

MEMORIA DE OBJETOS Y LUGARES: UNA APUESTA TERRITORIAL Y
PEDAGÓGICA.

CRISTIAN YAIR ARROYO VALIENTE

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS
SOCIALES

DIRECTOR

JHON ALEXANDER VARGAS ROJAS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE FORMACIÓN POLITICA Y MEMORIA SOCIAL

BOGOTÁ

2026

DEDICATORIA

A MI PEQUEÑA EILEEN POR TRANSFORMAR MI MUNDO A CADA DÍA.

A MAMI JULIA Y PAPI ROGELIO POR DARME TODO DE SI.

A LEONELA, JULIAN, ROGER Y ROGELIO.

A EDDIE POR EL AMOR, LA PACIENCIA Y LA TOLERANCIA.

AGRADECIMIENTOS

A CADA MAESTRO Y MAESTRA QUE HA DEJADO SEMILLA EN MI. AL PROFESOR JHON POR SU GUIA RIGUROSA, REFLEXIVA Y EMPATICA. AL PROCESO DE COMUNIDADES NEGRAS (PCN) POR MOSTRARME LA FUERZA DE LO COLECTIVO. AL GRUPO DE ESTUDIO AFRODESCENDIENTE EL ESTERO POR PERMITIRME SER Y ESTAR. AL SEMILLERO DE CAMPESINADO POR OFRECERME CAMINOS DE REFLEXIÓN SOBRE LOS MUNDOS RURALES. GRACIAS A ALEXANDER, KIMBERLY, DANIEL, SAMANTA, YIRO, KAREN Y PACHO POR CONTRIBUIR EN MI CONSTRUCCIÓN COMO SUJETO POLÍTICO. A MIS AMIGOS DE LA LICENCIATURA ANDRES Y KIARA POR ENSEÑARME TANTAS COSAS SOBRE LA VIDA. A LA FAMILIA ARROYO VALIENTE MERCADO VERTEL POR LA MOTIVACIÓN CONSTANTE Y LA ESPERANZA DEPOSITADA EN MI. A TODAS GRACIAS SIN USTEDES ESTE SUEÑO NO HUBIERA SIDO POSIBLE.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
LA “BENDITA” PREGUNTA PROBLEMA.	9
OBJETIVOS	13
Objetivo General	13
Objetivos Específicos	13
CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIONES	14
1.1. Estado Del Arte ¿Qué Se Ha Dicho Sobre Los Objetos Y Los Lugares Como Productores De Memorias?	14
1.2. Categorías Conceptuales Centrales.	20
1.2.1. Territorio.	20
1.2.2. Identidad	23
1.2.3. Memoria.	27
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y CONTEXTUALIZACIÓN. “DESENDIENDO A LOS SOCABONES DE LA PEDAGOGÍA Y DE LA MEMORIA”	30
2.1. Aprendizaje significativo y memoria social.	30
2.2. Puede hablar la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	34
2.3. Puede hablar el corregimiento de Juan José. ¿Qué de lo que dice llevo a la escuela?	38
CAPÍTULO 3. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA. “NAVEGANDO LAS AGUAS ENTRE LO QUE SE PRETENDE Y LO QUE SE LOGRA”	44
3.1 Integrar Las Memorias, La Identidad Y El Territorio Para La Comprensión De Las Diversidades.	45
3.1.1. Primera sesión: ¿Qué puedo contar sobre mí?	45
3.1.2. Segunda sesión: ¿Qué tanto se de lo que se? Parte I	50
3.1.3. La sesión que fue al margen de lo planeado	61
3.1.4. Tercera sesión: ¿Qué tanto se de lo que se? Parte II	64
3.1.5. Cuarta sesión: hablemos de lo que se ha dicho	70
3.1.6. Quinta sesión: Cuando los actantes hablan	74
3.1.7. Sexta sesión: la sesión que no pudo ser. O tal vez sí fue.	78
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES.	84

4.1. Lo Que Queda Del Camino Recorrido.....	84
REFERENCIAS.....	88

INTRODUCCIÓN

A continuación, quien lee se encontrará con un documento que principalmente cumplió con el objetivo no manifiesto de reparar a quien escribe. Quién iba a decir que el hijo mayor de doña Julia y del señor Rogelio, el callao que ha aprendido a ocultar su timidez, sería autor de un proyecto de investigación para optar al título de LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES y contra todo pronóstico aquí estamos.

En las páginas que siguen se encontrará usted con el resultado de un proyecto de investigación que profundiza en el territorio, la identidad y la memoria; para algunos, categorías importantes para el análisis en los estudios sociales, para mí, además, fundamentales en la búsqueda de sentidos y de respuestas sobre mi propia existencia. Durante este proyecto, se puso a disposición del acto educativo mis memorias; memorias construidas y resignificadas a partir del proceso formativo en la Licenciatura en Ciencias Sociales y en la Línea De Investigación En Formación Política Y Memoria Social, y de otros escenarios como el preuniversitario étnico Bogando Entre Saberes, el círculo de formación política Arkabuko, el colectivo étnico universitario Djembe Afram, el grupo de estudio afrodescendiente y afrodiasporico El Estero, y el semillero de investigación Estudios Campesinos y Territorialidades Rurales¹; escenarios en donde el territorio, la identidad y la memoria dejan de ser un tema a enseñar y se configuran en una experiencia muy cercana, muy íntima, que se activa.

Este documento ante todo es sincero, un poquito desparpajao, intenta ser cercano y brinda tributo a Juan José (el territorio al que le bastaron siete años para apadrinarme de por

¹ Terminé metido en tanta cosa, buscando respuestas para comprender mi identidad y después de cada encuentro resultaba con la cabeza hecha un ocho y con más preguntas. Ninguno de estos lugares estuvo mediado por una nota, en ellos se procura evaluar el método y no al participante. Allí me sentí abrazado y contenido por las personas que los integran; en especial en los momentos en que la academia tradicional y carente de autocrítica intentaba repelerme. A cada uno de estos nidos del saber y la familiaridad GRACIAS.

vida). Las memorias sobre las formas en que este territorio me produce son traídas al aula como recurso narrativo para posibilitar rastrear las representaciones que han construido y heredado los estudiantes del grado 705 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM) sobre las identidades y los territorios cercanos a su experiencia vital y formativa.

Para posibilitar la acción de rastrear, fue necesario descubrir que el territorio (Juan José o escuela María Montessori u otro) no es una caja que contiene la vida social, sino una construcción que emerge de ella. Tal cual como lo entendieron Sierra y Angulo (2016) cuando sostienen que:

Para entender por qué el territorio es uno de los motores principales para la organización social y política, es necesario comprender la relación directa que tienen las comunidades que lo conforman con la tierra que han configurado y entendido como suya, es decir, el valor que le dan desde la satisfacción material de su existencia, pero también desde el legado ancestral, como consigna de lucha y resistencia de las comunidades negras del país. (p. 80)

Para esta visión de territorio es importante tener en cuenta que no se vive EN los lugares, vivimos CON los lugares. No se trata de darles voz, sino de afinar los sentidos para escuchar lo que dicen, ver lo que hacen y sentir lo que generan. El río San Jorge, la Escuela Montessori, Juan José, el aula del grado 705; no son excepciones.

Aquí, como se verá, se transita entre las teorías del aprendizaje significativo y de las pedagogías de la memoria; para que los estudiantes sean participantes activos de su proceso de formación y el docente investigador no construya de ellos un “otro” (objeto de investigación); y que además los distintos actores entreguen su experiencia vital al servicio del acto pedagógico. Para ello, se propone una etnografía escolar para intentar comprender un

mundo al cual se pertenece desde las experiencias de vida cercana (Ortiz, 2014). Este ejercicio etnográfico no solo centra la mirada en la observación de relaciones sociales entre humanos, sino que incluye en la observación las relaciones que se construyen entre actores y actantes (entre humanos y no humanos).

Por otra parte, la sistematización de la intervención pedagógica más allá de dar cuenta de lo que se hizo y de lo que surgió. Se pretende como un espacio de reflexión constante del territorio, la práctica docente, la memoria y el currículo en ciencias sociales. En donde hay cabida para las apuestas políticas del maestro y las tensiones surgidas por el territorio escolar; sus actantes y actores. Estos “son recursos, que, utilizados de un modo constructivo, aumentan la capacidad de cualquier clase de crear una comunidad de aprendizaje abierta” (hooks, 1994, p. 29).

Con la presente investigación, se exploran las posibilidades de transformar las prácticas de enseñanza en las ciencias sociales, a partir de la comprensión del territorio como sujeto activo de la vida social. A la par que, se cuestiona sobre las representaciones (esencialistas y homogéneas) que se construyen y reproducen sobre los territorios (urbano y rurales) y las identidades que emergen de ellos.

LA “BENDITA” PREGUNTA PROBLEMA.

Que lo analice cualquiera
que interrogando es que estoy
me precisa preguntar
como ignorante que soy.

Juan García Salazar en la décima “La Pregunta del Negro”

Hacer que mis dudas personales, mis intenciones políticas y las expectativas propias y ajenas en torno a este proyecto de investigación se convertirán en una pregunta problema resulto ser uno de los mayores desafíos intelectuales a los que me he enfrentado; como dice mi buen amigo Andrés Moncada “un problemononón”. Al margen de las frustraciones y desconfianzas que este ejercicio me generó, quiero puntualizar en las reflexiones florecidas en este camino atemporal no siempre rodeado de cañaguates.

Desde el inicio, dos certezas me acompañaron. La primera, que esta empresa iba a estar afiliada a la Línea De Investigación En Formación Política Y Memoria Social de la licenciatura en ciencias sociales sin profundizar en un evento o suceso violento en particular; para así poder acercarme a otros usos de la memoria e incorporar en la enseñanza de las Ciencias Sociales las potencialidades presentes en el ejercicio de revisar el pasado con propósito para el presente y el futuro. Puesto que, además, la memoria tiene un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades (Jelin, 2002, p. 9).

Y la segunda, que este documento estaría escrito de una forma muy mía, descomplicada, cercana y emocional; que quien me conozca cuando lea esto pueda escuchar mi voz y especialmente que quienes como yo han tenido y tienen dificultades para leer documentos técnicos y rimbombantes tenga en este una opción diferente. A la vez, que le

recuerdo a los protectores de las formas de narración tradicional que, toda teoría que no pueda compartirse en una conversación cotidiana no puede usarse para educar al público (hooks, 2019, p. 127).²

Una de las cosas que más me incomodó durante mi formación en la licenciatura fue darme cuenta de que las ciencias sociales, con toda su potencia crítica, suelen estudiar la sociedad como si esta fuera exclusivamente un asunto de humanos relacionándose entre sí. El río San Jorge en Juan José no aparece en ningún libro de ciencias sociales como un agente que produce memorias, que separa o une comunidades, que muere lentamente por la minería y que en ese morir también nos transforma a nosotros. Aparece, si acaso, como dato geográfico o como escenario. Y lo mismo pasa en la escuela: los pasillos, las paredes, los objetos que habitan el aula son reducidos a contexto, a decorado. Eso me parece una amputación. Porque si limitamos lo social a los humanos, nos perdemos la mitad de la historia.

Las disciplinas académicas que se enmarcan en las ciencias sociales requieren de seguir profundizando en las formas en que participan, interactúan y se asocian los agentes no humanos para así ampliar el entendimiento de eso a lo que llamamos sociedad. De manera particular, las identidades y territorialidades posibilitan rastrear las asociaciones entre actores y actantes, a la vez que revelan caminos variados y diversos incluso al interior de grupos o colectividades con una matriz histórica, étnica o política en común.

