar la problemática abordada.
	5. Diseño de pieza comunicativa del informe de investigación. <b>Creatividad y que genere impacto.</b>	20%	Diseña con creatividad, y estética una pieza comunicativa que visibiliza la problemática abordada, generando en el público emociones y empatía.	Diseña con creatividad una pieza comunicativa que visibiliza la problemática abordada, generando en el público emociones y empatía.	Diseña con estética una pieza comunicativa que visibiliza la problemática abordada generando disposición y atención por parte del público.	Diseña una pieza comunicativa de manera desorganizada sobre la problemática abordada, imposibilitando que el público se conecte con ella.

Con respecto al trabajo en comunidad de aprendizaje, se enriqueció la propuesta y se dinamizó el proceso, de donde emergieron redes de apoyo entre estudiantes y a su vez se mejoraron las relaciones en cada grupo. En ese sentido, contar con listas de chequeo y rúbricas ayudó a los estudiantes a ser más autónomos en su trabajo y a ser conscientes de su proceso evaluativo, identificando aspectos susceptibles de mejoramiento.

En relación a la visibilización del informe, la tendencia fue la construcción de piezas comunicativas de tipo audiovisual, estas fueron compartidas por cada comunidad de aprendizaje en un espacio tipo foro, en el que se planteaban preguntas después de cada exposición. Este fue un espacio enriquecedor y permitió expresarse a aquellos estudiantes con dificultades para hablar en público.

**Figura 13**

*Fotografía de resultados de la Fase 3. Presentación de informe de indagación.*



**Figura 14**

Fotografía de resultados de la Fase 3. Socialización de piezas comunicativas.



Durante la fase cuatro se realiza un ejercicio de cartografía social articulado a una estrategia de transversalización llamada *Sembrando*. Con ésta se aportó a la gestión comunitaria de la Institución y se trabajó en red con otras áreas y proyectos. *Sembrando* fue pensada y construida por los proyectos de mediación escolar y bilinguismo, buscando actualizar el PEI de la Institución en el contexto y alimentar la estrategia cartografía del relato. Esta fase fue paralela a la fase 3 de socialización, dado que no se podía hacer la salida al territorio con todos los estudiantes, se seleccionó un equipo base conformado por padres de familia, docentes, coordinadores y estudiantes de grado 10°.

Los hallazgos y reflexiones construidas en la cartografía permitieron alimentar la información sobre el territorio que serviría de complemento para los textos reflexivos. Todos los

insumos quedaron en audios que los mismos estudiantes organizaron en un archivo Drive del área y posteriormente fueron analizados por el equipo de estudiantes participantes de salida. Las cartografías construidas se visibilizaron a la comunidad en la fase siete de la estrategia.

Lo más significativo de esta experiencia se fue dando en la medida en que los guías del recorrido fueron los mismos estudiantes, permitiéndose reflexionar sobre el territorio que habitan generalmente de forma desapercibida. Al respecto, compartieron en el cierre del recorrido las siguientes reflexiones: “Fue muy chevere salir con los compañeros y los profes, mostrar el lugar donde vivimos, también mirarlo de manera distinta, a veces uno pasa por un lugar y ve las cosas muy normal, eso hace, que no se comprenda lo que ocurre”, “El recorrido ayudo a ubicarme como estudiante pero también como ciudadano, reconocer que hay muchas cosas que podemos hacer para aportar. Yo no sabía que en la comuna hay procesos comunitarios y grupos que ayuda a mejorar el medio ambiente y ayudan a la cultura”.

Por otro lado, los docentes y directivos acompañantes se permitieron conocer el contexto de incidencia de la escuela, reconociendo dificultades y posibilidades a pesar de las estigmatizaciones sobre el territorio. Dejando con ello a la luz los imaginarios que los docentes tienen y haciendo de los procesos pedagógicos, acciones sociales deterministas, que invisibilizan el poder existente en los sectores populares. Una apreciación dada por una docente participante de la salida, fue la siguiente: “Yo no tenía idea de que la comuna en la parte alta fuera tan grande, uno se queda limitado desde aquí abajo. Me gustó mucho conocer el territorio de mis estudiantes y reconocer que así como hay problemas, también hay muchas cosas positivas. Tener grupos y organizaciones que luchan por mejorar las condiciones de vida de la población, eso motiva para seguir aportando desde la educación”.

Los padres y madres de familia acompañantes en el recorrido se sintieron muy comprometidos y motivados de sentirse parte de una comunidad y reconociéndose como parte fundamental en la escuela, para el fortalecimiento de los procesos de formación. Además de reivindicarse como actor social y político. En ese sentido, una madre de familia hace mención al recorrido: “Acompañar el recorrido me gustó mucho. Aprendí de los muchachos y los profes, fue una experiencia bonita y creo que nos ayuda a mejorar la participación, que mi hijo me vea participar me motiva y hay que seguir haciendo este tipo de cosas”.

### Figura 15

*Fotografía de resultados de la Fase 4. Construcción cartografía social. Recorriendo y sintiendo el territorio.*



En la fase cinco se comprende todo el proceso de reconstrucción de la memoria histórica, a partir de los elementos desarrollados en las anteriores fases, nutridos con dos conversatorios en los que se motiva a los estudiantes a participar en la reconstrucción de la memoria histórica en la comuna 18. Además de aportar para que las personas víctimas del conflicto armado colombiano puedan recordar, resignificar y dar voz al que ha sido silenciado desde el miedo y la impunidad.

De acuerdo a ello, se toman como referentes de fuentes de información y elementos aportados por la caja de herrameintas. En ella se hallaron archivos sobre memoria histórica. También se realizó el rastreo en sus familias como fuentes de información primarias.

Durante este proceso de selección de la fuente, varios estudiantes identificaron con facilidad quién o quiénes de su familia podía contar sus memorias del conflicto. Esto se sustenta y coincide en la encuesta realizada en la fase de diagnóstico al inicio de la estrategia. Aquellos estudiantes que no encontraban fuente, realizaron el ejercicio con algún miembro de la familia que hubiese llegado de otro departamento o municipio a la ciudad de Cali.

En consonancia con las entrevistas, se lograron identificar a muchas personas que no se consideran víctimas del conflicto, porque no recibieron amenazas, ni fueron obligadas a la fuerza a salir de sus tierra. Empero, muchos de los testimonios tienen un patrón común, es decir, salieron de sus tierras por el miedo y la desesperanza dejados por la guerra. Estas entrevistas en su mayoría, quedaron registradas en audio, para empezar a construir el archivo *Fuentes vivas de la memoria*, con la respectiva autorización de los entrevistados.

### Figura 16

Fotografía de resultados de la Fase 5. Entrevista.

ACTIVIDAD

Un relato de como una persona deja a un lado sus raíces a causa de un conflicto e inicio un nuevo caminar en una ciudad, inicia un nuevo ciclo y comenzando una nueva vida a lo desconocido

|| NOMBRE||  
Rosa Adriana anacona

|| MI FECHA DE NACIMIENTO  
Nací el 7 de agosto de 1974

¿NOMBRE DE SUS PADRES Y HERMANO?  
Mis padres se llaman, Mi madre se llama EUSEBIA ANACONA mi padre JOSÉ ENRIQUE PALECHOR

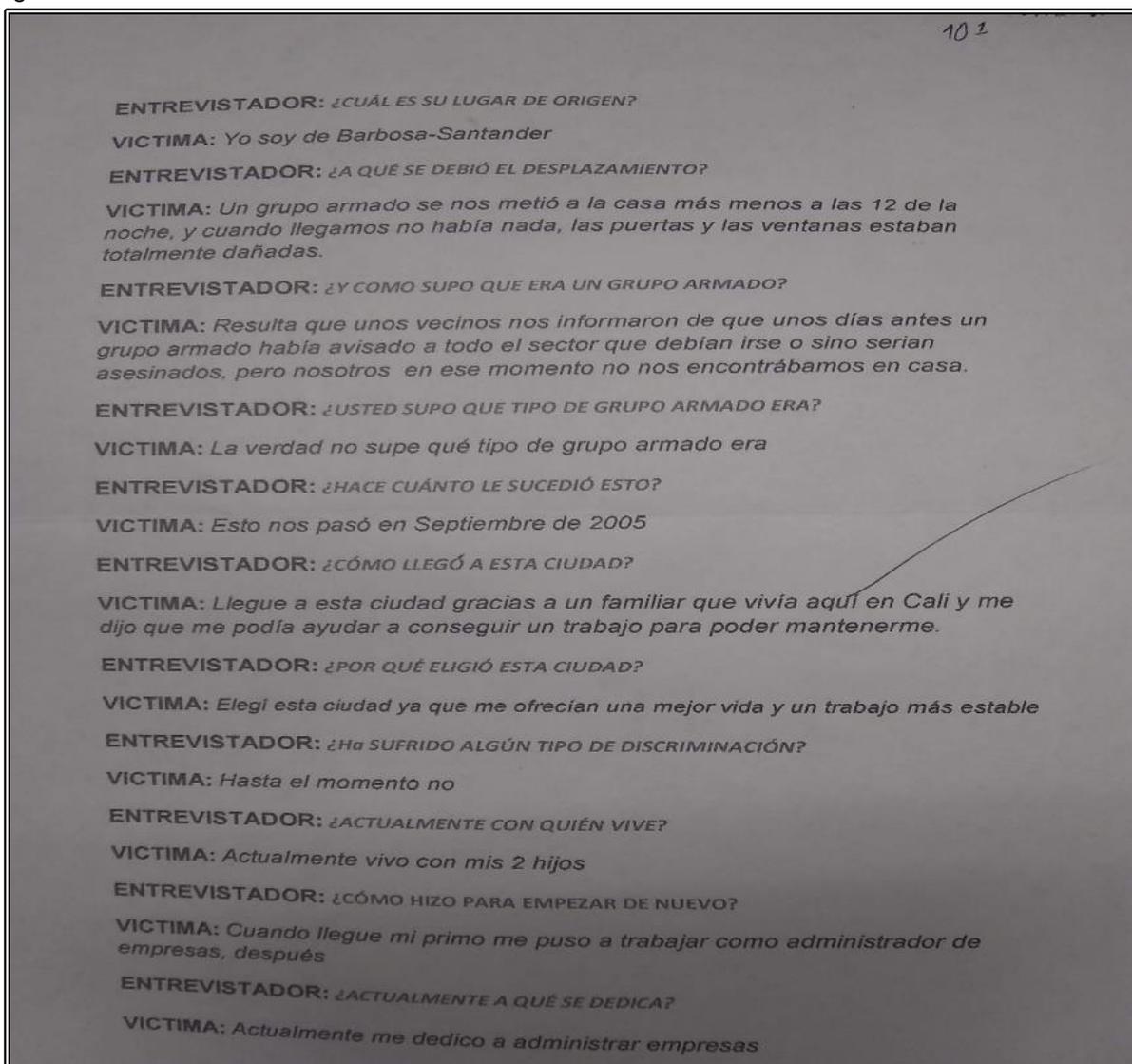
HERMANOS PATERNOS:  
YIMER PALECHOR, GLADIS PALECHOR, LUIS PALECHOR Y PATRICIA PALECHOR

HERMANOS MATERNOS:  
ANA VELAN JUSPIAN, NEVAR JUSPIAN , MARZOLY JUSPIAN Y RUBIELA ANACONA

¿QUE ESTUDIOS TIENES?