Por otra parte, las ciencias sociales modernas se han caracterizado por construir sus objetos de estudio a partir de la selección de un “otro” alejado de la experiencia de vida del investigador, bajo el supuesto de poder así construir un conocimiento objetivo y lo menos

² Dicen los que saben, que para cruzar un río nadando debes chapotear en dirección a la orilla de destino a la par que te dejas arrastrar levemente por la corriente. Por eso, no se trata aquí de negar la teoría que se ha producido sino de encontrar un equilibrio entre lo que son y lo que soy; teniendo presente que soy porque somos.

contaminado por sesgos, como veremos a lo largo de este proyecto la escuela también suele producir a “otro” que sirvan como objeto de producción de conocimiento.

Un elemento de reflexión constante durante el proceso de formación en la licenciatura en ciencias sociales ha sido cómo hacer que la enseñanza de esta área del conocimiento vincule saberes, problemáticas y elementos propios o cercanos que posibiliten ejercicios de enseñanza con contexto. Esto con el fin de promover en los estudiantes intereses sobre su realidad cercana.

La elección del grado 705 de la ENSDMM no fue neutral. Es un grupo de estudiantes que habitan una ciudad que les resulta familiar pero que rara vez han leído como territorio: no saben en qué localidad viven, confunden la Orinoquía con la Amazonía, y cuando piensan en indígenas los ubican todos en la selva con plumas y pinturas. No lo digo como crítica a ellos; lo digo como síntoma de un sistema educativo que les ha dado información sobre el país sin darles herramientas para leerlo. A eso se suma que la ENSDMM es en sí misma un territorio vivo: tiene historia, tiene arquitectura que condiciona comportamientos, tiene pasillos que guardan secretos y coordinaciones que imponen silencios. Era el lugar perfecto para hacer esta apuesta. No porque fuera cómodo, sino precisamente porque no lo era.

Los usos e indagación de la memoria social por parte de los estudiantes ofrecen un acercamiento íntimo sobre la vida social que se comparte y que no es exclusiva ni del ser humano ni del individuo particular que la experimenta. Pretendiendo que los estudiantes de 705 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori rastreen las asociaciones entre agentes humanos y no humanos que dan cuenta de las representaciones construidas sobre identidad y territorio, propongo la siguiente pregunta problema:

¿Cómo las asociaciones (entre humanos y no humanos), las memorias de los estudiantes del grado 705 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y la

narración de mis memorias con el corregimiento de Juan José, posibilitan dialogar sobre las representaciones de la identidad y el territorio que construyen nuestra visión sobre las diversidades?

Esta pregunta no busca medir ni comprobar; busca rastrear. Rastrear las huellas que dejan los territorios en las personas y las personas en los territorios. Rastrear lo que dice una escuela cuando cree que nadie la escucha. Rastrear lo que recuerda un río cuando ya casi no hay quién lo escuche. Y rastrear lo que saben unos estudiantes de séptimo sobre quiénes son y de dónde vienen, cuando les damos las condiciones para preguntárselo. Eso es lo que este trabajo intenta hacer.

OBJETIVOS

Objetivo General

Rastrear las asociaciones y memorias que producen a los actantes sociales para dialogar sobre las representaciones de la identidad y del territorio; mediante la narración de mis memorias con el corregimiento de Juan José y la intervención pedagógica con los estudiantes del grado 705 de la ENSDMM.

Objetivos Específicos

- Identificar las formas en que los actantes producen memorias, identidades y territorios
- Indagar por las asociaciones y memorias que me producen y producen a los estudiantes.
- Desarrollar una propuesta didáctica con los estudiantes sobre las identidades, memorias y territorialidades que los producen socialmente.

CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIONES

1.1. Estado Del Arte ¿Qué Se Ha Dicho Sobre Los Objetos Y Los Lugares Como Productores De Memorias?

Este capítulo recorre siete monografías y un estudio de caso que se han preguntado, desde distintos ángulos, por la relación entre las personas y los territorios que habitan. Lo que encontré al leerlos me ayudó a entender mejor lo que después observé en el grado 705 de la ENSDMM: que cuando una estudiante dibuja a un indígena con plumas en la selva amazónica no está cometiendo un error de geografía sino reproduciendo una representación heredada; que cuando los pasillos de la escuela se llenan de vida entre clase y clase no es un problema de disciplina sino una forma de territorialidad; y que el río San Jorge en Juan José no es el telón de fondo de la vida de sus habitantes sino uno de sus protagonistas. Tres tensiones atraviesan los documentos revisados: la disputa entre entender los lugares como escenarios o como agentes activos; la capacidad de la escuela para producir identidades propias más allá de sus intenciones institucionales; y la naturaleza de las relaciones entre personas y territorios, que van mucho más allá del uso y el consumo.

En principio me es preciso reconocer que hace poco más de dos años cuando me empecé a interesarme por los estudios sobre la memoria me refería a los objetos y lugares como contenedores de la memoria, en ese momento pensaba en edificios de antaño que ante un primer vistazo y sin ser experto en arquitectura podía concluir que esa estructura no pertenecía a mi tiempo. Con ese ejemplo sencillo, y ahora debo aceptar muy inocente, reafirme que en vestigios va quedando información de la cual nos podemos hacer portadores si afinamos el ojo; revoloteaba en mi mente como una conclusión (apresurada) “los objetos son cápsulas de memorias”.

Esa conclusión apresurada empezó a romperse cuando me paré frente al grado 705 de la ENSDMM y vi que los pasillos, el tablero enorme del costado occidental, las bancas rayadas y el televisor del costado oriental no eran simplemente el fondo sobre el que transcurrían las clases. Eran actantes. Condicionaban quién hablaba, desde dónde, con qué tono. La escuela no contenía la vida social de esos estudiantes: era parte constitutiva de ella. Y entonces las preguntas que me rondaban dejaron de ser abstractas y se volvieron urgentes.

Pero, ojo al ojo que la vista engaña. ¿Qué sucede con esos objetos y lugares contemporáneos?, ¿más allá de lo obvio, qué información se puede recibir?, ¿todo lo que digan será en retrospectiva o también tienen la capacidad de darnos información en tiempo presente?, ¿de qué manera se pueden integrar las memorias de objetos y lugares en la enseñanza de las ciencias sociales?

Estas preguntas no nacieron de la lectura de un libro; nacieron de observar cómo una estudiante escribía "Maicado" en lugar de "Maicao" en un formulario de caracterización, y de entender que ese error no era ortográfico sino identitario. Nacieron de ver cómo ocho de diez grupos dibujaron a un hombre cuando les pedí que ilustraran una identidad, sin que yo les hubiera dicho qué género debía tener ese personaje. Nacieron de escuchar el silencio sepulcral que se instaló en el salón cuando entró una profesora mayor, en contraste con el murmullo constante que me acompañó a mí durante semanas. Los objetos y los lugares contemporáneos hablan. El reto es aprender a escucharlos.

Los autores consultados, movilizados por preguntas similares se topan con una primera tensión que es la concepción tradicional del territorio y la escuela como escenario y los flujos diversos que surgen de la actividad social. Tal es el caso de Sánchez (2018), quien reflexiona que "El dilema de ser y no ser, radica en la aparente desconexión entre lo que se espera de la escuela como institución y lo que sucede en la escuela como escenario de

habitabilidad social” (p. 91). Las acciones en materia de política educativa que influyen en el diseño de los espacios escolares atienden a unas intencionalidades concretas para con la práctica educativa. Estas intenciones o usos institucionales pueden llegar a discrepar de la cotidianidad de la escuela; tal es el caso de “los pasillos que han sido diseñados, construidos y reproducidos como espacios de tránsito, conectores de escenarios relevantes para la función pedagógica, pero son los agentes que los habitan, quienes afirman, niegan o subvierten estas condiciones ideales de diseño” (Sánchez, 2018, p. 43).

Con lo anterior, queda en claro que la actividad social no está determinada por el lugar que se habita. Siguiendo con el ejemplo de la escuela, la estructura física del espacio escolar tan solo crea unas condiciones de habitabilidad y de relacionamiento entre los actores humanos, el territorio y otros actantes. En ese sentido comprender al territorio limitando su participación al rol de escenario dificulta la comprensión de posibilidades y campos de acción que surgen en la relación entre el territorio y los agentes sociales humanos. Según Moreno (2018):

El territorio llega a ser producto de una construcción social y se defiende como ideal de la unión social que habita un lugar específico y que emana unas dinámicas propias en diferentes escalas, las cuales van a resaltar la identidad de la comunidad que lo conforma. (p. 87)

Sánchez y Moreno llegan desde lugares distintos a una conclusión similar: el territorio no es una caja que contiene la vida social, sino una construcción que emerge de ella. Sánchez lo demuestra desde adentro de la escuela, observando cómo los pasillos diseñados para el tránsito terminan siendo espacios de resistencia, desahogo y socialización. Moreno lo demuestra desde la comunidad, mostrando cómo la identidad colectiva no se impone desde arriba, sino que se produce en la interacción cotidiana con el lugar. Ambos abren una

pregunta que este trabajo intenta responder en el aula: si el territorio produce identidad y la identidad disputa el territorio, ¿qué pasa cuando llevamos esa conversación a estudiantes que rara vez han leído su propio barrio como territorio?

Esta visión amplía la perspectiva y abre la posibilidad de entender a los lugares y los objetos como actantes sociales que construyen territorios vivos que no solo contienen la actividad social, sino que participan de ella. Esto lo entendieron Sierra y Angulo (2016) al referir que:

Para entender por qué el territorio es uno de los motores principales para la organización social y política de la comunidad afro (del consejo comunitario Zanjón de Garrapatero) es necesario comprender la relación directa que tienen las comunidades que lo conforman con la tierra que han configurado y entendido como suya, es decir, el valor que le dan desde la satisfacción material de su existencia, pero también desde el legado ancestral de sus abuelos, como consigna de lucha y resistencia de las comunidades negras del país. (p. 80)

La identidad, el territorio y la acción política convergen en la escuela y en especial en los procesos que se fundamentan desde la enseñanza-aprendizaje, ya sea en el plano institucional o no formal. Consciente de esto, Pachón (2019) advierte que

Para potenciar la constante relación entre la escuela y la realidad de los estudiantes el análisis del territorio brinda una alta gama de posibilidades para romper el histórico aislamiento que existe entre los procesos de educación y el desempeño social de los niños ya que al concebirse el territorio como un espacio multidimensional, que cuenta con aspectos materiales e inmateriales que determinan las formas de existencia y de relación que se gestan sobre este, se convierte esta categoría esencial para la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de sujetos críticos capaces de

analizar de forma profunda su realidad y crear estrategias de transformación de la misma. (p. 101)

La comunidad afro del Zanjón de Garrapatero que estudian Sierra y Angulo y los estudiantes de ciencias sociales que analiza Pachón parecen mundos muy distintos, pero los une una pregunta común: ¿cómo se aprende a habitar un territorio? Para la comunidad afro, ese aprendizaje viene del legado ancestral, de la relación con la tierra como herencia y como lucha. Para los estudiantes en el aula, ese aprendizaje está mediado por un currículo que en muchos casos les habla de territorios ajenos antes de preguntarles por los propios. Lo que ambos trabajos sugieren, y que este proyecto intenta materializar, es que el territorio no es un contenido a enseñar sino una experiencia a activar.

Chávez (2022) concluye que resignificar el territorio transforma las prácticas de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales. Esa resignificación no es solo un asunto pedagógico: en Colombia ha llegado incluso a los tribunales. La Sentencia T-622 de 2016, que reconoció al río Atrato como sujeto de derechos, es quizás el ejemplo más radical de lo que significa tomarse en serio la idea de que los territorios no son simples escenarios. Las comunidades étnicas demandantes no argumentaron solo que el río estaba contaminado: argumentaron que la destrucción del río era la destrucción de su forma de vida, de su memoria y de su identidad. En otras palabras, llevaron ante la Corte exactamente la misma tensión que esta investigación rastrea en las monografías consultadas: la diferencia entre un territorio que se usa y un territorio que nos produce. Que ese argumento haya prosperado jurídicamente dice algo importante sobre la urgencia de incorporarlo también en la educación.

Hasta aquí se revelan varias afirmaciones de los documentos indagados; la primera, es que la escuela brota como territorio cercano que no solo contiene, sino que además produce

actividad social, política e identitaria. Segundo, que incorporar la categoría de territorio a los procesos educativos posibilita la comprensión de las realidades cercanas y deslocalizadas. Tercero, comprender la categoría territorio como agente que produce memorias viabiliza el surgimiento de empatías con espacios y situaciones cercanas, personales, distantes y de colectivos o comunidades otras. Y, por último, todos los lugares tienen la potencialidad de construirse como territorio. Sobre estas afirmaciones habrá oportunidad de profundizar y discutir más adelante.

Los trabajos revisados coinciden en que el territorio es un agente activo de la vida social, que la escuela produce identidad más allá de sus intenciones institucionales, y que incorporar el territorio en la enseñanza de las ciencias sociales abre posibilidades pedagógicas significativas. Sin embargo, ninguno de estos trabajos se pregunta de manera sistemática por la memoria que producen los objetos y los lugares cotidianos, ni propone una estrategia didáctica que ponga a conversar esas memorias con las representaciones que los estudiantes han construido sobre la identidad y el territorio. Ahí está el vacío que este proyecto intenta ocupar. No desde un territorio ajeno ni desde una comunidad exotizada, sino desde los pasillos de la ENSDMM, desde las bancas rayadas del salón 705, desde el río San Jorge que muchos de esos estudiantes nunca han visto pero que de alguna manera tiene algo que decirles sobre quiénes son y cómo habitan el mundo.

1.2. Categorías Conceptuales Centrales.

Esta propuesta se realiza desde la línea de investigación Memoria Social y Formación Política, mis intereses se centran en el rastreo de las memorias de territorios y objetos con los que se construye la vida social. En consecuencia, este proyecto converso con las categorías de territorio, identidad y memoria social; para convertirlas en los horcones (pilares) teórico metodológicos en los que se fundamentan los espacios de intervención y para ampliar las reflexiones entorno a estos conceptos, y la potencialidad de su incorporación en los procesos educativos.

Estos tres horcones no son compartimentos sellados; son más bien cuerdas que se trenzan. El territorio produce memorias, las memorias construyen identidades y las identidades disputan territorios. En Juan José, el río San Jorge no es solo agua que corre; es el recuerdo de la subienda, el olor a pescado fresco en casa de abuela, la frontera invisible entre bandos en disputa. En el salón del grado 705 de la ENSDMM, el tablero enorme del costado occidental no es solo una superficie para escribir; es el lugar donde algunos profes imponen silencios y otros intentan construirlos entre todos. Así funciona la triada: el lugar activa el recuerdo, el recuerdo define quiénes somos, y quiénes somos determina cómo peleamos o cuidamos el lugar.

A continuación, haré una presentación de la forma en que entiendo y vivo cada uno de estos conceptos para posibilitar en quien lea estas páginas una lectura acertada de las reflexiones, narraciones y descripciones que se presentaran en los siguientes capítulos.

1.2.1. Territorio.

El primer horcón (pilar) es el territorio, el cual se caracteriza por ser objeto de disputas que van desde el plano espacial al plano epistemológico. Lo espacial, en cuanto a

disputas territoriales, suele estar ligado de lo epistemológico. Es decir, aumentarían las disputas y controversias en un territorio en donde se superpongan distintas visiones sobre lo que es, sus límites y las formas en que los actores y actantes controlan, regulan, disponen y el espacio. Para ejemplificarlo, podemos observar cómo los cuerpos no escapan a esta afirmación, Ramírez y López (2015) lo definen así

El cuerpo es el primer territorio, pues es lo más inmediato que tiene una persona. El cuerpo es el instrumento individual de la imagen, que nos permite vincularnos con el sistema al que pertenecemos, identificarnos o rebelarnos a él. Las personas moldean su cuerpo y lo visten para expresarse y para reflejar una imagen. (P. 133)

Y yo lo vivo de la siguiente manera:

Entre el 2018 e inicios del 2025 me dejé crecer el cabello (45 cm) tener mi cabello afro de ese tamaño significaba retornar hacia mis orígenes Negros, aceptar mi ascendencia con orgullo. Pero, las disputas no se hicieron esperar. Como nunca en la vida empecé a recibir comentarios, miradas y gestos sobre mi cabello (cuerpo); la disputa había iniciado. “Es real o es una peluca”, “¿Ese pelo si se moja?”, “¿Te puedo tocar el pelo?” (llegando a tocarlo o jalarlo sin ningún tipo de consentimiento), “El pelo largo en los hombres les resta seriedad, ni hablar del tuyo todo alborotado”.

Estos comentarios buscaban entre otras cosas imponer una visión epistemológica de cuerpo hegemónico, reducir mi confianza y autoestima para que terminara cambiando mi estética a una que en los ojos del otro este bien. Tal como sucedería en una disputa por un territorio de mayor escala, en donde no solo se pretende imponer una estética sino también unos usos sobre el espacio.

Desde perspectivas como la de López (como se citó en Ramírez y López, 2015) “el concepto de territorio alude a una parte de la superficie terrestre sujeta a procesos de posesión, soberanía, gestión, dominio, administración, control, resistencia, utilización, explotación, aprovechamiento, apropiación, apego y arraigo” (p, 134). Definir quién posee, de qué manera administra o cuál tipo de apego prevalece; puede llegar a desencadenar disputas territoriales. Estos desencuentros son muy comunes en tanto que, aunque un territorio en particular posee las mismas características físicas para todos los actores que lo habitan, las relaciones que se construyen pueden ser de distinta índole. El territorio como actante, no determina el desarrollo de la vida social, sino que participa en la producción de asociaciones entre entidades humanas y no humanas; produce condiciones. El río San Jorge a la altura del corregimiento de Juan José me permitirá ejemplificar esto:

El río en este lugar no actúa como un escenario en donde se desarrolla la vida social, ni representa para todos lo mismo como si se tratara de una trama ya escrita. Con el río San Jorge se construyen relaciones, memorias y redes sociales de distinta índole. El pueblo no sería el mismo sin la existencia del río, sin las memorias de amores, paseos de olla y jornadas (faenas) de pescas entre amigos; la apropiación, apego y arraigo por el territorio se configurarían de maneras distintas. A su vez se construyen subjetividades diversas, cada persona que ha interactuado con el San Jorge lo habrá hecho con sus particularidades.

Un territorio está vivo cuando deja de ser fondo y se convierte en figura. Esto sucede cuando las relaciones que en él se construyen —entre humanos y no humanos, entre memorias y olvidos, entre afectos y conflictos— lo dotan de agencia. El río San Jorge está vivo porque ha sido frontera, punto de encuentro, fuente de sustento y deidad amenazada. No está vivo porque lo diga yo; está vivo porque su presencia o ausencia transforma lo que somos y lo que hacemos. Un territorio muerto, en cambio, es aquel que solo existe como dato: coordenadas, metros cuadrados, linderos en un papel.

El corregimiento Juan José y sus terrenos circundantes no están exento de disputas territoriales, aquí se superpones distintas visiones (política, cultural, económica y simbólica) de lo que es el territorio. Tal como Ramírez y López (2015) plantean estas visiones se evidencian en la posesión y división política del espacio por parte del estado, los códigos culturales en los que se inscribe la población, los intereses por el control y usufructo de los recursos, y los espacios culturalmente construidos por las comunidades a lo largo del tiempo.

En ese sentido, desde la propuesta latoureana de actante, el río San Jorge es frontera entre los municipios de Puerto Libertador y Montelíbano (política), es punto de encuentro para recibir el año nuevo (cultural), es disputado para extraer los minerales de su cuenca (económico) y protegido cuando se realizan combites para realizar la limpieza de caminos, calles y cancha de futbol donde se congrega el pueblo los domingos (simbólico).

Por lo tanto, el territorio es un lugar constantemente disputado que no determina ni contiene exclusivamente la vida social, el territorio no es un simple telón de fondo inerte y neutro (Santos, 1996, p. 25), sino que participa de ella de maneras tan variadas como las visiones que se tengan y que interactúen con él.

1.2.2. Identidad

Un segundo horcón conceptual es la identidad que se desprende como resultado de las relaciones y asociaciones que se construyen entre los agentes humanos y los no humanos (como el territorio). Con esto no pretendo afirmar que las identidades surjan exclusivamente de los ejercicios de territorialización, no me atrevería a ubicar a la identidad desde una unicausalidad. Me resulta más certero y provechoso para el ejercicio que pretendo no perder de vista las variadas características y orígenes que Restrepo (2007) identifica en dicho concepto:

Las identidades son relacionales, esto es, se producen a través de la diferencia no al margen de ella; las identidades remiten a una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un ‘nosotros’ con respecto a unos ‘otros’. Las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias representaciones colectivas. Desde la perspectiva del individuo, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos. Son discursivamente constituidas, pero no son sólo discurso. Constituyen sitios de resistencia y empoderamiento; No sólo son los ejercicios de dominación y sometimiento los que se ponen en juego en la articulación de las identidades. Las identidades se diferencian entre las proscritas y marcadas de un lado, y las arquetípicas o naturalizadas del otro (las identidades proscritas son en gran parte asignadas, pero sin llegar a serlo en su totalidad porque dejan de ser identidades para ser meros estereotipos y las identidades no marcadas o naturalizadas son las que operan como paradigmas implícitos normalizados e invisibles desde los que se marcan o estigmatizan las identidades marcadas o estigmatizadas) entre otras. (PP, 25- 29)

En mi se materializa de la siguiente forma:

Ya desde los 5 años mis primas me mofaban por ser muy llorón. “ya va a llorar la nena” decían, acusando que esa forma de transitar una emocionalidad no podía ser parte de las formas de un hombre. Por otro lado, está la fragmentación territorial que ha tenido mi existencia; mis primeros 10 años de vida los viví en Sincelejo (ciudad capital incrustada en la sabana del caribe), luego viví 7 años en Juan José (corregimiento cordobés, limítrofe con Antioquia y su carga cultural), retorné a Sincelejo por 2 años y ya van 11 años habitando Bogotá. En algún momento sentí no ser ni de aquí ni de allá; “tú hablas muy costeño, no te entiendo” me dicen mis amigos en Bogotá. O “ya estás hablando como cachaco” me reprochaban mis amigos

en el caribe. Más reciente, al fortalecer en mí el autorreconocimiento del ser Negro y la conciencia de mi afroascendencia me enfrenté a algo muy similar; para la estructura racial soy el negro sobre el cual recaen y encajan todas las representaciones de barbarie y todas las sospechas, mientras que para los esencialistas de la negritud resulta que no soy lo suficientemente negro.³

En este sentido, tanto la categoría de territorio como la de identidad se escapan de perspectivas esencialistas que les restan agencia al momento de intentar comprender las intrincadas redes que las componen y sus relaciones con lo social, nuestras condiciones de posibilidad y el mundo con que vivimos. Y coinciden en que ambas están en disputa permanentemente.