Figura 17

Fotografía de resultados de la Fase 5. Entrevista.



Para la sexta fase se construye el siguiente esquema de aprendizajes que fortalece y retroalimenta las primeras fases de la propuesta. Además de ser el proceso de materialización de la reconstrucción y resignificación de la memoria histórica a través del proceso de escritura. Esta fase se desarrollará y analizará más afondo en el capítulo III.

**Tabla 7**

*Saberes de aprendizaje para los estudiantes desde la elaboración del texto reflexivo*

<b>ESTRATEGIA CARTOGRAFIA DEL RELATO: Redacción y sustentación de texto reflexivo</b>					
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	<b>Saber conocer</b>	<b>Saber hacer</b>	<b>Saber ser</b>	<b>Estrategias de enseñanza - aprendizaje del periodo</b>	<b>Recursos y tiempo para el desarrollo del periodo</b>
A través de este proceso serás capaz de redactar y sustentar un texto reflexivo con sentido crítico, a partir de las experiencias de miembros de la familia y vecinos con el conflicto armado colombiano, contribuyendo a la reconstrucción, resignificación y visibilización de la memoria histórica de la comuna	Conoce pautas para hacer entrevista Identifica las características de un texto reflexivo. Compara información de fuentes primarias y fuentes secundarias. Reconoce los derechos humanos y de la constitución colombiana que son vulnerados a causa del conflicto armado	Elabora y analiza entrevistas. Elabora plan de escritura. Redacta un texto reflexivo con sentido crítico. Sustenta críticamente sus puntos de vista.	Pacta y asume acuerdos de convivencia  Escucha empáticamente.  Participa en debates y foros, asumiendo una postura crítica y reflexiva.  Asume roles de trabajo en la comunidad de aprendizaje.  Trabaja de forma metódica y organizada en un proyecto de indagación.	Elaboración de texto reflexivo y exposición de memoria histórica.	Dos periodos escolares de 2 horas semanales Computador, video beam, internet, Marcadores, Lapiceros.

El proceso de escritura en esta fase ingresó como elemento clave para el desarrollo del pensamiento crítico. A través de los relatos de vida recopilados con las entrevistas, se denotaron aquellos elementos que fueron más significativos para construir el plan de escritura y para ello, se diseñó un formato muy sencillo cuyo objetivo era identificar las ideas y organizarlas.

Sumado a esto, también se construyó una rúbrica de evaluación del texto para que los estudiantes pudieran valorar su propio trabajo. Esta rúbrica permitió acompañar y fortalecer las orientaciones socializadas en clase. El análisis de esta se muestra de manera más detallada en el capítulo III.

**Tabla 8**

*Plan de Escritura a elaborar por los estudiantes.*

<b>PLAN DE ESCRITURA</b>	
<b>TEMA:</b> Identificar de la entrevista la problemática que más te movilizó, escríbelo en forma de pregunta. Luego construye un título llamativo que visibilice esta problemática.	
<b>OBJETIVO:</b> Cuál es la intención de tu texto. ¿Qué quieres generar en el lector?	
<b>IDEA CENTRAL:</b> Esta idea es la que orientará las reflexiones y argumentos. Debes apoyarte en el proceso de las primeras fases del proyecto de indagación, los conversatorios y la consulta de información.	
<b>IDEAS DE APOYO:</b> mínimo tres, estas deben ampliar y profundizar la idea central.	
<b>CONCLUSIONES</b> Parten de la idea central, reflexiones, emociones.	

El proceso fue significativo porque los relatos de vida hicieron una conexión empática con los estudiantes dando paso a problematizar, empatizar y a aportar significativamente a la fluidez de la escritura. Durante análisis de la estrategia se mencionarán los aspectos más relevantes del proceso de escritura, donde se evidenciarán los aportes al desarrollo del pensamiento crítico.

Cabe resaltar, que construir una rúbrica de acompañamiento y evaluación permitió a los estudiantes guiarse y puntualizar sus reflexiones. Los hallazgos de este instrumento se profundizarán en el capítulo III.

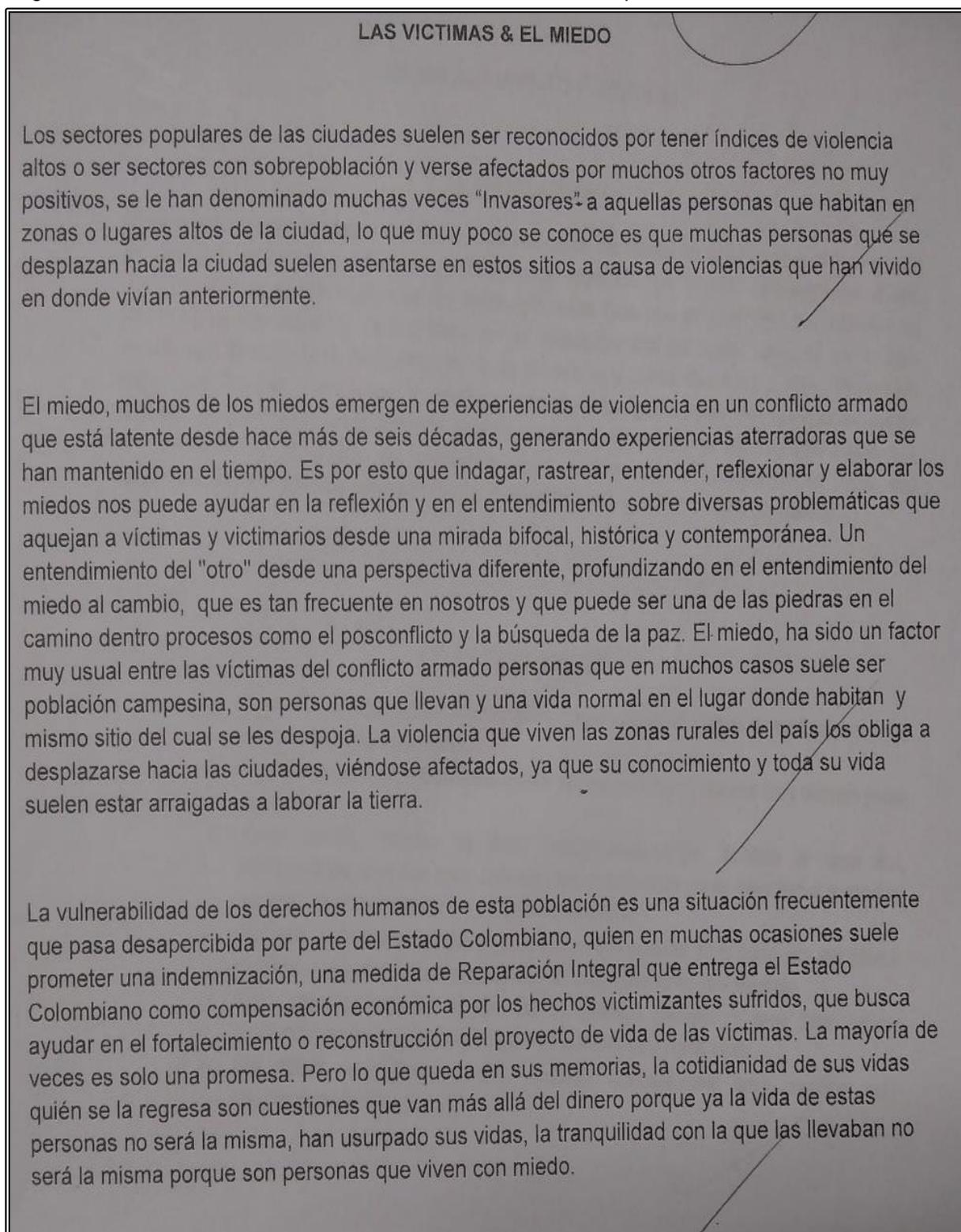
Tabla 9

Rúbrica de valoración del texto reflexivo.

Rúbrica de valoración de texto reflexivo final				
Aspectos y criterios a evaluar	Superior 4.6 -5.0	Alto 4.0- 4.5	Básico 3.0 – 3.9	Bajo 1-2.9
<b>Aspecto problematización</b> y desarrollo de la problemática <b>Criterio:</b> suficiencia y precisión	Se plantea una pregunta orientadora en el texto que genera una reflexión profunda, y es desarrollada con suficiencia y precisión conceptual.	Se plantea una pregunta orientadora en el texto y es desarrollada con claridad y precisión conceptual.	Se plantea una pregunta en el texto y es desarrollada con claridades conceptuales.	Se plantea una pregunta en el texto que desorienta la reflexión y es desarrollada con algunas claridades conceptuales.
<b>Aspecto:</b> Estructura o partes del texto: <b>Criterio:</b> Cumplimiento y organización.	La estructura del texto cumple en su totalidad con sus partes y se encuentra muy bien organizado teniendo en cuenta las normas APA.	La estructura del texto cumple con todas sus partes, y usa las normas APA.	La estructura del texto cumple con la mayoría de sus partes y parcialmente usa las normas APA.	La estructura del texto está incompleta y usa algunas normas APA.
<b>Aspecto:</b> IDENTIFICACIÓN DE IDEAS CENTRALES <b>Criterio:</b> claridad y coherencia	Las ideas centrales son coherentes con la pregunta orientadora y son argumentadas con claridad.	Las ideas centrales son coherentes con la pregunta orientadora y son abordadas con claridad.	Las ideas centrales se conectan con algunos elementos de la pregunta orientadora.	Las ideas centrales están desconectadas de la pregunta y contienen poca coherencia conceptual.
<b>Aspecto</b> COMENTARIOS PERSONALES <b>Criterio:</b> sentido crítico.	Los comentarios desarrollan reflexiones profundas y con sentido crítico.	Los comentarios plantean reflexiones y mencionan críticas.	Los comentarios mencionan reflexiones y algunas críticas.	Los comentarios mencionan reflexiones de manera superficial.
<b>Aspecto</b> CONCLUSIONES <b>Criterio:</b> suficiencia conceptual y claridad	Las conclusiones son desarrolladas con claridad y suficiencia conceptual.	Las conclusiones son planteadas con claridad y son suficientes para la comprensión.	Las conclusiones son mencionadas y desarrolladas de forma básica.	Las conclusiones se mencionan parcialmente y son desarrolladas superficialmente.
	Total:	Total:	Total:	Total:
Desempeño final:				