Cuando llegamos a un nuevo grupo es muy común que en el ejercicio de presentación surja o se responda de manera automática a la pregunta ¿de dónde eres? Esta pregunta no se debe a una curiosidad geográfica sino a una duda sobre los elementos identitarios de quien es interrogado. Con esa pregunta se quiere determinar de manera arbitraria, la clase, la moral, la historia, los gustos e ideas de esa persona; con esa pregunta se trasplantan atributos, características e imaginarios de un lugar a una persona, con esa pregunta se intenta hallar lugar a las representaciones culturales e identitarias que se han heredado y construido de esa persona y su colectividad. Como lo explica Ortiz (2014)

la identidad junto con la memoria posee la capacidad de simbolizar y materializar de manera práctica y dinámica las relaciones de tipo sociocultural, que determinan las maneras de interrelación sostenida por los grupos humanos. La materialización y

³ Aquí hago una distinción entre Negro y negro. En donde, Negro con la primera letra en mayúscula, es un sustantivo propio, que se refiere a un grupo específico de personas con una identidad política compartida, es una forma de afirmarse con poder y respeto (citado por Giraldo 2022). Por su parte, negro todo en minúscula es un adjetivo con el que se busca de manera peyorativa describir a una persona.

simbolización de la identidad y la memoria, pasan por la representación propia de una colectividad. (P. 36)

Las identidades, entre ellas la mía, son inacabadas. Tal como un río que toma sus aguas constantemente de las lluvias, las montañas, los árboles y otras fuentes hídricas; las identidades de las personas, las comunidades y de los territorios constantemente se están dotando de elementos que se producen, reproducen y (re)interpretan a partir de su relación. Cómo bien expresa Hall (1999)

En lugar de pensar en la identidad como un hecho ya consumado, al que las nuevas prácticas culturales representan, deberíamos pensar en la identidad como una producción que nunca está completa, sino que siempre está en proceso y se construye dentro de la representación, y no fuera de ella. (P. 349)

A su vez, lo que se quiere esclarecer aquí es que las identidades no están determinadas por un territorio y dado el caso en que se pueda rastrear atributos de un lugar a una persona y viceversa son resultado de la apropiación, apego, arraigo, asociación y no a un simple cliché. Los territorios tienen la capacidad de dotar de sentido la identidad de las personas, así como las personas dotan de sentido a los territorios. La cancha de fútbol 19 de marzo de Juan José podría ilustrarnos al respecto:

Cada domingo se llegan a congregar más 500 personas alrededor de ella, vienen de distintos caseríos y pueblos cercanos, algunos llegan a jugar fútbol, otros a comercializar sus productos, otros a distraerse en medio de la multitud, algunos a contar historias o a buscar trabajadores para los jornales de la semana que inicia; volviendo a la idea del cuerpo como primer territorio en ellos se puede observar estéticas que nos podrían ilustrar sobre la actividad que va a realizar una persona en dicho lugar; las personas se alistan dependiendo la actividad que vayan a realizar

con la cancha y la cancha tiene un sentido diferente dependiendo el día de la semana, si hay lluvia, sol o fútbol.

Los intereses y usos son variados, son diversas las asociaciones que se construyen, la cancha en tanto actante no tiene la capacidad de determinar la vida social que en ella se desarrolla, tampoco cumple el rol de simple escenario. Sino que ofrece las condiciones para que la vida social se desarrolle de variadas maneras. Son los nichos simbólicos e ideológicos característicos desde donde se va configurando la identidad. La comunidad se congrega y refuerza su sentido de pertenencia, existencia y manera de creer y crear sus prácticas culturales. (Ortiz, 2014, p. 39)

1.2.3. Memoria.

Por su parte, la categoría de memoria actúa como el tercer horcón conceptual y metodológico. Entendiendo que

La constitución de memorias abarca al menos dos dimensiones: por una parte, las formas en que los sujetos se relacionan individualmente con lo sucedido y lo que se “recuerda”, mediado por sentidos, interpretaciones e imaginarios circulantes. Por otra parte, las modalidades que una sociedad construye para elaborar y negociar interpretaciones colectivas sobre su pasado, que pueden dar lugar o no a la configuración de regímenes de memorias, es decir, constituirse como “ofertas de sentido temporal” que definen el escenario de lo posible de ser recordado u olvidado en una sociedad. (Mendoza y Aponte, 2025, p, 92)

En este sentido, es posible rastrear las asociaciones que se construyen entre actores y actantes (entre humanos y no humanos). Con el objetivo de virar de un horizonte de estudio y construcción de pensamiento antropocéntrico hacia una visión de lo social que se expanda

más allá de la acción e interacción humana; para poder acercarnos a nuestro pasado reciente de manera reflexiva e integradora.

Vale la pena distinguir entre tres formas en que la memoria opera. La memoria individual es la que cargo yo cuando recuerdo el olor del café cargado que mami preparaba mientras los adultos murmuraban sobre el conflicto; esa memoria es mía, está hecha de mi cuerpo y mis sentidos. La memoria colectiva es la que compartimos los juanjosejeros cuando todos sabemos, sin que nadie lo haya dicho en voz alta, que en 2005 la guerrilla se metió al pueblo; nadie la posee del todo, pero todos la habitamos. Y la memoria social es aquella que ha sido elaborada, disputada y en algunos casos institucionalizada; la que aparece en los libros de texto, en los DBA, en los museos. El problema, como advierte Jelin (2002), es que no todas las memorias tienen el mismo peso ni la misma posibilidad de circular. Algunas se vuelven hegemónicas y otras quedan en el murmullo, en la mueca, en la seña.

Como sugiere Jelin (2002) abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas (p. 17). Esto, sin duda representa todo un reto para la práctica pedagógica; pero, la incorporación de la memoria amplía los horizontes de reflexión de la misma.

Se trata aquí, entonces, de indagar por la memoria de personas, lugares, territorios y objetos; en aras de reensamblar lo social, al no limitar lo social a la experiencia humana e incorporar otros agentes, actantes y actores. A pesar, de que en la sociología y las ciencias sociales como manifiesta Latour (2005) “tendemos a limitar lo social a los humanos y las sociedades modernas, olvidando que el dominio de lo social es mucho más extenso que eso”. (p, 20)

Tal como lo entiendo, la vida social en Juan José no puede explicarse sin la comprensión del río y la cancha de fútbol como actantes, sin la estrecha relación que conforman la triada territorio, identidad y memoria; como elementos que buscan romper las barreras que pretenden aislar lo social al nodo exclusivo de lo humano negando las redes otras que se constituyen. Parfraseando al Alexander Ortiz (2014) la escuela está contenida de memoria y esa memoria contenida en ella, se da dentro de un imaginario construido y constituido en la interacción social y cultural (p. 43).

Se trata aquí, pues, de utilizar los horcones (territorio, identidad y memoria) para contar con una estructura que nos permita en la intervención pedagógica mirar a contraluz las formas en que Juan José me produce y como los territorios cercanos con los que habitan los estudiantes del grado 705 de la Escuela Normal Superior María Montessori los produce.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y CONTEXTUALIZACIÓN. “DESENDIENDO A LOS SOCABONES DE LA PEDAGOGÍA Y DE LA MEMORIA”

2.1. Aprendizaje significativo y memoria social.

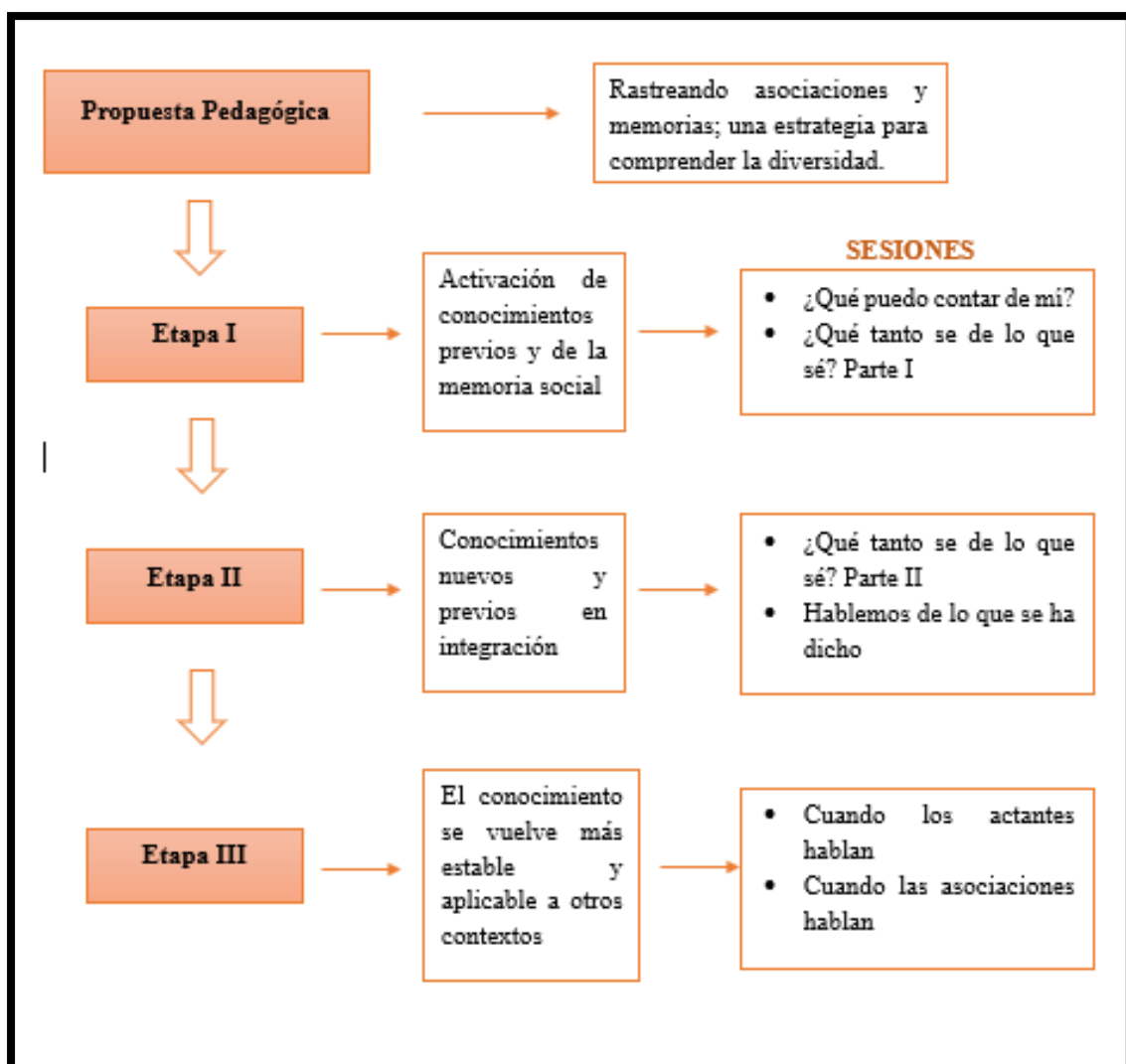
Este proyecto navega entre dos marcos de referencia, por una parte, el modelo pedagógico Aprendizaje Significativo y, por otra parte, las teorías de la Memoria Social. La decisión de vincular estos dos paradigmas como fundamentación pedagógica radica a partir de la tendencia, a mi modo de ver limitada, en la que algunos autores como Velásquez y Alarcon (2021) comprenden que “la pedagogía de la memoria tiene como objetivo primordial ofrecer a los estudiantes un espacio de reflexión en torno a las experiencias de la ciudadanía, con el fin de evidenciar los hechos de violencia ocurridos en el pasado reciente” (p, 56). En la misma línea queda en evidencia en la definición de Legarralde y Brugaletta (2017) cuando explican que

La pedagogía de la memoria delimita un espacio de reflexión y de producción de experiencias asociadas a la transmisión de pasados conflictivos, está vinculada a un conjunto de políticas y prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando desde la segunda mitad del siglo XX bajo el imperativo de generar en la población una conciencia histórica de los crímenes cometidos por el nazismo y otros regímenes autoritarios. (P, 1)

Consciente o quizás temeroso por lo que implica movilizar recuerdo, emociones y olvidos de un pasado violento en estudiantes durante los tiempos siempre limitados de la práctica pedagógica, opto por conceptualizar e indagar sobre memorias mías, de los estudiantes, del espacio escolar, de los lugares y las cosas con que se habita. Tomo el elemento reflexivo de las experiencias que propone la pedagogía de la memoria y reemplazo

su interés por estudiar hechos de violencia del pasado resiente por mí interés de dialogar con los estudiantes sobre las representaciones que han construido de la identidad y el territorio a partir de la acción de rastrear asociaciones bajo la propuesta latoureana. Propongo abrir las puertas de la Pedagogía de la Memoria a otras situaciones de la experiencia de vida, en esta alianza con el Aprendizaje Significativo el conocimiento previo es memoria social y el nuevo conocimiento es conciencia/reflexión.

Figura # 1: Propuesta Pedagógica



Fuente: Elaboración propia.

Me es preciso advertir que este proyecto no pretende mutilar el diálogo en el escenario escolar sobre hechos violentos, más bien lo que busca mediante el uso de las herramientas metodológicas del Aprendizaje Significativo y de la Pedagogía de la Memoria es crear una amalgama (Pedagogía de la Memoria Significativa) “que le arrebató la potestad de la pedagogía de la memoria a la enseñanza de la historia y la haga transversal a una construcción curricular que priorice la educación reflexiva y territorial en una visión de educación emancipadora” (Peterle, 2023). Para así poder rastrear la memoria individual y colectiva de las representaciones heredadas de las identidades y los territorios; echar una mirada al pasado, cuestionar sus vigencias y revolver los pensamientos.

Esta apuesta pedagógica le arrebató a la pedagogía de la memoria su uso casi exclusivo como herramienta para tramitar el pasado violento, y la convierte en una estrategia para comprender cómo nos construimos socialmente en la cotidianidad. En esa alianza con el aprendizaje significativo, el conocimiento previo no es solo información acumulada: es memoria social sedimentada. Y el nuevo conocimiento no es solo un contenido nuevo: es conciencia crítica sobre lo que ya sabíamos sin saberlo. Esto transforma la práctica del aula porque el punto de partida deja de ser el libro de texto y pasa a ser la experiencia territorial de quienes habitan el salón, incluyendo al profe.

A partir del diseño e implementación de esta propuesta pedagógica lo que se pretende en el aula es que “los estudiantes atribuyan un valor a lo que aprenden y un sentido personal al conocimiento” (Roa, 2021, p. 65). Si bien, el siguiente capítulo presenta evidencias del material de trabajo propuesto para la intervención y de los resultados obtenidos. La germinación del nuevo conocimiento difícilmente será homogéneo y sincronizado en los y las estudiantes del grado 705 de la ENSDMM, entre otras razones porque, de acuerdo con Roa (2021) “aunque el alumno que llega al salón de clase, posee un mundo de experiencias y

memorias como producto de sus vivencias” (p. 67), no existen garantías de que quieran compartirlas durante el proceso formativo. En este sentido, según Pinzon (2024)

Es fundamental, que los estudiantes identifiquen y reconozcan su papel activo en su proceso educativo, como el hecho de que su disposición, al igual que su participación dentro de las aulas es esencial en el aprendizaje, de la misma forma es necesario que los docentes logren identificar y establecer que sus procesos de enseñanza deben propender no solo por transmitir información sino por el hecho de buscar que los estudiantes logren adquirir herramientas que le permitan aprender (P, 8866).

Es por ello, que este proyecto de investigación opera desde la etnografía escolar, una etnografía que se pregunta por el yo, que promueve la reflexión desde la mismidad; no para hacer una oda al ego ni una exaltación narcisista, sino para intentar comprender un mundo al cual se pertenece desde las experiencias de vida cercana (Ortiz, 2014). Por eso, se indaga por la identidad y el territorio desde la memoria de los estudiantes y, para hacer frente al silencio (y la incapacidad de interpretarlo) se propone interrogar a los lugares y objetos con los que ellos desarrollan la vida social para hallar respuesta o, no menos importante, movilizar sus pensamientos. Esta es una apuesta territorial y pedagógica que

no se limita a describir el aula, sino que busca comprender las motivaciones, creencias, valores y relaciones que subyacen en las prácticas educativas. Esta comprensión profunda permite a los docentes, como investigadores de su propia práctica, identificar áreas de mejora, implementar estrategias innovadoras y contribuir a la transformación de la educación. (Romero et al., 2024, p. 4031)

2.2. Puede hablar la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de "ablandarla" o "domesticarla".

Paulo Freire en Pedagogía de la Autonomía

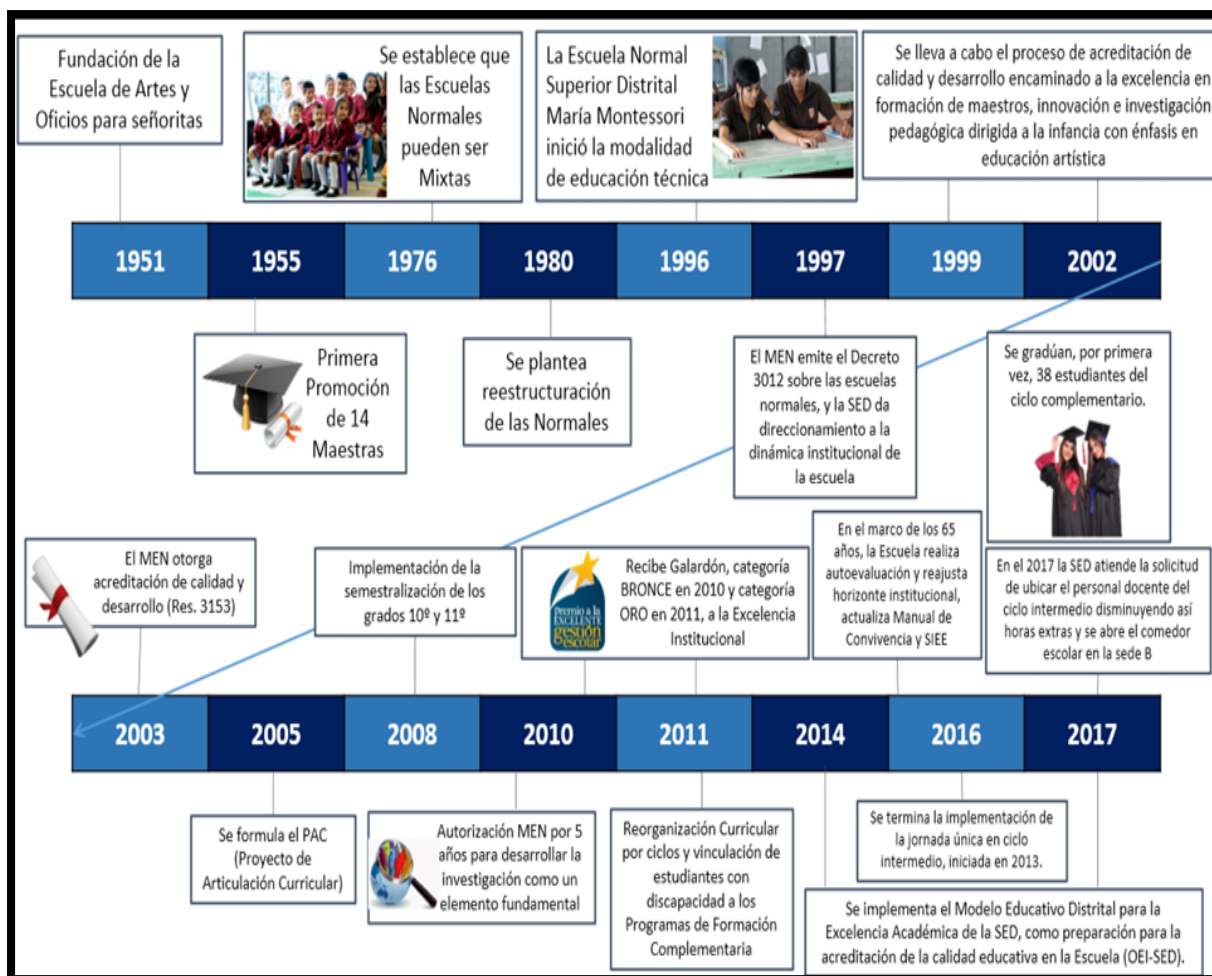
Figura # 2: Escuela Normal Superior María Montessori



Fuente: Archivo Propio.

Esta contextualización no hace referencia a un desglose de características de la Escuela Normal Superior en Colombia, ni a una reseña histórica sobre la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori; si lo anterior es del interés de quienes leen estos garabatos les sugiero una visita al Proyecto Educativo Institucional (2018) de la ENSDMM.

Figura # 3: Reseña Histórica ENSDMM



Fuente: ENSDMM

A lo largo de este documento se ha insistido y se insistirá en que los lugares no son solo escenarios de la vida social, el espacio no es un simple telón de fondo inerte y neutro (Santos, 1996, p. 25), sino que es la vida social misma. Lugares y objetos; los actantes según Latour (2005) además de "determinar" y servir como "telón de fondo de la acción humana", podrían autorizar, permitir, dar los recursos, alentar, sugerir, influir, bloquear, hacer posible, prohibir, etc. (p. 107) En concordancia, lo que se busca a continuación es mostrar como los actantes sociales de la escuela María Montessori participan activamente de la vida social e interactúan tanto con otros actantes como con seres humanos.

En este ejercicio no se acude a la entrevista como herramienta de indagación, sino a la observación de la interacción social; no se trata aquí de profundizar sobre que apreciaciones tiene los actores sociales de su entorno, más bien, se trata de afinar los sentidos ante esos lenguajes que presentan dificultades para ser traducidos en idiomas, se trata de ir calibrando como docente un dispositivo para leer los silencios, se trata de ampliar la posibilidad de producir memorias fuera de los márgenes de las entidades humanas. Se trata como sugiere Sanchez (2018) de

seguir planteando conversaciones reflexivas con la escuela en todas sus dimensiones de existencia: como discurso formativo y pedagógico, como materialidad estética y geométrica, como entramado de relaciones entre el maestro, el estudiante y el saber, como símbolo de organización social, como espacio-tiempo de producción y reproducción de saberes y prácticas afectivas y sensoriales (P, 98).

Los pasillos de la escuela son una red social, no solo posibilitan la conexión entre un lugar y otro, sino que además posibilitan la interacción entre la comunidad educativa. Al inicio de la jornada los estudiantes se agolpan en la entrada de la escuela, tanto al interior como en su exterior. Las conversaciones proliferan como fuego en descontrol; relatos sobre las vivencias del día anterior, sobre la tarea requerida para el día que inicia entre otros senderos de comunicación y socialización se entremezclan en una bruma sonora en ocasiones inaudible. A la par, se soslayan miradas hacia las rutas escolares en espera de esa amistad, de ese “crush”.