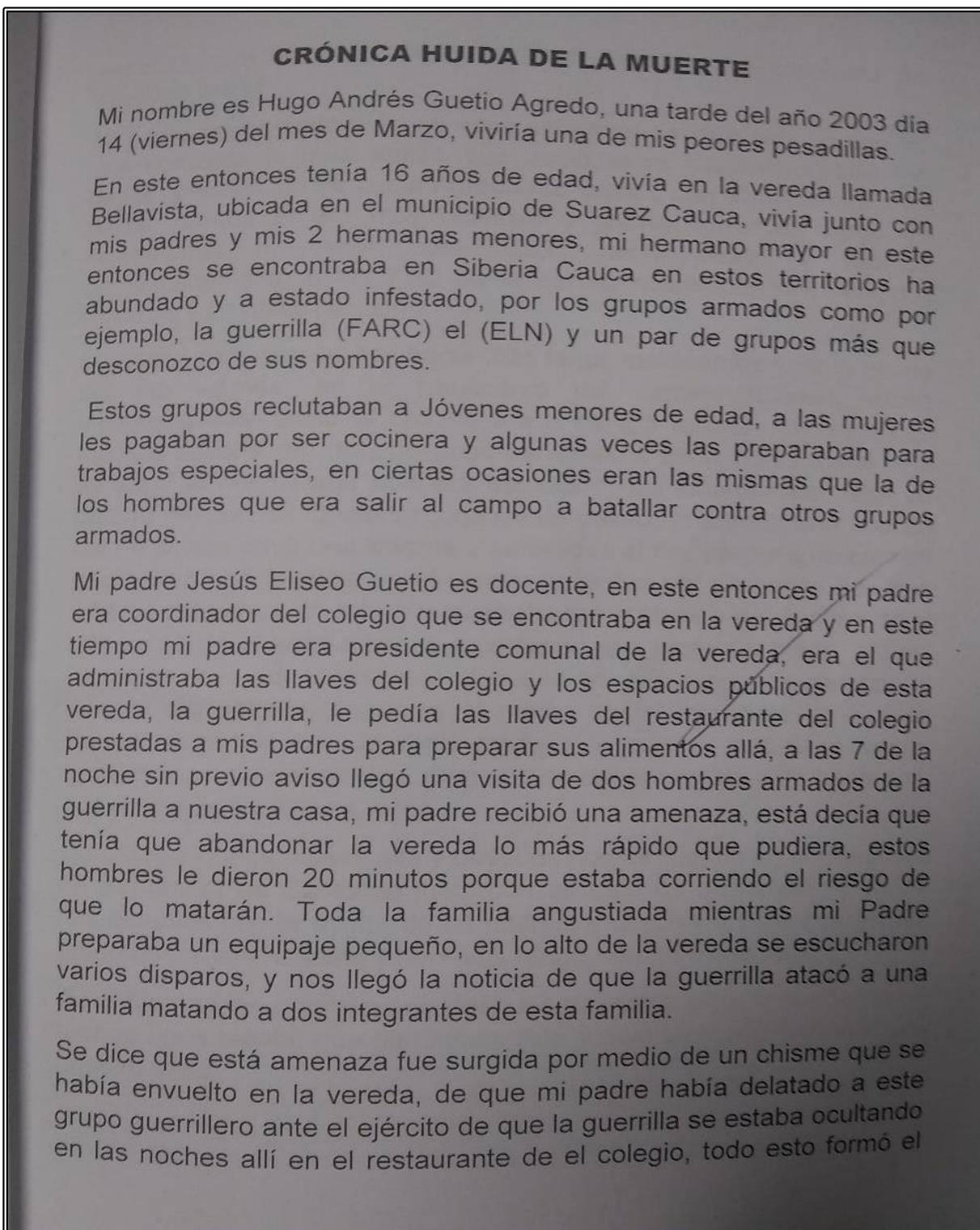
**Figura 18**

*Fotografía de resultados de la Fase 6. Textos reflexivos construidos por los estudiantes.*



**Figura 19**

Fotografía de resultados de la Fase 6. Textos reflexivos construidos por los estudiantes.



Finalmente, en la fase siete, para aportar a la visibilización de la memoria histórica en el territorio de la comuna 18, los estudiantes proponen organizar una exposición para toda la comunidad educativa cuyo nombre asignado por ellos mismos fue *Sembrando Memoria*, inspirados en la salida pedagógica a la exposición *El Testigo*, del fotógrafo y periodista Jesús Abad Colorado, sobre el conflicto armado colombiano. Esta salida se gestionó a través del proyecto *Mi Comunidad es Escuela* de la Alcaldía de Santiago de Cali.

Para los estudiantes, este espacio fue impactante y significativo, porque a través de él reafirmaron la importancia del proceso vivido en la estrategia cartografía del relato con la reconstrucción y resignificación de la memoria histórica, evidenciando que al reconstruir la memoria sobre el conflicto en los territorios, se aporta a la sanación y no repetición de las heridas emocionales dejadas por el conflicto armado colombiano. Además de contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la transformación del contexto.

Por otro lado, en esta fase se tejió una red de apoyo y articulación con el área de Artística, para vincular las técnicas de dibujo abordadas en la clase con el conflicto armado colombiano. Esta articulación movilizó y motivó a los estudiantes para expresar emociones frente al proceso vivido en la estrategia. Las obras de arte elaboradas por los estudiantes también hicieron parte de la exposición *Sembrando Memoria*.

Otra red tejida fue con la agrupación *de Rap Son de Ladera*, proceso artístico comunitario donde se reivindican las posibilidades existentes en los sectores populares. A través de su propuesta musical, que en sí misma es una cartografía social hecha canción, se visibilizaron las luchas y apuestas de los habitantes del territorio por construir otras formas de vivir. Estas redes fueron activadas por los propios estudiantes que participan en este tipo de propuestas. **Ver anexo**

### 3.

*Sembrando Memoria* contó con varios espacios donde se evidenciaron las construcciones realizadas por los estudiantes durante el proceso de las fases de la estrategia, cada uno de ellos con la intención de visibilizar y aportar a la resignificación de la memoria histórica. Esta estuvo abierta al público durante una semana y se organizaron horarios de acompañamiento por parte de los estudiantes, permitiéndoles compartir el texto reflexivo al público y el desarrollo de un pequeño conversatorio que era fortalecido posteriormente con el recorrido a cada espacio.

El diseño de la exposición contó con la creatividad y voluntad de los estudiantes para aportar no sólo a la reconstrucción de la memoria histórica, sino a su visibilización, permitiendo generar una mirada crítica y reflexiva sobre el conflicto armado y sus efectos en los territorios geográficos y afectivos.

La lectura en público de los textos consintió en la apropiación de estos por parte de los estudiantes, haciendo fluir de manera asertiva su argumentación. Este espacio de conversatorio que daba apertura a la exposición llamó mucho la atención de los visitantes y en especial de los invitados, como fuentes vivas de la memoria. Al escuchar sus historias convertidas en reflexión y reivindicación, expresaron “es importante que los jóvenes conozcan la historia de sus familias y de todo lo que hemos luchado para salir adelante a pesar de lo que nos pasó, eso ayuda a que sean más conscientes y valoren la familia. Además, me ayudó a valorar que estoy viva y eso es lo que importa” (testimonio de una fuente viva de la memoria).

**Figura 20**

*Fotografía de la Fase 7. Visita al Museo La Tertulia: exposición El Testigo de Jesús Abad Colorado.*

**Figura 21**

*Fotografía de la Fase 7. Apertura a la exposición sembrando memoria*



### CAPÍTULO III

#### Análisis y evaluación de la estrategia

El análisis y evaluación de esta estrategia parte del relato de la experiencia de los participantes del grupo de enfoque, esto permitió una multiplicidad de miradas y sentires, que dieron a conocer los elementos claves en dos líneas: aportes al desarrollo del pensamiento crítico a través de la escritura y la resignificación de la memoria histórica desde el relato de historias de vida. Para efectos del análisis, se realizaron preguntas orientadoras en el momento de la entrevista, instrumento que fue de ayuda para sistematizar los relatos de la experiencia.

Los estudiantes que integraron los grupos de enfoque, pertenecen al conjunto de los grupos de grado décimo. Algunos se postularon voluntariamente y otros fueron seleccionados por particularidades de la investigación. En esa línea, los criterios de selección fueron los siguientes: estudiantes víctimas directas del conflicto armado, estudiantes cuyos familiares son víctimas directas del conflicto armado, estudiantes que no son víctimas directas y cuya familia tampoco ha sido víctima directa del conflicto armado. Se le dio una identificación a cada estudiante, para efectos de organización y reserva de identidades, de la siguiente manera:

Estudiante A: Víctima indirecta: Madre guerrillera desmovilizada.

Estudiante B: Víctima directa del conflicto: desplazado.

Estudiante C: No es víctima ni tampoco su familia.

Estudiante D: No víctima ni tampoco su familia.

Estudiante E: Con familiar víctima.

También se construyeron preguntas orientadoras para estructurar la entrevista, instrumento de medición usado para esta investigación. Con relación a la línea de aportes al desarrollo del

pensamiento crítico, a través de la escritura, se denotaron en el caminar de la experiencia procesos planeados pedagógica y didácticamente. Aunque en el desarrollo fueron apareciendo ajustes a la realidad y necesidad de los estudiantes.

En este sentido, las entrevistas realizadas por los estudiantes contenían elementos claves y significativos, siendo muy valiosos para aportar, en la activación de la escritura creativa y reflexiva. Al respecto, preguntamos por las emociones y reflexiones movilizadoras en el momento de realizarlas y las respuestas de los estudiantes involucraron las historias de vida de sus familias. Dicho elemento es parte constitutivo de la reconstrucción y resignificación de la memoria histórica.

“Bueno, para mí fue muy difícil porque yo nunca viví con mi mamá y hace unos años me di cuenta que era guerrillera, pero yo no sabía bien que era eso, cuando me lo dijo mi abuela sólo tenía rabia, pero hace un tiempo ella ha estado más en contacto, y pues con este trabajo me intrigó saber porque ella se fue. Al escucharla, pues me dio hasta pesar, porque uno no sabe porque la gente hace eso”. (Estudiante A, entrevista personal, octubre de 2019)

En el caso de la estudiante A, se puede identificar la importancia del ejercicio de reconstrucción de la memoria a través de la entrevista. Le permitió abordar empáticamente una situación de su vida personal asociada directamente con el conflicto armado. Cabe resaltar, que los ejercicios de sensibilización de las primeras fases motivaron a la estudiante a esclarecer una situación confrontadora en su familia. Con esta situación se logró promover la comprensión y reconciliación.

Con relación al estudiante B, se puede denotar una similitud de emociones e intenciones, motivadas para el esclarecimiento de hechos que afectaron a su familia porque están vinculados directamente con el conflicto armado.

“Cuando mi familia la desplazaron yo estaba pequeño y no me acuerdo mucho, pero al entrevistar a mi mamá me dio mucha rabia y tristeza porque mi mamá le gustaba vivir donde estaba, y pues uno ahora analiza la situación y lo que nos tocó vivir fue muy duro”  
(Estudiante B, entrevista personal, octubre de 2019)

En el anterior fragmento se evidencia la efectividad del proceso de sensibilización de la estrategia debido al vínculo empático establecido. No sólo se favoreció una construcción cognitiva, sino también emocional, contribuyendo directamente a la búsqueda de sentido y resignificación.

Por otro lado, el fragmento del estudiante C que no tiene una relación directa con el conflicto, permitió identificar desde sus emociones, empatía con su entrevistada:

“Yo sentí tristeza y rabia, porque no es justo que a las personas las saquen de sus casas y las pongan a vivir mal, porque fue duro vivir por acá al principio. La señora que entrevisté es una persona que le ha tocado sufrir mucho, eso me puso muy triste”.  
(Estudiante C, entrevista personal, octubre de 2019)

Situación similar con el estudiante D, quien no tiene vínculo directo con la persona entrevistada. Sin embargo, es capaz de expresar emociones y de proporcionar reflexiones:

“A uno le da rabia porque hay gente que no le importa el dolor de los demás, sólo la plata y el poder y se sienten poderosos por tener armas. La gente inocente es la que más sufre y el gobierno no les ayuda. Sentirse así en el mundo debe ser muy duro para uno”

(Estudiante D, entrevista personal, octubre de 2019)

Por su parte el estudiante E presenta similitudes con el resto de estudiantes, evidenciando empatía con su entrevistada. También genera reflexiones sobre la importancia de conocer las historias de vida de la familia:

“El conocer la historia de mi abuela me dio muchas emociones, porque la verdad yo no sabía casi nada de ella. Eso me ayudó como a inspirarme y pensar en todo lo que a ella le ocurrió. También a cuestionar muchas cosas que uno ignora, porque a nosotros nos ha tocado vivir otras cosas” (Estudiante E, entrevista personal, octubre de 2019)

Es importante resaltar a partir de los fragmentos, la pertinencia en el diseño de la estrategia de una fase de sensibilización, que permitiera generar vínculos empáticos y fortaleciendo el desarrollo de las fases. Sin embargo, la clave para activar el proceso de reconstrucción de la memoria fue la entrevista de apertura a la problematización del relato. En ella se fueron mostrando aspectos nodales que activaron emociones en conexión con la vida misma, generando empatía, pues la mayoría de las fuentes de información eran personas cercanas a los estudiantes. Este vínculo posibilitó comprender cómo operan los efectos sociales del conflicto armado en la cotidianidad y dinámicas de sus propias vidas, las de sus familias y los territorios.

Al respecto Londoño y Carvajal plantean:

Los procesos empáticos necesarios para analizar la historia, se convierten en un puente para que en el ejercicio de la enseñanza se traduzca la cotidianidad. Esto serviría de insumo para hacer de las Ciencias Sociales, y del desarrollo de las competencias ciudadanas, un diálogo consciente entre las dimensiones microsociales y macrosociales en las que se desarrolla el estudiante. (2016, p. 73)

Con respecto a la construcción de la pregunta, identificaron los aspectos significativos del ejercicio, en tanto les permitió conectarse con situaciones y hechos relacionados con problemáticas propias. Un elemento común en los fragmentos es la pertinencia de preguntarse, reconociendo los aportes de la pregunta en su proceso de aprendizaje y en la dimensión emocional. En el caso de la estudiante A el ejercicio de preguntas le ayudó a la comprensión de un fenómeno social, a través de un acontecimiento personal. Además de evidenciarse que gracias a la pregunta identificó una de las causas del conflicto armado:

“El hacer preguntas del porqué se fue mi mamá a la guerrilla, me ayudó a mirar que esa fue una decisión que ella del todo no quería. Había muchas cosas que la empujaron, porque la situación en el campo no era fácil, mi abuela por eso le tocó salir de allá y mi mamá como ya estaba en eso de la guerrilla si no podía salir así nada más”. (Estudiante A, entrevista personal, octubre de 2019)

En el caso del estudiante B, las preguntas permitieron activar el interés por indagar y profundizar. En ese aspecto, coincide con los estudiantes A, C, D. y E en el interés por abordar una problemática para esclarecer sus causas y construir una postura crítica frente a ella:

“Las preguntas que hice, me ayudaron a entender no sólo lo que pasó, sino también a querer saber qué lo causó, porque detrás de eso hay cosas más grandes, pues ahí está todo el negocio de la guerra, el desplazamiento es sólo una consecuencia” (Estudiante B, entrevista personal, octubre de 2019)

Con respecto al estudiante C en su fragmento, destaca la importancia de preguntarse para no dejarse influenciar y manipular por la información, siendo este un elemento clave en la construcción del pensamiento crítico:

“Preguntarse es importante, porque así uno no se queda con una sola versión. Yo por ejemplo pensaba que los únicos malos eran la guerrilla y cuando trabajamos sobre el abuso sexual en el conflicto, me aterró saber que también hay violaciones que hicieron los soldados. Entonces, así me di cuenta que no todo es lo que parece y por eso la pregunta que me hice en el texto tiene que ver con eso, con no quedarse con una sola idea”. (Estudiante C, entrevista personal, octubre de 2019)

En el caso del estudiante D se resalta la importancia de preguntarse para fluir en la escritura. Hace referencia a un ejemplo donde involucra no sólo la pregunta en el proceso de indagación, también resalta la pregunta como elemento clave en el aprendizaje:

“Me pareció difícil hacer preguntas para la entrevista porque me daba pena, porque estaba buscando respuestas a cosas personales, pero cuando empecé a conversar con la persona y a meterme en la historia, fueron apareciendo cosas muy interesantes y se me acabó la pena. Fui preguntando y hasta me gustó, así fui pensando que preguntarme para

poder escribir, porque para mí es difícil, a uno no le sale nada”. (Estudiante D, entrevista personal, octubre de 2019)

Para el caso del estudiante E la pregunta tiene un interés particular cuando se asocia a un vínculo afectivo. Además de incorporar elementos sociales que generan empatía:

“Las preguntas son muy necesarias y siempre me las estoy haciendo, pero con este tema más porque fue algo que le ocurrió a mi abuela y a mucha gente y eso que pasó hace rato, y hoy sigue, preguntar por eso es importante”. (Estudiante E, entrevista personal, octubre de 2019)

Reconocer qué es importante y preguntarse es fundamental para el proceso de escritura reflexiva, muchos de los estudiantes están acostumbrados a esperar las preguntas por parte del profesor, pero el hecho de preguntarse es una excusa para pensar y reflexionar. Invertir las formas en que los estudiantes se preguntan, potencia las posibilidades de transformar la escritura como algo que se considera difícil, poco agradable y mecánico, que sólo se hace por cumplir una nota y esas prácticas deben de cambiar. También, los docentes debemos cambiar esas formas de mediar a través de preguntas, preguntamos a veces para querer escuchar lo que queremos escuchar y no lo que los demás piensan.

Preguntarse es un elemento constitutivo del pensamiento crítico, quien se pregunta construye pensamiento y el pensamiento es la posibilidad de transformar. En esa línea, las preguntas formuladas por los estudiantes en el proceso de indagación y el texto reflexivo, tienen la particularidad de abordar las causas y consecuencias de las problemáticas, asociadas a emociones y circunstancias cotidianas de vida.

Algunas de las preguntas más comunes fueron: ¿Por qué en Colombia el desplazamiento forzado ha sido una estrategia de guerra? ¿Por qué los colombianos vivimos con miedo? ¿Cuáles son los dilemas que debe vivir un desplazado en Colombia? ¿Qué siente un desplazado por la violencia en Colombia? ¿Cómo hacen los colombianos para resistir tanto? ¿Por qué deciden donde tenemos que vivir? ¿Por qué el gobierno miente a los desplazados?

En este sentido, problematizar el relato y desarrollar reflexiones a la luz de encuentros dialógicos permite *interlocutar* con distintos puntos de vista, incidiendo de manera pertinente en el desarrollo del pensamiento crítico. Freire plantea al respecto:

Los estudiantes que contemplan el conocimiento como algo problemático llevan a cabo una «reflexión» que se traduce en una «lectura» crítica de la realidad, esto señala el primer paso en el desarrollo de una pedagogía que genera la «voluntad de escribir y crear». (Citado por Guiroux, 1997, p. 110)

En relación al proceso de escritura, se puede evidenciar que realizar la entrevista, escucharla y problematizarla, aportó significativamente para la construcción del texto reflexivo. Este proceso se fortaleció con el instrumento guía que orientaba el plan de escritura, convirtiéndose en la bitácora de las reflexiones y este se fue nutriendo con las socializaciones de los avances del proceso. Cabe aclarar que se presentaron obstáculos, pero lo significativo fue el cambio de percepciones sobre el proceso de escribir, fundamental para darle a éste un nuevo significado. En este sentido los estudiantes reconocen que les aportó los siguientes aspectos:

“Con el plan de escritura pude aclarar mis ideas, antes uno quedaba en blanco al escribir, no le sale a uno nada, fue un poco difícil, pero logré expresar lo que quería, me

ayudó más que todo a organizar lo que quería decir y darle coherencia”. (Estudiante A, entrevista personal, octubre de 2019)

“El tener un plan de escritura me ayudó a identificar que quería decir. No soy muy bueno en eso, pero creo que es porque uno se llena de ideas antes de hacer las cosas, y pues sentí que me ayudó, aunque debo mejorar muchas cosas”. (Estudiante B, entrevista personal, octubre de 2019)

“Al principio me pareció difícil hacer el plan de escritura, pero poco a poco lo realicé y sentí que me salían mejor las ideas”. (Estudiante C, entrevista personal, octubre de 2019)

“El organizar las ideas en el plan de escritura me ayudó, porque me cuesta mucho escribir y pues no me llamó mucho la atención al principio. Pero se hizo un texto más coherente, al menos se entendía lo que quise decir”. (Estudiante D, entrevista personal, octubre de 2019)

“El plan de escritura me ayudó mucho. Yo tengo muchas dificultades para escribir, y me motivó porque era un texto de la vida de mi abuela. Entonces, no quería que saliera mal.”. (Estudiante E, entrevista personal, octubre de 2019)

Una tendencia de los estudiantes fue manifestar que escribir se les dificultaba, esto obedece a la relación establecida con este proceso. Sin embargo, valoran los aportes del plan de escritura a su texto reflexivo, porque este les permitió organizar sus ideas en conexión empática con el objeto de reflexión. Por ello, es necesario repensarse los procesos que diseñamos para acercar a los estudiantes a la escritura siendo más cercanos a su contexto de los estudiantes y conectándose con su cotidianidad. Esto permite activar el interés e incorporar el capital cultural de los estudiantes.

Al respecto Giroux plantea, “que la escritura más que una habilidad, debe contemplarse como proceso dialéctico, es una relación activa que ejerce mediación entre el sujeto y el mundo” (1997, p. 104).

Es fundamental esta mirada, porque a través de la escritura relucen posturas, sentires y toda la riqueza cultural, lingüística que muchas veces se ve minorizada en especial en los sectores populares. En este sentido, Giroux afirma que, “para enseñar a escribir y a pensar críticamente resultan irrelevantes si no incorporan el «capital cultural» que estructura las vidas de los estudiantes. (1997, p. 119).

Se optó por la escritura como “proceso dialéctico” más que como habilidad instrumental, porque se siguen unos parámetros rígidos y normas gramaticales que son importantes y deben ser tenidos en cuenta. Sin embargo, no deben ser el centro para orientar el proceso de acompañamiento, pues no logran ofrecer una comprensión del proceso relacional dinamizador que estimula la escritura a través del relato, el cual aporta directamente a la construcción del pensamiento crítico.

Al hacer el rastreo de los procesos de aprendizaje, se pudo evidenciar con los ajustes realizados a la propuesta durante este año lectivo y en relación con las versiones vividas en años anteriores, que la propuesta está mejor estructurada desde referentes pedagógicos y didácticos, necesarios para fortalecer el acompañamiento. Además de ejemplificar con mayor profundidad la forma en cómo se puede hacer vida el modelo social cognitivo de la Institución.