Entre el tiempo escaso, pero siempre revitalizante que transcurre entre que se retira el profe de una materia y llega el o la siguiente; los pasillos efervescen los estudiantes salen de la madriguera (aula) en busca del contacto físico con compañeros incluso de otros salones, a continuar el chisme, el chiste o la planificación de una actividad. Se afanan

porque los minutos son limitados, aquí los pasillos son cómplices del desahogo, posibilitan las carcajadas muchas veces contenidas o censuradas por los maestros que en ocasiones no toleramos el fatal sacrilegio de ser ignorados.

La audición es un sentido indirecto; pasillos, paredes y escaleras no siempre logran contener el sonido. A diferencia de la vista, no se precisa de una trayectoria recta para poder activar este mecanismo y percibir el entorno. Esta característica propia del sonido en interacción (asociación) con la arquitectura escolar posibilita bien sea a los estudiantes anticiparse a la llegada del maestro y mesurar el lenguaje o advertir al docente del bochinche orquestado por los estudiantes y captarlos infraganti en medio del bololó.

En caso de que esto suceda el o la estudiante incauta corre serio riesgo de ser trasladado a la oficina de coordinación en donde el pasillo que la antecede suele brillar más que cualquier otro lugar en la escuela; este pasillo cual si algún creativo decidiera personificar lo haría con rasgos tales como; unas orejas grandes, un pasillo immaculado con aires de grandeza y que proyecta poder, un pasillo que no tolera y que jamás es testigo del alboroto ni el bochinche catártico que se produce en los contados minutos en se cambia de clase.

La María Montessori habla, lo hace todo el tiempo y esta realidad no desaparece aun cuando no atendamos a la información que nos comparte. A lo largo de esta intervención exploraremos con los estudiantes de grado 705 que otras cosas nos dice el territorio escuela, el territorio barrio, el territorio cuerpo, las estéticas y las identidades; para ir afinando los sentidos en la misión inagotable de intentar comprender las diversidades.

2.3. Puede hablar el corregimiento de Juan José. ¿Qué de lo que dice llevo a la escuela?

Quiero morir como se muere mi pueblo

Serenamente, sin quejarme de esta pena

Quiero el sepulcro de una noche sin luceros

Luego resucitar, para una luna parrandera

Rosendo Romero Ospino canción “Noche Sin Lucero”

Figura # 4: Corregimiento de Juan José



Fuente: Julián Arroyo Valiente⁴

⁴ Saltándome los protocolos, aprovecho para hacer una mención especial a mi hermano Julián, no solo contribuyó a este trabajo con las fotos que me ayudaron en la exposición sobre Juan José, sino que tanto su emoción cuando le solicite fotos del pueblo para preparar una clase para la práctica, y su relación cercana y profunda con los mundos rurales del país han permitido muchas de las reflexiones territoriales, identitarias y pedagógicas de este documento.

En Juan José entre el 2005 y el 2014, tiempo en el que viví ahí⁵, no recuerdo haber presenciado una conversación abierta sobre el conflicto armado. Hoy haciendo uso del recuerdo y escudándome en el olvido les puedo describir las conversaciones de ese tema así:

Las conversaciones en cuestión en mi casa se hacían con murmullos con frases cortadas que se completaban con miradas, muecas y señas. Mi madre⁶ se afanaba a hacer café, este a diferencia de los rutinarios se consumía en cercanía, de pie, recostados a un horcón, con la mirada en dirección al suelo (mirada perdida que busca covar en el suelo para enterrar los pensamientos) café cargado para darle ánimos o calmar los nervios de quien contaba el suceso. En los relatos no se decía guerrillero ni paramilitar, jamás, esos sustantivos eran reemplazados por “guerro” o “paragua”, respectivamente, como quien modifica una grosería para no ser reprendido. Los menores siempre eran espantados durante las conversaciones de los viejos, pero eso nunca evitó que uno supiera

Que uno supiera que en 2005 la guerrilla se metió al pueblo para hacer una reunión con los pobladores (esta fue la última vez que la guerrilla ingreso al pueblo uniformados, meses después el control territorial lo tomaron los paracos).

⁵ En enero de 2013 me mude a Sincelejo, aunque deje de vivir en Juan José, seguía viviendo con Juan José. Lo visitaba con frecuencia y seguía bebiendo de sus aguas culturales, territoriales e identitarias. La “desterritorialización” física –como la que ocurre en el caso de la migración– no implica automáticamente la “desterritorialización” en términos simbólicos y subjetivos. Se puede abandonar físicamente un territorio sin perder la referencia simbólica y subjetiva al mismo a través de la comunicación a distancia, la memoria, el recuerdo y la nostalgia (Giménez, 2005, p. 23).

⁶ Este documento no fue escrito de manera lineal, entre los ires y venires siempre ha estado presente la figura de mi papá (quiero que el texto lo entienda el viejo Rogelio). Que ahora aparezca mami (la señora Julia Rosa) me resulta muy emotivo y no quiero pasarlo por alto. Mi madre es una mujer con un carácter fuerte, siempre dispuesta a tomar la decisión correcta, incluso aquellas que generan dolor pero que permiten que las cosas funcionen.

Las mujeres (representando aquí la posición femenina), sujetas de una historia propia que produjo saberes especializados, son la estabilidad confiable del cotidiano, custodias del arraigo, emblema de la comunidad, responsables de la diversidad genética que todavía existe en el planeta, expertas en la vida relacional y en la gestión de los lazos de la intimidad, idóneas en las prácticas no burocratizables de la vida, capaces de habitar el seguro escondite del espacio doméstico otorgándole politicidad, dotadas de una imaginación marginal y no disciplinada por la norma positiva, hábiles para sobrevivir. (Segato, 2016, P. 105)

Mi madre como muchas otras tantas mujeres vive con muchos silencios con muchos otros dolores contenidos en la mente y en el corazón. Abrazar todo ese peso que reposa sobre sus hombros me ha permitido reconciliarme con su forma de expresar amor, entender como las mujeres sostienen y posibilitan la vida y la comunidad. TE AMO MAMÁ.

Que uno supiera que los amigos de la infancia se fueron del pueblo en helicóptero porque asesinaron a varios hombres de su familia. Los Yonseros, fueron asesinados por los paramilitares, por cumplir las órdenes de los guerrilleros.

A finales de 2006, el sol que atravesaba por las rendijas de las paredes de tabla alcanzó mi cara y me despertó. Se me hizo extraño que a esa hora mami no me hubiera despertado para ir al colegio. Salí de la casa y la vi hablando con otros vecinos, todos murmurando y empalidecidos. A lo lejos de manera tenue pero constante se escuchaba Ta ta ta ta, boom boom, shuuuuuuff. Un avión de guerra paso sobre el pueblo (un kafir dijeron algunos). El avión se dirigía a Tierradentro y aunque ese día no se disparó en Juan José ni una bala, ni un cilindro, el temor de que un ataque así sucediera quedó instalado en la mente de los juanjosejeros a partir de ese día.

En Juan José no se vivía entre la espada y la pared, en algunos momentos de la historia de esas tierras se ha vivido entre la espada y la espada (entre el machete y el machete). El río San Jorge, funcionaba como frontera de los bandos en disputa; con el tiempo esa frontera se ha ido corriendo. Pero, la cultura del silencio se mantiene, es un silencio para existir, es un silencio que no es cómplice, es un silencio que intenta garantizar la vida, dado que estas tierras:

nunca han dejado de ser “tierras de nadie”, “zonas rojas”. Allí donde impera la “ley del monte”, es decir, la imposición de la voluntad del más fuerte, sin límites, al amparo de la impunidad, resguardada tras el secreto a voces que está a la orden del día en estos lugares salvajizados. (Serje, 2005, p. 18)

Al margen de lo que narro y de las lágrimas que me ha costado escribir las anteriores dos páginas, Juancho como le decimos de cariño es ese lugar al que siempre queremos volver. Muchos como yo, incluso familias enteras se han ido del pueblo, pero todos vuelven,

todos anhelamos volver ya sea en semana santa, a mitad de año, pa' San Isidro, en diciembre o pa' cualquier fecha. El éxito de los que migran a Bogotá o Medellín se mide en la frecuencia de retorno. "Ajo te está yendo bien gallo" me llegaron a decir porque después de ocho años fui a pasar dos diciembres seguidos. Ante la bonanza no priorizamos viajes ni fotos en hoteles, playas marinas, ni edificios modernos, el lugar priorizado es Juancho con sus noches frescas, calles empedradas, con su río de aguas frías, con su gente sabanera, con su gente antioqueña de aquí y de allá

En Juan José, la gente se organiza para hacer un puente, mudar una casa⁷ (figura # 5) o arreglar las calles (figura # 6). El río San Jorge es una deidad que muere lentamente por la actividad minera; pero la relación con la gente sigue ahí, es motivo de alegría volver a ver sus aguas claras o presenciar la subienda aún cuando ya no se de como en antaño. Allí la gente se mueve a pío, en mula, caballo, moto, carro, dependiendo el afán y la capacidad. La gente se conoce o al menos intuye quien es (a que familia pertenece). En esas tierras el río no es solo un cuerpo de agua, la escuela no es solo un recinto educativo, la cancha no es solo escenario de juego; estos lugares y sus objetos son vínculos, asociaciones, son la vida social.

Figura # 5: Le Trastearon El Techo

⁷ En el caribe colombiano, fuente de inspiración inagotable para el realismo mágico, en algunas ocasiones la gente se muda con todo y casa. Ya sea por apego, porque todavía sirve y hasta por desamor.



Fuente: Julián Arroyo Valiente

Figura # 6: Convite en Juan José



Fuente: Julián Arroyo Valiente

La señora María (excoordinadora del colegio Institución Educativa Santa Teresita) en una entrevista declaró que la riqueza de Juan José se mide por la calidad humana que posee, yo agregaría, por su territorialidad construida y en construcción. De todo lo que dice y de lo que se puede interpretar de los silencios de Juancho y su gente yo llevo al aula su resiliencia, práctica comunitaria y la territorialidad latente. Propongo ejercicios de comparación entre la urbanidad vivida de los estudiantes de 705 del María Montessori y las ruralidades de los juanjosejeros. No propongo juicios de valor, sino, intento movilizar estrategias para identificar las características de cada territorio, los elementos en común y las diferencias.

CAPÍTULO 3. INTERVENCIÓN⁸ PEDAGÓGICA. “NAVEGANDO LAS AGUAS ENTRE LO QUE SE PRETENDE Y LO QUE SE LOGRA”

Nuestro trabajo no es solo compartir información,
sino participar en el crecimiento intelectual
y espiritual de nuestros y nuestras estudiantes.

bell hooks

La planeación de las sesiones, tuvo en cuenta los aspectos generales del enfoque pedagógico Aprendizaje Significativo, los cuales encaminados en la indagación constante sobre los conocimientos previos y las experiencias cercanas en la vida de los estudiantes; buscan, por un lado, posibilitar espacios de diálogo y participación en el aula. A la vez, que se movilizan memorias, saberes e incógnitas íntimas que no siempre encuentran respuestas, pero que son resultado de una aproximación del “yo” relacionado con “otros” (actores y actantes).