En cuanto al proceso de evaluación del texto reflexivo, se pudo identificar que al construir una rúbrica de evaluación sintonizada con el proceso de construcción del texto y el plan de escritura, se logró mayor apropiación y sentido. Los textos presentados por los estudiantes

cumplieron con los elementos solicitados y en su mayoría, se motivaron a compartir el texto en la exposición *Sembrando Memoria*, siendo este un aspecto relevante y significativo. A su vez, los instrumentos diseñados proporcionaron claridades para fortalecer procesos autónomos en la construcción del conocimiento. Al respecto los estudiantes plantean:

“El tener el cuadro de valoración me ayudó a valorar mi trabajo, también a reconocer que debo mejorar”. (Estudiante A, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Con el cuadro de valoración uno sabe qué es lo que uno debe hacer mejor o a lo que le tendrán en cuenta a uno. También ayudó a saber si el plan de escritura está bien”. (Estudiante B, entrevista personal, noviembre de 2019)

“La evaluación con un cuadro de valoración nos ayuda a saber qué es lo que hay que mejorar”. (Estudiante C, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Con el cuadro de valoración uno reconoce en qué cosas está bien y en qué no. Así, tenemos claridad en que debemos mejorar”. (Estudiante D, entrevista personal, octubre de 2019)

“Pues cuando uno sabe qué es lo que le van a tener en cuenta y lo que debe tener el trabajo, es capaz de reconocer uno mismo en lo que está bien, lo que no”. (Estudiante E, entrevista personal, noviembre de 2019)

También se resaltó la conexión existente entre los relatos de las personas, la profundidad de las reflexiones planteadas en los textos y el nivel de sensibilidad expresado por los estudiantes. Lo que conlleva a concluir que, a mayor nivel de sensibilidad y empatía las reflexiones se desarrollan con profundidad. Varios estudiantes del grupo focal expresaron que estos elementos

de conexión les inspiraron y motivaron a escribir. Además, enfatizaron en el texto, su interés por resaltar y valorar las luchas de sus familias, sintiéndose empoderados al compartirlo.

Dentro de los elementos más significativos resaltados en los fragmentos está el reconocimiento de los otros lados de la historia, porque no se quedaron con miradas parciales que recrudecen las tensiones y limitan las posibilidades de reconciliación. También se resalta la capacidad de los seres humanos de superar las situaciones adversas y construir nuevas posibilidades. Estos elementos visibilizados sustentan la idea de retornar las historias de vida, porque permiten reconstruir la memoria histórica en clave de resignificación y reconciliación:

“A pesar que mi texto no lo quise leer en público, me gustó que cuando lo leyó una estudiante le gustaba y para mí fue muy bonito hacerlo a pesar de todo, es una forma de reconocer que las personas se equivocan y pueden volver a empezar de nuevo”. (Estudiante A, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Sentí seguridad porque sabía lo que había escrito y porqué lo hice”. (Estudiante B, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Me gustó valorar a la gente que sale adelante a pesar de todo lo que ocurre. Eso inspira, y ayuda a reflexionar” (Estudiante C, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Me gustó compartirlo y cuando uno hace las cosas siente mayor apropiación y como es sobre algo que sabemos bien, nos ayuda en el momento de la exposición” (Estudiante D, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Me gustó mucho compartir mi texto, fue como un homenaje a mi abuela. Valoré todo lo que ha hecho y ha sufrido”. (Estudiante E, entrevista personal, noviembre de 2019)

Con los relatos y textos reflexivos basados en rescatar la memoria histórica del territorio de la comuna 18 de Cali y el país, llevaron a aportar una primera versión del archivo de memoria histórica de la institución, recurso fundamental para que los docentes conocieran y comprendieran el territorio para contextualizar sus prácticas. Al igual que fortalecer la conciencia histórica de los habitantes. La fase final de este proceso se materializó en el montaje de una exposición titulada *Sembrando Memoria*. Esta visibilización es la segunda línea de análisis y evaluación de la estrategia, pues centra la atención en la resignificación de la memoria histórica. En ella, estudiantes, familiares que fueron fuentes vivas de la memoria y visitantes a la exposición, expresan sus puntos de vista.

Para esta línea de análisis, “La memoria familiar en un capital intersubjetivo, que relatos y recuerdos actualizan en significaciones tanto para quienes transmiten como para quienes los reciben, lo harán con una nueva óptica, desde el cual revisitar las narrativas y ponerlas en la perspectiva crítica y creativa que surge desde la propia experiencia” (Kaufman, 2006, p. 47). En este sentido, podemos identificar en la estrategia, que el vínculo intergeneracional y familiar en clave de memoria permitió reconstruirla y resignificarla. Todo ello, activando procesos de sanación, entendiendo esta como comprensión y un cambio en la mirada de lo acontecido desde la experiencia; pues aquellos que han contribuido con su relato a reconstruir los otros lados de la historia a través de este proceso logran reconocer y reivindicar la capacidad de superar lo sufrido y construir nuevos comienzos con afectos en territorios que les son nuevos. Esta mediación empática les devuelve la palabra viva, despierta el poder ser y hacer, aportando a la reconciliación con el pasado y la construcción de un presente posible.

Al respecto, tanto estudiantes como fuentes vivas de la memoria y visitantes, comparten experiencias donde se denota a la memoria histórica como “un proceso intersubjetivo” (Jelin y Kaufman, 2006, p. 9). Este proceso logra tejer una red intergeneracional y traer el pasado al presente, desde las reivindicaciones y resignificaciones. Los relatos de la experiencia dicen lo siguiente:

“Para mí fue muy importante comprender por qué mi mamá nos dejó y se fue para la guerrilla. Me sentí triste y a la vez aliviada por saber las razones, aunque seguimos separadas nuestra relación mejoró y creo que mi mamá también se sintió bien, en la entrevista sentí que trataba de darme explicaciones”. (Estudiante A, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Para mí fue importante mostrar cómo es la vida de una persona que vive el desplazamiento. Así, las personas serán más comprensivas y solidarias, y también resaltar la capacidad de las personas de superar las dificultades”. (Estudiante B, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Me sentí muy bien contando mi historia, aunque me dio nostalgia, por todo y a la vez alegría, porque a pesar de todo he salido adelante, eso demuestra que cuando se quiere se puede”. (Fuente viva de la memoria, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Me pareció un trabajo muy significativo, porque así uno conoce la historia de mucha gente que ha sufrido por el conflicto, pero que lo estén contando es más bonito. Así nos enseñan a superar y perdonar”. (Estudiante Visitante, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Este trabajo permite que la comunidad educativa, en especial nosotros los docentes, reconozcamos el territorio en el trabajamos. Así tendremos mejores prácticas educativas”. (Docente Visitante, entrevista personal, noviembre de 2019)

“Me sentí impactada por los fragmentos de los relatos, son de mucho dolor, pero al ver que, a pesar de eso, las personas han construido su territorio, lo han transformado dice mucho de su fuerza y empuje. También me gustó la propiedad con que los estudiantes leyeron sus escritos conversaban con el público”. (Visitante, entrevista personal, noviembre de 2019)

El proceso dialógico en la estrategia de *cartografía del relato* concibe que “el sujeto no sólo tiene experiencia, sino que puede comunicarla, construir su sentido, y, al hacerlo, afirmarse como sujeto” (Sarlo, 2006, p. 51). Este es un aporte al proceso de construcción de paz en Colombia, pues conociendo los otros lados de la historia desde el relato de vida, se logra reconstruir otras formas de relación basadas en la restauración de la dignidad humana devolviendo la palabra a los invisibilizados y potenciando la formación de una ciudadanía crítica.

En retrospectiva, la propuesta ha logrado tener avances y transformaciones vitales. Sin embargo, se pudo evidenciar que para fortalecer las habilidades de los estudiantes a nivel cognitivo se debe fortalecer el trabajo de red con otras áreas. Si esta se hubiese dado de manera más organizada y desde el principio, habría tenido como resultado textos con mayor profundidad de reflexión. Esta estrategia también mostró la necesidad de seguir fortaleciendo procesos de lectura crítica.

Por último, pensarse la pedagogía y la didáctica en relación a la vida, construir un currículo en coherencia al momento histórico actual para sanar y resignificar la memoria histórica, a través de una estrategia como la *cartografía del relato*, abre la posibilidad de convertir la escuela en un espacio emancipatorio. Un espacio para pensar y construir otras formas, donde se deleve el poder presente en los sujetos sociales dándoles una posición para reivindicar sus luchas y su historia, aportando significativamente en la construcción de otros mundos posibles.

## CONCLUSIONES

Esta investigación fue generada para desarrollar la evaluación del diseño e implementación de la *cartografía del relato* como estrategia pedagógica y didáctica, aportando a la resignificación de la memoria histórica, en relación con el desarrollo del pensamiento crítico, en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Juan Pablo II. Aunado a ello fue pensada para construir otras formas posibles de transformación de sus contextos y la forma de percibir su vida misma, más allá de las injusticias y conflictos sociales en los que han ido creciendo, favoreciendo la obtención de resultados cualitativos y concluidos a continuación.

De acuerdo con el primer objetivo de esta investigación, que implicó una caracterización de la propuesta, es fundamental preguntarse el para quién, por qué, cómo y el cuándo de nuestras acciones pedagógicas y didácticas, pues no sólo deben obedecer a disposiciones ministeriales, sino a las apuestas éticas y políticas sobre las formas de construcción del conocimiento con las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social. Parafraseando a Freire, el conocimiento, en este sentido es considerado como fuente de liberación (1989, p. 32).

Por lo tanto, permitir develar a través de la construcción de significados las fuerzas que subyacen de poderes y violencias estructurales, desencadenan procesos de transformación. Es por ello que para esta estrategia, implementada desde hace cuatro años, fue fundamental rastrear los elementos pedagógicos y didácticos que le orientan, y a su vez profundizar en ellos. Este ejercicio posibilitó evidenciar aspectos a ser mejorados y cambios necesarios, especialmente en el proceso de evaluación.

En este sentido, los docentes que optan por mirarse y sentir su labor, devienen constantemente en “intelectuales éticos” (Chomsky, 1974, p.34), se observan a sí mismos a la par con el mundo, se vitalizan a través de la interacción y la confrontación crítica de sus propias

acciones, siendo capaces de “Contemplar los acontecimientos en su perspectiva histórica” (Chomsky, 1974, p. 34).

Con relación al diseño e implementación de esta estrategia, se denotó la alineación entre los referentes pedagógicos, didácticos, objetivos y aprendizajes con el proceso desarrollado en cada una de las fases, la intención social y política de la propuesta. La alineación para esta experiencia tiene una correlación sustancial con la reflexión hecha sobre la práctica y el sentido dado a esta, permitiendo dinamizar y potencializar desde la retrospectiva crítica.

Por lo tanto, se hace necesario que los docentes analicen las prácticas educativas en los marcos no sólo pedagógicos y didácticos, también se debe abordar lo político y social: en lo político, por cuanto que recupera y evidencian las posturas desarrolladas por los sujetos frente a unas condiciones culturales de existencia; y en lo social, dado que interpreta y construye un saber en la escuela. Estos elementos están intrínsecamente relacionados con el pensamiento crítico.

Si bien la reflexión y evaluación de la propia práctica es un acto voluntario y ético, fueron fundamentales las contribuciones de cada uno de los cursos del programa de Maestría en Educación de la Universidad Icesi que aportaron al mejoramiento del diseño e implementación de la estrategia, elementos claves para alcanzar los aprendizajes propuestos.

Por otro lado, se evidencia en la implementación que la problematización del currículo en sintonía con las historias de vida, permite generar empatía. Esta es un puente para que en el ejercicio de la enseñanza se traduzca la cotidianidad, potenciando la construcción del conocimiento que deviene en pensamiento crítico, al respecto Freire plantea: “Los estudiantes que contemplan el conocimiento como algo problemático llevan a cabo una «reflexión» que se traduce en una «lectura» crítica de la realidad” (citado por Guiroux 1997, p. 110).

Problematizar e incorporar el relato como conexión para despertar empatía y activar la voluntad de escribir y crear, implica asumir desde las Ciencias Sociales procesos dialógicos en el que se reivindique la palabra, así los estudiantes se convierten en sujetos de poder cuando logran leer la realidad y detectar problemáticas en las cuales se defiende y se da sentido a la vida.

La implementación de la estrategia desde la construcción de redes de apoyo con el área de Artística, la línea de gestión comunitaria con la estrategia *Sembrando*, organizaciones comunitarias como Ecolprovys, procesos culturales como la agrupación Son de Ladera, Mi Comunidad es Escuela y el apoyo de las familias como fuentes vivas de la memoria, incidieron significativamente para aportar en el enriquecimiento y actualización del contexto del PEI de la Institución, fortaleciendo los procesos pedagógicos y didácticos construidos. Esto demostró, que para aportar a cambios significativos en nuestras prácticas y el conjunto de la escuela, se deben romper los muros para involucrar a la comunidad, además de tejer redes interdisciplinarias.

Con respecto al análisis de la implementación y la sistematización de los aprendizajes, realizados de manera conjunta, a través de los relatos de la experiencia del grupo focal y de algunos participantes, se identificaron elementos claves. Entre ellos está el fortalecimiento del diseño de estrategia con las guías de orientaciones para el desarrollo de las fases, esto permite afirmar que, con mayor organización y planeación de los procesos, se potencian los aprendizajes. Estas guías también fomentaron el trabajo autónomo y en comunidad de aprendizaje, lo que representa la democratización del conocimiento, pues este ya no se centra sólo en el docente.

En consonancia con las guías de orientación, están los instrumentos de evaluación, indispensables para estructurar mejor la propuesta dando a conocer los avances del proceso, además de permitir sistematizar la experiencia. Las rúbricas y lista de chequeo fueron un aporte significativo, dado que la sistematización implementada de la estrategia de años anteriores arrojó

carencias de una estructura clara en la evaluación. Cuando una estrategia posee congruentemente los objetivos de aprendizaje, las orientaciones didácticas y los instrumentos de evaluación claros, garantizan el desarrollo de procesos no sólo cognitivos, también actitudinales y sociales. Esto se observó en el texto reflexivo donde al construir una rúbrica de evaluación sintonizada con el proceso, logró mayor apropiación y sentido. A su vez, proporcionó claridades para fortalecer métodos autónomos en la construcción del conocimiento.

Por último, se dan a conocer los elementos claves en el proceso de desarrollo del pensamiento crítico y la resignificación de la memoria histórica. Estos parten de una línea común, los relatos de vida median la relación entre la enseñanza como proceso de proximidad de saberes y el aprendizaje como proceso de construcción de sentido.

En consecuencia, se puede afirmar que esta estrategia contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico, puesto que garantizó en su proceso de diseño e implementación los siguientes elementos: 1) La relación que debe existir entre teoría y hechos “si el conocimiento ha de ser utilizado por los estudiantes para dotar de significado a su existencia, los educadores tendrán que servirse de los valores, creencias y conocimiento de los alumnos como una parte importante del proceso de aprendizaje” (Guiroux, 1997, p. 119). Acorde a ello, se realizó acercamiento a la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias, pues como se ha fundamentado hasta el momento, la estrategia no parte sólo de conceptualizaciones, sino de la voz de los invisibilizados que, desde su relato, se ubican como protagonistas de su propia historia. 2) La relación que debe existir entre los intereses de los actores involucrados, es decir, los estudiantes deben tener interés por la conexión de lo enseñado con sus experiencias y el docente el interés ético y político de su labor, propendiendo a la transformación de la educación para incidir en la transformación de la sociedad. 3) Las relaciones de proximidad y horizontalidad que deben existir en el aula desde el diálogo y la

participación, que admite estimular la palabra desde significados negociados para transformar la “cultura del silencio” (Freire, 1970, p. 106) hacia una cultura de la participación donde la palabra deviene en reflexión.

En cuanto a los aprendizajes construidos a través de la resignificación de la memoria histórica, la estrategia demostró que el acto de recordar y resignificar dinamizó tres procesos: 1) El reconocimiento de los derechos, porque al problematizar los relatos emergentes de sus familias sobre el conflicto armado identificaron las vulneraciones de los cuales son objeto; 2) La mirada crítica del contexto en clave de participación, pues no se quedó sólo en un ejercicio de mostrar lo acontecido, sino las posibilidades que se pueden construir, esto materializado en la exposición *Sembrando Memoria*, los textos que se construyeron apuntaron en su mayoría a resaltar que “a pesar de... se puede ser”; 3) Finalmente, la conexión de los aprendizajes con la vida, esto implicó prestarle atención al proceso cognitivo, sin dejar de lado lo emocional, pues este fue el puente para la construcción del texto reflexivo desde la empatía.

La evidencia de los relatos de la experiencia tanto de estudiantes, como de participantes de la comunidad, permite afirmar sobre esta estrategia el aporte significativo realizado al fortalecimiento del pensamiento crítico y la resignificación de la memoria histórica desde la mirada de reivindicación expresada a través de los textos y de la exposición *Sembrando Memoria*, donde emergieron voluntades despiertas, dispuestas a construir otros mundos posibles.

## RECOMENDACIONES

Propuestas como la *cartografía del relato* en el sistema educativo actual son invisibilizadas frente a los procesos de mejoramiento de las Pruebas Saber, es decir, enfocadas en la transmisión de conocimiento. En ese sentido, es indispensable continuar rastreando estos aportes para reivindicar pedagogías y didácticas que están en sintonía con la vida. Es fundamental seguir dinamizando el modelo social cognitivo sostenido en la Institución Educativa Juan Pablo II y más aún desde los referentes teóricos de este modelo, basados en pedagogías críticas y constructivistas. Estos referentes se materializaron de manera pertinente en la estrategia cartografía del relato. Por ello, es importante continuar nutriendo estas propuestas desde redes tejidas entre áreas, y proyectos.

Es importante seguir afianzando redes de apoyo tanto institucionales como comunitarias, así la escuela rompe sus muros y se acerca más a la comunidad, porque la falta de participación obedece a la carencia de inclusión. La formación docente debe ser una prioridad garantizada por el Estado, pero también debe ser una apuesta ética y política de parte de los docentes. Las becas de formación de alto nivel de la Gobernación deben seguir garantizando su permanencia en el sector educativo.

Debe reconocerse a la familia como un actor social y político fundamental en el proceso de aprendizaje. Por ello, se debe seguir fortaleciendo su participación en los procesos escolares. Así como el de los sectores populares, pues a veces se les desconoce y se les estigmatiza, imposibilitando tener currículos contextualizados y pertinentes.

Finalmente, es importante que la escuela transforme la cultura de la individualidad por la cultura de la colectividad y solidaridad, esto posibilita construir desde la escuela otros mundos posibles.

## Referencias

- Anónimo. (2020). Recuperado 17 de junio de 2020, de [http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02B-Capítulo\\_Cuarto.pdf](http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02B-Capítulo_Cuarto.pdf)
- Anónimo. (2020). Recuperado 17 de junio de 2020, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf>
- Badia, A. y García, C. (2006). *Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 3 - N.º 2 / octubre de 2006.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor S.A. Argentina. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE\\_Baquero\\_2\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Baquero_2_Unidad_2.pdf)
- Batthyány, K y Cabrera, M. (coordinadoras). Alesina, L, Bertoni, M., Mascheroni, N., Picasso F., Ramírez, J. Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales Apuntes para un curso inicial*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Montevideo. <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4544/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20para%20las%20ciencias%20sociales%20apuntes%20para%20un%20curso%20inicial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beltrán, Y.; Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). *Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia*. Revista Encuentros. Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Bourdieu P. Passeron J. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. Editorial Laia, S.A., Barcelona.

- Canals, R. (s.a.). *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*. Banús. Cerdanyola del Vallès rscanals@ya.com
- Carmona, Gordillo B. E. Trabajo de grado. (2017). “*Secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje colectivo para fortalecer el pensamiento espacial en los niños de grado tercero de la Institución Educativa Evaristo García*”. Universidad ICESI.
- Centro Nacional de Memoria Histórica, (2015) *Caja de herramientas para gestores de archivos de derechos humanos DIH y memoria Histórica*.
- Chomsky, N. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales y otros ensayos y políticos* (Los nuevos mandarine). Ariel. Barcelona.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.
- De la Garza, D. (2003). *¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?* Revista perfiles educativos, vol. XXV núm. 102 p. 22-39.
- Farmer, P. (s.a.). *El sida y la violencia estructural*. Cuadernos de antropología social N°17.
- Folguera, Pilar. (1994). “*Cómo se hace historia Oral*”. Eudema. Colombia. Editorial: ICANH Y CINEP. 2008.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (2014). Edición electrónica, [www.alianzaeditorial.es](http://www.alianzaeditorial.es)

- Giroux H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós Barcelona, España.
- Giroux, H. (S.A.). *Teoría de la resistencia en educación*. Siglo XXI editores.
- Henao, G. (2017). *Pedagogía vivencial y prácticas de resistencia en la transformación de las condiciones de vida de las familias comunidades que integran la experiencia organizativa de ECOLPROVYS*. Trabajo de grado Maestría en educación Universidad del Valle.
- Hernández Samper, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio M.P. (2014). *Metodologías de la investigación*. Respecto a la sexta edición por Mc.GRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina*. Colombia. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Jelin, E, y Lorenz F, (comps) (2004). *Educación y Memoria, la escuela labora el pasado*. Madrid. España, editorial siglo XXI
- Jelin, E. y Kaufman S, (comps). (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Argentina, editorial siglo XXI.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación*. Piqueta. Madrid.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. La torre Madrid.
- Loaiza, Y., Pantoja, S: (2014). *Formación de la Conciencia Histórica como posibilidades de la enseñanza de la Historia Regional*. Universidad de Caldas Facultad de Artes y Humanidades Departamento de Estudios Educativos.
- Londoño Sánchez, J.G. Carvajal Guzmán, J.P. (2016) *Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula*. Educación y Ciudad 30 enero - junio de 2016 ISSN 0123-0425 - pp. 65-78.