La ENSDMM (2022) propone en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) tener en cuenta distintas perspectivas para la construcción curricular: a) perspectiva del sentido de lo humano, b) perspectiva crítica, c) desde la articulación curricular. (p. 41)

En consecuencia, los ejes de planeación de este trabajo intentan integrar los elementos que ofrecen tanto los lineamientos de la ENSDMM, como aquellos que se derivan el estudio de la memoria social. Con el fin de movilizar el pasado en acciones y reflexiones sobre el presente, a partir, del estudio de los siguientes ejes de trabajo:

⁸La ENSDMM propone en su PEI (2022) que, concebir la práctica pedagógica como intervención, supone comprender que está es una acción intencional, que se desarrolla en la tarea educativa con, por y para el educando; basados en el conocimiento que se posee de sus posibilidades de formación y aprendizaje, así como de la educación y el contexto del grupo con el cual se realiza la labor docente. (P, 122)

- A. Asociaciones entre actores y actantes
- B. Identidades, memorias y territorios en disputa
- C. Reensamblar lo social para la comprensión de las diversidades

El desarrollo de esta intervención pedagógica estuvo atravesado por modificaciones constante que buscaron optimizar los tiempos de enseñanza al igual que dar respuesta frente a imprevistos que como a continuación se observará provienen de situaciones muy personales pero con implicaciones en el proceso formativo colectivo; sin dejar de lado los objetivos trazados para con las y los estudiantes, así como la apuesta personal de asumir la labor docente como un ejercicio de formación y reflexión perpetua. Seguidamente, se presenta la planeación inicial proyectada, se dará cuenta de las modificaciones, ejecución, resultados y pensamientos surgidos de la intervención; por medio de una sistematización de la experiencia pedagógica que entrelaza sesiones y momentos de la intervención, así como evidencia del trabajo realizado en el aula y reflexiones sobre lo territorial, lo pedagógico, la memoria, las ciencias sociales y los aportes en la formación docente.

3.1 Integrar Las Memorias, La Identidad Y El Territorio Para La Comprensión De Las Diversidades.

3.1.1. Primera sesión: ¿Qué puedo contar sobre mí?

- **Duración:** 90 minutos
- **Propósito formativo:** Presentarme y diligenciar un formulario de caracterización para estudiantes y así realizar ajustes a la planeación de la propuesta de intervención pedagógica.
- **Momentos**
 - a) **Presentación del docente y de la propuesta (10 minutos)**

En compañía del coordinador Jhon Alexander Vargas Rojas realizamos la presentación de mi persona y de los motivos por los cuales el espacio académico de la asignatura de religión será ocupado para el desarrollo de esta propuesta de intervención pedagógica.

b) Actividad: Nombres Entrecruzados (10 minutos)

- El profesor escribe su nombre en la pizarra. luego, cada estudiante escribe su nombre de manera que se entrelacen unos con otros.

c) Actividad: Lectura del cuento CONVERSACIONES CON UN RÍO (40 minutos)

- El profesor realiza en voz alta la lectura del cuento Conversaciones Con Un Río. Se opta por realizar una lectura pausada en donde se pueda dialogar sobre elementos destacados de la narración y de esta forma poder contrarrestar las distracciones que roban la atención de los estudiantes.

d) Caracterización de estudiantes (30 minutos)

- A cada estudiante se le hace entrega de un formulario de caracterización, el cual deberá diligenciar de manera individual. Dicho dispositivo orientará los ajustes iniciales para la planeación de clases prevista. El formulario indaga principalmente por los territorios cercanos, la pertenencia étnica, creencias y preferencias personales relacionadas al proceso de aprendizaje.

▪ **Reflexiones**

Desde lo territorial

Reconocer los lugares que se habitan es el primer paso para movilizar las asociaciones que se construyen con los territorios. Desde el formulario de caracterización se indaga por el lugar de nacimiento, el barrio en el que se vive y los territorios que se visitan frecuentemente. Indagar por los territorios no pretende recopilar un simple dato sino posicionarlos como elementos que posibilitan el desarrollo de la existencia.

Con los formularios, luego de ser diligenciados realice lectura detenida de las respuestas de los estudiantes. Su revisión no requirió de una taxonomía rigurosa para evidenciar que además de la casa que se habita, es la escuela el lugar con el que más interactúan las y los estudiantes del grado 705 de la ENSDMM. Otro elemento priorizado en la revisión era el uso del lenguaje y las formas de expresión escrita del estudiantado, esto era importante en tanto que actividad final de la intervención se propone la escritura de un cuento y porque desde el lenguaje se puede rastrear mucho más que estilos y habilidades.

Por ejemplo, en uno de los formularios (figura # 7), frente a la consulta sobre el lugar de nacimiento la estudiante Nahomi contestó Maicado, aun cuando el nombre correcto de dicho municipio es Maicao; este error no es inocuo ni atiende a un desconocimiento ortográfico. Más bien, surge como respuesta a la exigencia constante, que incluso hace la academia, sobre las formas de hablar de las personas racializadas y para el caso de Bogotá también de aquellos que no atienden a los acentos y a la jerga andina.

Figura # 7: Formulario de caracterización

Hilary Nabo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN POLÍTICA Y MEMORIA SOCIAL

El presente formulario de caracterización de estudiantes pretende ser un dispositivo de orientación en el diseño de la planeación de clase, en el marco de la práctica pedagógica. En ningún caso la información suministrada atañerá con la privacidad de quien diligencia este documento.

NOMBRE: Hilary Nahomi

SEXO:

- HOMBRE
- MUJER
- INTERSEXUAL
- PREFIERO NO DECIRLO

LUGAR DE NACIMIENTO: Guajira / Maricao

BARRIO Y LOCALIDAD EN LA QUE VIVE: en el barrio monte bello

+ ESTRATO: 3

EDAD: 13 años

BARRIOS Y LOCALIDADES QUE VISITA FRECUENTEMENTE: monte bello, santa rosa, la ye, victoria, mudo aventura y 20 de julio barranquilla, turbo antioquía

¿CÓMO ESTÁ CONFORMADO SU GRUPO FAMILIAR?: en papa, mi mamá, en 5 hermas, 1 niño que nos cuida 2 perros, 2 gatos

¿PERTENECE A ALGÚN PUEBLO ÉTNICO O COMUNIDAD CAMPESINA?

- NEGRO/A
- AFRODESCENDIENTE
- RAIZAL
- PALENGUERO
- INDÍGENA
- ROM
- COMUNIDAD CAMPESINA, ¿CUÁL? _____

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN POLÍTICA Y MEMORIA SOCIAL

PREFIERO NO DECIRLO

NINGUNO

OTRA _____

¿USTED PERTENECE A ALGÚN GRUPO RELIGIOSO? ¿CUÁL?: Cristiana / SI

¿TIENE USTED ALGUNA CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD?

- SI _____
- NO

¿CUÁL ES SU PRINCIPAL PASATIEMPO FUERA DE LA ESCUELA?: patinar, y salir

¿QUÉ HABILIDAD O TALENTO CREE QUE TIENE QUE LE HACE ÚNICO?: tocar piano y que puedo hacer como una rana y saber patinar y guitar muy agudo

¿QUÉ SIENDE CUANDO TRABAJA EN GRUPO?: Abientes mas difícil

¿CUÁL ES SU MATERIA FAVORITA EN EL COLEGIO? ¿POR QUÉ?: ingles, sociales porque me gusta y es muy chévere y me va bien

¿HAY ALGUNA MATERIA QUE LE CUESTE MÁS TRABAJO? ¿POR QUÉ?: la aritmética por que no entiendo como simplificar y sacar variables.

¿CÓMO TE GUSTA APRENDER?

- LEYENDO
- ESCUCHANDO
- HACIENDO EJERCICIOS PRÁCTICOS
- VIENDO VIDEOS
- OTROS _____

Fuente: Archivo propio

Este fenómeno ya fue analizado por Frantz Fanon (1952), quien lo explicó de la siguiente manera:

Todo pueblo colonizado, es decir, todo pueblo en cuyo seno ha nacido un complejo de inferioridad debido al entierro de la originalidad cultural local, se posiciona frente al lenguaje de la nación civilizadora, es decir, de la cultura metropolitana. El colonizado habrá escapado de su sábana en la medida en que haya hecho suyos los valores culturales de la metrópoli. Será más blanco en la medida en que haya rechazado su negrura, su sabana. (P, 50)

En ese sentido la autocorrección del lenguaje se convierte en el mayor éxito de quienes construyen, reproducen y controlan las formas de expresión del “otro” inferiorizado; constituido como minoría.

Por otra parte, con la lectura del cuento se pone en tensión la manera en que nos relacionamos con los territorios. Desde el primer día de la intervención se presenta uno de los elementos fundantes de este trabajo; los territorios no son solo contenedores de la vida social, son la vida social misma, a pesar que “tendemos a limitar lo social a los humanos y las sociedades modernas, olvidando que el dominio de lo social es mucho más extenso que eso”. (Latour, 2005, p. 20)

Leer abre la posibilidad de conocer e imaginar otros mundos posibles. A través de la lectura de la fábula “Conversaciones Con Un Río” se propone un análisis de la sociedad que involucre a aquello No Humano y plantea la pregunta implícita de si ¿puede hablar el río, la escuela, el barrio?, de ser así ¿Qué nos dice? ¿Cómo esta relación en lo humano y los No Humano interviene en la construcción territorial e identitaria?

Desde lo pedagógico

La sesión se llevó a cabo casi en su totalidad. Hubo un grupo de 4 estudiantes (niñas) a las que les solicité en varias ocasiones que hicieran silencio, ante la negativa decidí dispersarlas en el salón. Un reto para las siguientes intervenciones es poder construir dispositivos de aprendizaje que puedan canalizar la energía y las relaciones de amistad que existen en el aula en función de los procesos de enseñanza.

En lo que compete a la lectura del cuento Conversaciones Con Un Río, según lo planeado primero haría una lectura de corrido y luego movilizaría algunos comentarios de los estudiantes. Pero, en un momento sentí que no me estaban escuchando y que muchos se habían puesto a revisar el celular o hablar, entonces decidí hacer una lectura más pausada y

me interrumpía para preguntarles sobre personajes y el hilo narrativo. Con esta modificación, aunque no se logró leer en su totalidad el cuento si permitió optimizar el tiempo restante de la sesión y articular los elementos que propone la narración con lugares, territorios y experiencias cercanas de los estudiantes.

Aportes en la formación docente

Al principio me sentí muy abrumado ¿cómo hago para observarlos a todos?, ¿cómo capto sus atenciones?, ¿cómo logro un silencio no impositivo pero participativo durante la sesión? En general, durante la jornada estuve muy emocionado, por ser el primer día, por la sacralidad que representa para mí la escuela⁹ y por ser parte ella desde otro rol. Al final de la sesión de clase, pensaba que el salón de clases es un lugar muy ruidoso, cuando se hacen exposiciones en la universidad uno cuenta con un silencio de los compañeros que dista mucho del murmullo interno y externo que acompaña las jornadas en la María Montessori. Es inevitable no pensar en que uno de los elementos que me motivo a estudiar una licenciatura fue mi rol como estudiante caracterizado mayoritariamente por experiencias positivas, es preciso materializar en el día a día que el rol ahora es completamente diferente para que las ideas surgidas del proceso de formación no solo habiten la mente, sino que copen otros sentidos de este el docente que soy y que se reclama a sí mismo en permanente construcción.

3.1.2. Segunda sesión: ¿Qué tanto se de lo que se? Parte I

- **Duración:** 90 minutos

⁹ Quien me conoce me habrá escuchado decir al menos una vez que el salón de clase es mi lugar favorito en el mundo. Hay donde se puede descubrir mundos e imaginar otras realidades. Eso ha sido el aula para mí, y ese tipo de aula anhelo ofrecerles a mis estudiantes.

- **Propósito formativo:** Identificar los conocimientos previos en relación a las representaciones que los estudiantes han construido sobre la identidad, el territorio y la memoria.

Reconocer las heterogeneidades en la construcción identitaria y territorial.