- López, E. (2019). *El relato y la memoria histórica. Aportes de la escritura de relatos sobre el Periodo de La Violencia (1930-1953) en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado 9-1 de la Institución Educativa Técnica La Marina*. Trabajo de grado Maestría en Educación con Énfasis en Lenguaje, Universidad del Valle.
- Massolo, A. (1992). *Por Amor y Coraje "Mujeres en Movimientos Urbanos de la Ciudad de México"*. El Colegio de México. México.
- Mate, R. (2008). *Justicia de las víctimas: terrorismo, memoria, reconciliación*. España: Editorial Anthropos.
- Mejía, M.R. (2007). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá, Colombia: Editorial Aurora.
- Melucci, A. (1999). *Acción Colectiva, Vida Cotidiana, y Democracia*. El Colegio de México. México.
- Memorias del Conversatorio Ciudadano sobre la Ladera y su Futuro en el Desarrollo Urbano en Cali. (2005). Plataforma de Ladera. Cali, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles116042_archivo_pdf1.pdf)
- Molina, E. (2005). *Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa*. Universidad de Granada. Revista de Educación, núm. 337 pp. 235-250. Fecha de entrada: 04-08-2003 Fecha de aceptación: 04-12-2003

Pedagogía Waldorf PDF. (s.a.). *Origen, consolidación, y principios educativos.*

<https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2013/12/pedagogia-waldorf-calgren.pdf>

Revista Ensayos Pedagógicos. (2017). Vol. XIII, No. 1 • 131 131-156, ISSN 1659-0104. Enero-

junio. *El aprendizaje basado en la investigación (ABI) como un factor para el fortalecimiento de los programas educativos de la Universidad Quintana Roo en Playa del*

*Carmen*, México Mariana Figueroa de la Fuente<sup>1</sup> Universidad de Quintana Roo Playa del

Carmen, México mfigueroa@uqroo.edu.mx David Reyes Coronado<sup>2</sup> Universidad de

Quintana Roo Playa del Carmen, México davrey@uqroo.edu.mx Natalia Fiorentini

Cañedo<sup>3</sup> Universidad de Quintana Roo Playa del Carmen, México fiorentini@

[http://areaciega.net/index.php/plain/cartografias/car\\_tac/el\\_poder\\_de\\_la\\_cartografia\\_social](http://areaciega.net/index.php/plain/cartografias/car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social)

Sarlo, B. (2006). *El tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo*. México: Editorial Siglo XXI.

Tenti, F. (1999). *Emilio Sociología de la Educación: Carpeta de trabajo - 1a ed.* - Bernal: Univ. Nacional de Quilmes.

Torres, A. (1992). *Los Otros También Cuentan*. Dimensión Educativa. Colombia.

Torres, I. Gaona, S. y Corredor, D. (2020). *Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río*

*Cauca*. Recuperado 17 June 2020, de

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/25774/36770>

Trouillot, M. (2017). *El poder del relato*. Arqueología suramericana

Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A. y Vasco Montoya, E. (2008). *Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica*. en G. Hoyos Vásquez (Ed.), Filosofía de la

Educación (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. Madrid.

## Anexos

### Anexo 1.

Plan de Aula del año 2016.

 ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI	<b>PLAN DE AULA</b> <b>CIENCIAS SOCIALES GRADO 10°</b>				 Institución Educativa Juan Pablo II
	CÓDIGO:	VERSIÓN:	FECHA DE APROBACIÓN:	PAGINACIÓN:	
	MGA-FO-2	01	2016	122 de	

<b>Área: Ciencias Sociales</b>	<b>Programa:</b>	<b>Periodo: I-II</b>
<b>Nivel Escolar: Media</b>	<b>Grado: 10</b>	<b>I.H. Sem: 2 horas</b>

### ASPECTOS CURRICULARES

**COMPETENCIAS BÁSICAS:** Indaga, cuestiona y argumenta, sobre el proceso histórico del conflicto armado y las diversas formas de violencia en Colombia, a través de lecturas críticas, debates, elaboración de cartografía del conflicto, de manera cooperativa, responsable, crítica y creativa.

#### COMPETENCIAS CIUDADANAS:

- Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.
- Analizo críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos
- Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados (por ejemplo en situaciones de desplazamiento) y propongo acciones solidarias para con ellos.
- Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulneren derechos humanos o normas Constitucionales

#### COMPETENCIAS LABORALES GENERALES:

##### Intelectuales:

- Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.
- Analizo el contexto del problema para determinar variables que se pueden cambiar. Identifico ideas innovadoras para resolver problemas de variados contextos (sociales, culturales, económicos, entre otros).
- Observo situaciones de diversa clase (culturales, sociales, económicas, laborales, entre otras) e identifico problemas. Evalúo las alternativas viables para solucionar el problema.

**Personales:**

- Identifico los comportamientos apropiados para cada situación.
- Privilegio las acciones que atienden los intereses colectivos más que los particulares.

**Interpersonales:**

- Asigno y asumo roles y responsabilidades de acuerdo con las aptitudes de los miembros del equipo
- Defino con los otros las estrategias de acción favorables para el equipo.
- Evalúo el cumplimiento y la efectividad de los acuerdos.

**Organizacional:**

- ✓ Seleccione las fuentes de información, físicas o virtuales, con base en criterios de relevancia, confiabilidad y oportunidad.
- ✓ Utilizo aplicaciones informáticas para el registro y sistematización de la información.
- ✓ Opero herramientas informáticas para construir y manejar bases de datos con la información recolectada.

**ESTANDARES:****RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA**

Explico el origen del bipartidismo en Colombia. Analizo el periodo conocido como "la violencia" y establezco relaciones con las formas actuales de violencia. Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional. Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.

**RELACIONES ÉTICO POLÍTICAS**

Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país. Analizo el paso de un sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo en Colombia. •Identifico y explico algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo. Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad. Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.

**RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES**

Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo. Identifico los principales postulados del liberalismo clásico, el socialismo, el marxismo-leninismo... y analizo la vigencia actual de algunos de ellos. Establezco algunas relaciones entre los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en Colombia y América Latina y las ideologías que los sustentan.

**DESARROLLO DE COMPROMISOS PERSONALES Y SOCIALES:**

Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. Participo en debates y discusiones académicas. Propongo la realización de eventos académicos (foros, mesas redondas, paneles...). Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación ante posiciones ideológicas y propongo mecanismos para cambiar estas situaciones. Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas. Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.

**PREGUNTA PROBLEMATIZADORA ¿CUÁLES SON LAS CAUSAS QUE HAN GENERADO EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA Y QUE CONSECUENCIAS HA DEJADO?**

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES/ SABERES	ACTIVIDADES METODOLÓGICAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lectura crítica de textos</li> <li>✓ Selección y clasificación de información virtual y documental</li> <li>✓ Análisis de videos y documentales</li> <li>✓ Elaboración de líneas del tiempo utilizando dispositivos móviles.</li> <li>✓ Elaboración de reseñas bibliográficas</li> <li>✓ Diseño de entrevistas y elaboración de entrevistas.</li> <li>✓ Elaboración de plan de trabajo, con base a las pautas de la metodología de proyecto de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sensibilización sobre el conflicto armado en Colombia a través de video, imágenes y conversatorio o donde se expresan el sentir, saberes previos y posturas críticas.</li> <li>✓ Explicación por parte de la docente del plan de área y justificación de la metodología de proyecto de investigación</li> <li>✓ Presentación de documental que sirve de referente para identificar los pasos que tiene una investigación</li> <li>✓ Conformación de comunidad</li> </ul>	<p><b>SUPERIOR</b></p> <p>Argumenta de manera crítica y empoderada, las características del proceso histórico del conflicto armado y las diversas formas de violencia en Colombia, a través de lecturas críticas, debates, elaboración de cartografía del conflicto, demostrando compromiso e interés en el trabajo cooperativo, responsabilidad y creatividad para llevarlo a feliz término.</p> <p><b>ALTO</b></p> <p>Analiza de manera crítica y empoderada, las características del proceso histórico del conflicto armado y las diversas formas de violencia en Colombia, a través de lecturas críticas, debates, elaboración de cartografía del conflicto, demostrando</p>	<p><b>HUMANO:</b> Docentes, estudiantes, familia, comunidad.</p> <p><b>DIDÁCTICO:</b> Guías, unidades didácticas, imágenes, videos, páginas de internet, cuaderno.</p> <p><b>TÉCNICO O TECNOLÓGICO:</b> Computadores, Pizarra Digital Interactiva, video beam, internet.</p> <p><b>FÍSICOS:</b> Aula de clase, aula inteligente, biblioteca.</p>	<p>La evaluación es un proceso continuo, se basará en los criterios de:</p> <p><b>Heteroevaluación:</b> Participación y compromiso en el desarrollo de las actividades, responsabilidad y puntualidad, aporte al trabajo colaborativo, sustenta con propiedad y respeto las ideas, motivación y esfuerzo personal.</p> <p><b>Coevaluación:</b> Respeto a las opiniones y aportes de las y los compañeros, ambientes armónicos de aprendizaje, utilización y manejo adecuado de los recursos materiales y naturales, comunicación asertiva.</p> <p><b>Autoevaluación:</b> Asume objetivamente fortalezas y aspectos de mejora, cumplimiento con los acuerdos</p>

	<p><b>s de aprendizaje.</b> Organizan los grupos de trabajo, construyen criterios de trabajo, nombre de la comunidad de aprendizaje, roles y posibles temas para investigar, enmarcados en los conflictos políticos del siglo XX.</p> <p>✓ <b>Desarrollo de las fases de investigación.</b></p> <p>La docente introduce al tema de investigación explicando las fases que tiene y los procesos que se deben desarrollar.</p> <p><b>1. Formulación de proyecto de investigación en comunidades de aprendizaje.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Planteamiento del tema o problema de investigación.</li> <li>•Delimitación del tema o problema espacial y temporalmente.</li> <li>•Justificación de la importancia de la</li> </ul>	<p>interés en el trabajo cooperativo, responsabilidad y creatividad para llevarlo a feliz término.</p> <p><b>BÁSICO</b> Interpreta las características del proceso histórico del conflicto armado y las diversas formas de violencia en Colombia, a través de lecturas críticas, debates, elaboración de cartografía del conflicto, demostrando ocasionalmente interés en el trabajo cooperativo, responsabilidad y creatividad para llevarlo a feliz término.</p> <p><b>BAJO</b> Identifica algunas características del proceso histórico del conflicto armado y las diversas formas de violencia en Colombia, a través de lecturas críticas, debates, elaboración de cartografía del conflicto, demostrando desinterés por el trabajo cooperativo, y</p>	<p>pedagógicos, construcción de plan de mejoramiento a partir de sus necesidades.</p>
--	---	--	---

	<p>investigación que propongo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Definición de los objetivos.</li> <li>•Descripción la metodología.</li> </ul> <p>Investigación que incluya un plan de búsqueda de diversos tipos de información pertinente a los propósitos de mi investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Diseño de cronograma de trabajo.</li> <li>•Diseño de plan de búsqueda bibliográfica con diferentes términos y combinación de términos para encontrar información pertinente.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>2. Desarrollo la investigación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión bibliográfica siguiendo un plan.</li> <li>•Análisis crítico de los documentos (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para mí...).</li> <li>•Recolección de información de otras fuentes pertinentes.</li> <li>•Registro de información de manera sistemática.</li> <li>•Clasificación, comparación e interpretación de la información obtenida</li> </ul>	<p>las responsabilidades asignadas.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>en las diversas fuentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Utilización herramientas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales para analizar la información.</li> <li>• Conclusiones.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>3. Presentación de los resultados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Utilización de diversas formas de expresión, y las tics para dar a conocer los resultados de la investigación.</li> <li>•Cito adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida.</li> <li>•Promuevo debates para discutir los resultados de mi investigación y relacionarlos con otros.</li> </ul>			
--	--	--	--	--

### **PLAN ESPECIAL DE APOYO**

<p>Identificar inteligencias múltiples para orientar el acompañamiento.</p> <p>Estrategia de Trabajo en comunidades de aprendizaje donde se comparten saberes, talentos, valores y se asignan roles.</p> <p>Solución de talleres específicos que contemplen los temas de dificultad para estos alumnos y explicaciones individuales.</p> <p>Asignación de temas específicos de estudio, retroalimentación y evaluación.</p> <p>Refuerzos con profesores en tutorías particulares.</p> <p>Acompañamiento con el equipo de apoyo de la institución.</p>
---

**Anexo 2.***Guía de orientación para planteamiento del proyecto de indagación***Construcción de planteamiento del problema y pregunta de investigación:**

Es importante para una investigación, fijar el planteamiento del problema, este debe basarse en la problemática que escogiste, Para ello, te brindare unos elementos orientadores con ejemplo para que sea ágil y sencilla la descripción.

**Planteamiento del problema:** Es una descripción clara y precisa de la problemática que abordaran, describe generalmente lo que está pasando, ¿Por qué está ocurriendo? ¿Qué efectos negativos está generando? ¿Qué puede ocurrir si no se hace algo?.

**Ejemplo 1:** La ansiedad constituye hoy en día uno de los principales trastornos médicos. Los ritmos acelerados del estilo de vida han contribuido a una proliferación de los trastornos de ansiedad. Este fenómeno patológico no solo ha afectado a la población adulta en general, sino que ha llegado a aquejar a poblaciones infantiles. Esta condición de salud se la conoce como Trastorno de Ansiedad Infantil.

El cuadro patológico presente en los infantes, se caracteriza por una constante preocupación que difícilmente puede ser controlada. Se presentan características como inquietud, dificultad para concentrarse, tensión muscular, etc. Este trastorno afecta a diferentes ámbitos de la vida como el social, el laboral, familiar y académico.

**Ejemplo 2:**La contaminación Ambiental por años viene siendo un factor determinante en la salud pública de los pobladores caleños; a consecuencia de los gases contaminantes, residuos sólidos y aguas servidas, se ha incrementado enormemente debido a una falta de atención por parte de las autoridades y concientización por parte de los pobladores.

Después de describir planteamiento del problema, escribe con tu comunidad una lista de al menos 5 preguntas que te permitan realizar un análisis profundo de la problemática y te lleve a proponer alternativas de solución.

A continuación te brindo una orientación de los tipos de preguntas que existen, su categoría y su respectiva descripción.

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Descripción</b>
<b>Descripción</b>	¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Quién?, ¿Cuántos?, ¿Qué pasa?, ¿Cómo pasa?	Preguntas que piden información sobre una cosa, fenómeno o proceso. Generalmente se resuelven suministrando datos que permitan la descripción o delimitación del hecho, fenómeno o proceso sobre el que se pide información.
<b>Explicación,</b>	¿Qué es?, ¿Pertenece a tal grupo?, ¿Qué diferencia hay?	En general, estas preguntas se refieren a qué es y piden las características comunes que identifican un modelo o clase.
<b>causal</b>	¿Por qué?, ¿Cuál es la causa? ¿Cómo es qué?	En general busca identificar los factores que influyen para que un hecho, reacción, o situación se origine.
<b>Comprobación</b>	¿Cómo se puede saber?, ¿Cómo lo saben?, ¿Cómo se hace?	Da cuenta de cómo se hace, se ha llegado o se sabe una determinada afirmación o proceso. Pueden requerir de probar una metodología o determinar evidencias.
<b>Predicción</b>	¿Qué consecuencias?, ¿Qué puede pasar?, ¿Podría ser?, ¿Qué pasaría si ...?,	En general, formas verbales en futuro o condicionales. Hacen referencia al futuro, la continuidad y la posibilidad de un proceso o hecho.
<b>Gestión</b>	¿Qué se puede hacer?, ¿Cómo se podría hacer?	Están referidas a qué se puede hacer para propiciar un cambio, para resolver un problema, para evitar una situación, etc.
<b>Opinión, valoración</b>	¿Qué piensas u opinas?, ¿Qué es más importante para determinado grupo?	Se trata de preguntas que intentan determinar la opinión o valoración

Después de realizar la lista de 5 preguntas, socialicen y compartan que tipo de preguntas son, de acuerdo a la categoría, ¿son pertinentes? ¿Son coherentes?, ¿permiten investigar y profundizar?

Se selecciona solo una pregunta, o la construyen con elementos de las demás, para que esta sea la pregunta que orientara la investigación. Las preguntas que quedan serán de apoyo en el momento de buscar las fuentes de información.

Ejemplos de redacción de preguntas:

**Ejemplo 1:** ¿Cómo la ansiedad influye en el bajo rendimiento escolar en los niños/as de 3ero, 4to y 5to año de Educación Básica de la Escuela Fiscal Mixta "Juan León Mera" de la Ciudad de Ambato?

**Ejemplo 2:** ¿Cómo influye la contaminación ambiental en la salud de los habitantes de la ciudad de Cali?

### **Etapa 3: Objetivos, justificación y metodología.**

Para la redacción de los objetivos, es necesario tener clara la pregunta y la lista de preguntas de la etapa 2. El objetivo general es una gran meta, tendrá los mismos elementos de la pregunta, lo único es que se le coloca un verbo en infinitivo, este verbo es una acción que se quiere alcanzar después de desarrollar el proyecto.

**Ejemplo 1: Objetivo general: Analizar** la influencia de la ansiedad en el bajo rendimiento escolar en los niños/as de 3ero, 4to y 5to año de Educación Básica de la Escuela Fiscal Mixta "Juan León Mera" de la Ciudad de Ambato.

**Ejemplo 2: Objetivo general: Sensibilizar** a los estudiantes sobre la influencia que tiene la contaminación ambiental en la salud de los habitantes de la ciudad de Cali.

**Los objetivos específicos** son los pasos que se deben seguir para alcanzar el objetivo general, pueden usar la lista de preguntas realizadas en la etapa 2. Recuerda colocar los verbos en infinitivo, a continuación les comparto una lista de verbos y ejemplos de objetivos específicos:

#### **Ejemplo 1: Objetivos específicos 1.**

1. **Identificar** las características de la ansiedad.
2. **Reconocer** los comportamientos de los estudiantes para determinar si son ansiedad.
3. **Determinar** las causas y consecuencias de la ansiedad en los estudiantes.
4. **Sensibilizar** a los padres- madres y la comunidad educativa en general sobre la influencia de la ansiedad en el bajo rendimiento escolar.

<b>Verbos Objetivos Generales</b>		<b>para</b>	<b>Verbos Objetivos Específicos</b>		<b>para</b>
Analizar	Formular		Advertir	Enunciar	
Calcular	Fundamentar		Analizar	Enumerar	
Categorizar	Generar		Basar	Especificar	
Comparar	Identificar		Calcular	Estimar	
Compilar	Inferir		Calificar	Examinar	
Concretar	Mostrar		Categorizar	Explicar	
Contrastar	Orientar		Comparar	Fraccionar	
Crear	Oponer		Componer	Identificar	

Definir	Reconstruir	Conceptuar	Indicar
Demostrar	Relatar	Considerar	Interpretar
Desarrollar	Replicar	Contrastar	Justificar
Describir	Reproducir	Deducir	Mencionar
Diagnosticar	Revelar	Definir	Mostrar
Discriminar	Planear	Demostrar	Operacionalizar
Diseñar	Presentar	Detallar	Organizar
Efectuar	Probar	Determinar	Registrar
Enumerar	Producir	Designar	Relacionar
Establecer	Proponer	Descomponer	Resumir
Evaluar	Situar	Descubrir	Seleccionar
Explicar	Tasar	Discriminar	Separar
Examinar	Trazar	Distinguir	Sintetizar
Exponer	Evaluar	Establecer	Sugerir

**Justificación:** Expone las razones que motivaron a realizar la investigación. Es la sección en la que se explica la importancia y los motivos que llevan a los investigadores abordar la problemática planteada. Debe ser coherente con el planteamiento del problema la pregunta y los objetivos.

**Ejemplo:** La presente investigación se enfocará en estudiar los hábitos de reproducción de los salmones de la región mediterránea de Europa, ya que debido a los recientes cambios ecológicos en el agua y las temperaturas de la región, producidos por la actividad económica humana, el comportamiento de estos animales se ha visto modificado. Así, el presente trabajo permitiría mostrar los cambios que la especie ha desarrollado para adaptarse a las nuevas circunstancias de su ecosistema, y profundizar los conocimientos teóricos sobre los procesos de adaptación acelerada, además de ofrecer una mirada integral sobre el daño ambiental producido por el crecimiento económico no sustentable, ayudando a la concientización de la población local.

**Metodología:** Es la manera en que realizaremos la investigación, busca organizar el trabajo basándose en un método que depende del tipo de investigación que se hace. En este proyecto de investigación utilizaremos el método cualitativo, que se basa en esclarecer las características, cualidades de la problemática que se abordará a partir de información de distintas fuentes y puntos de vista. Para ello reforzaremos los tipos de fuentes que se trabajan en una investigación en ciencias sociales.

### Anexo 3

Nota realizada por el equipo de comunicaciones de la institución educativa Juan Pablo II. Autor Daniel Rodríguez



## La historia de la comuna 18

Nuestra compañera Dora con sus estudiantes de grado 10 y 11 organizó una exposición construida con los habitantes y familias de la comuna 18.

Esta exposición comienza con música y talento local, hablamos del video *Son de Ladera*, canción recomendada para admirar el talento de la zona (búsquela en Youtube). Después usted tiene la oportunidad de leer textos escritos por los muchachos sobre la historia de sus abuelos y su llegada al barrio. Si ya se animó, complementa con un espacio dedicado a la muestra fotográfica de la exposición *El Testigo* de Jesús Abad Colorado sobre el conflicto armado y desplazamiento en Colombia que por supuesto está relacionado con el poblamiento de nuestra comuna.

Como si eso no fuera suficiente, sigue una exposición artística inspirada en el desplazamiento forzado en Colombia mientras alimenta sus oídos con las *fuentes vivas de la memoria* donde escuchará la historia de los primeros fundadores del barrio que fueron entrevistados por los chicos. Después sigue el espacio *Tejiendo territorio* que nos permite entender de qué lugares del país llegaron los habitantes de la comuna 18, se impresionará por la variedad cultural de nuestra comuna. Por último, el espacio *sintiendo y caminando el territorio* donde los chicos ubican en mapas realizados por ellos diferentes lugares de la comuna y su evolución histórica.

Felicitaciones a Dora y sus muchachos que nos enseñan a practicar un dicho que todos los colombianos debemos saber: "él que no conoce su historia está condenado a repetirla". Y muchas gracias a la comunidad y familias de la comuna 18 por compartirnos su historia.