- **Momentos**

- a) **Actividad: Ilustrando identidades (30 minutos)**

- En grupos de tres personas los estudiantes deben escoger a una de las identidades propuestas por el docente (campesino, pescador, indígena, afrodescendiente, estudiante de la ENSDMM, ciudadano y extranjero) y representarla por medio de un dibujo en la cuadrícula grande de la guía.
- En la cuadrícula pequeña de la guía escribir los comentarios, observaciones, preguntas que surgieron en el grupo mientras realizaban el dibujo.

- b) **Actividad: Caligrama territorial (20 minutos)**

- Con la ayuda del croquis de las regiones naturales de Colombia cada grupo deberá llenar las regiones con palabras, lugares, características y otros elementos que permitan describir los territorios de cada región.

- c) **Socialización (40 minutos)**

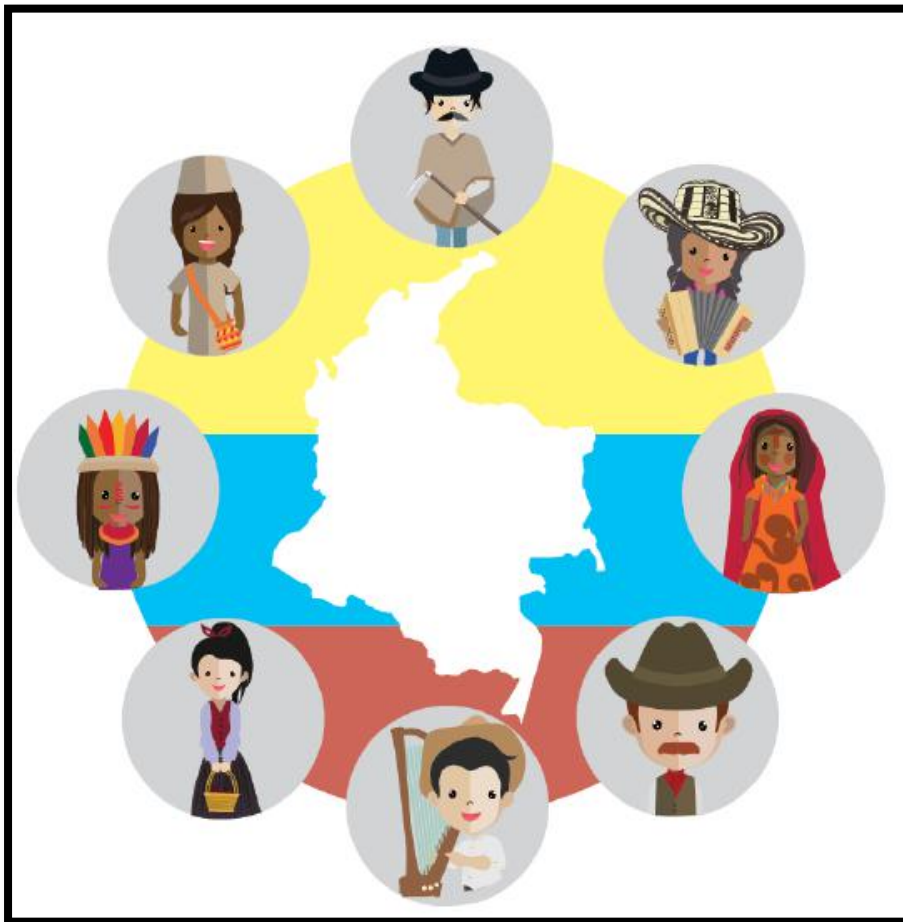
- Cada grupo escogerá a un representante para realizar la presentación de sus ilustraciones, de las preguntas, observaciones y comentarios que circulan en los grupos mientras se realiza el dibujo.
- El docente con la ayuda de un boceto del mapa de Colombia ubicado en el tablero recogerá las palabras utilizadas por los estudiantes en la actividad “Caligrama Territorial”. Incentivando la reflexión sobre los elementos que constituyen la identidad de las regiones; tanto aquellas similitudes compartidas como las diferencias al interior y entre las regiones naturales del país.

- **Reflexiones**

Desde lo territorial

En la socialización de la actividad “Caligrama Territorial” percibí algunas equivocaciones con respecto al reconocimiento de las regiones, algunos grupos confundieron la región de la Amazonía con la Orinoquía, solo un grupo se animó a incluir palabras para describir la región insular; esto último, no es sorpresa ya que rara vez aparece incluida en la visión de país, los contenidos de los medios de comunicación e incluso en el documento oficial de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Ciencias Sociales (CC.SS.) es omitida en varios de los mapas de Colombia que este documento presenta; tal como queda en evidencia en la figura # 8.

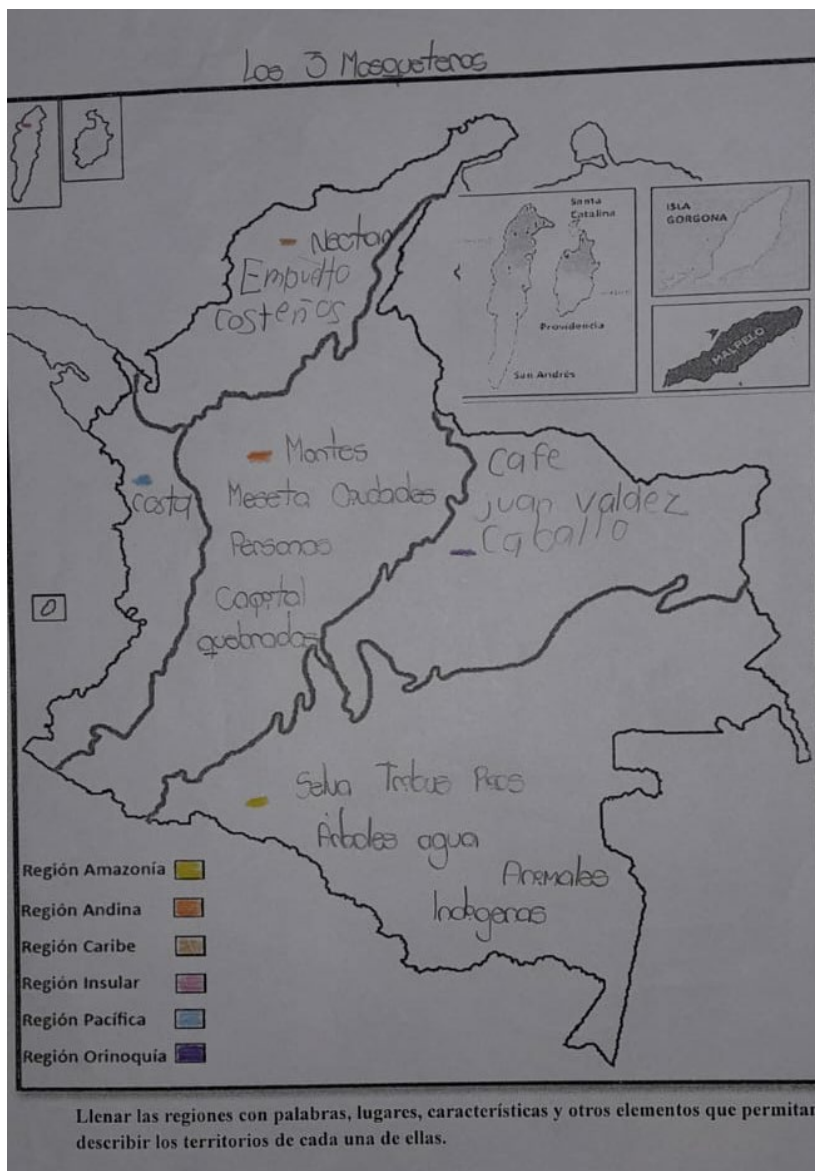
Figura # 8: Mapa de Colombia



Fuente: tomado de los DBA en CC.SS.

Por otra parte, en la única región en que los estudiantes ubicaron a personas indígenas fue en la región de la Amazonía, vinculándolos con la selva y las tribus, en ninguna otra región se hizo referencia a algún grupo étnico o poblacional; como se ve en la Figura # 9 Caligrama territorial. Se evidencia aquí la romanización del carácter salvaje de esos lugares, en el que sus paisajes y sus habitantes se ven estetizados, exotizados y erotizados. Se convierten en lugar de misterio, de sueños, de los encuentros más diversos. (Serje, 2005, p. 24)

Figura # 9: Actividad Caligrama Territorial



Fuente: Material de clase, diseño propio

Aquí nuevamente los DBA coinciden con las representaciones erróneas que los estudiantes de 705 de la ENSDMM han construidos de las regiones y las personas que habitan el país; en la Figura # 10 se ilustra a las personas indígenas, vinculando a estas personas con lo salvaje y homogeneizando las estéticas de los grupos poblacionales. A esto Restrepo (2007) lo llama identidades proscritas y las define como aquellas que se asocian con colectividades estigmatizadas desde los imaginarios dominantes o hegemónicos. Las estigmatizaciones ponen en juego el señalamiento de ‘anormalidades’ sociales que patologizan, criminalizan o condenan moral o estéticamente. (P.29)

Figura # 10: Representación de los grupos poblacionales en los DBA



Fuente: tomado de los DBA en CC.SS.

La representación grafica para las personas indígenas compartida en los DBA coincide con la ilustración que construyó el grupo de estudiantes que le correspondió ilustrar esta identidad (**figura # 11**).

Figura # 11: Evidencia actividad ilustrando identidades persona indígena



Fuente: Archivo propio

Que los DBA y los estudiantes coincidan en la misma representación estereotipada no es una coincidencia: es evidencia de que el currículo oficial puede actuar como actante reproductor de identidades proscritas. El documento que se supone orienta la enseñanza termina validando los imaginarios que debería interrogar. Esta tensión entre el territorio vivido —diverso, contradictorio, en disputa— y el territorio enseñado —simplificado, homogéneo, folclórico— es uno de los retos más urgentes en la didáctica de las ciencias sociales. No alcanza con que el profe sea crítico; los materiales con que trabaja también tienen que serlo.

Habitamos un país geográfica, cultural y étnicamente diverso; sus barreras naturales, el escaso desarrollo de su infraestructura vial, entre otras cosas hace que construyamos representaciones de las regiones a partir de lo que transmiten los medios de comunicación nacional, las representaciones de familiares o allegados que en alguna época viajó a tal lugar

y de las acciones departamentales o regionales que reproducen personajes de representación cultural que rara vez dan cuenta de la heterogeneidad que nos constituye.

Rastrear las representaciones que los estudiantes de grado 705 de la ENSDMM tienen sobre los territorios que componen a nuestro país abre la posibilidad de reflexionar sobre la diversidad misma que nos identifica y las distintas trayectorias que emergen ya no como determinantes sino como condiciones de posibilidad en la construcción identitaria de nuestra individualidad y de los colectivos en que nos recojamos.

- **Desde lo pedagógico**

No todos los grupos alcanzaron a socializar su dibujo, debo ser más claro con las indicaciones y riguroso con los tiempos, en especial porque hay grupos que se concentran y realizan las actividades muy rápido, pero hay otros grupos que se relajan y no completan las actividades. Además, Los tiempos son muy cortos en el primer bloque de clase, el llamado a lista se extiende porque no todos llegan a tiempo y la sesión termina antes por el refrigerio.

De igual forma, la construcción de las guías de trabajo exige no solo en la planificación y elección de los contenidos y categorías a trabajar, sino que precisan de mayor rigurosidad metodológica en relación al orden y a la descripción detallada de las actividades y propósitos a desarrollar.

- **Desde la memoria y las ciencias sociales**

Indagar, discutir y reflexionar sobre las identidades y las territorialidades pone en tensión lo que se sabe, lo que se vive y lo que el conocimiento especializado dice. La memoria es precisamente la que se ve sometida a las contracciones y dilataciones en esta discusión, la representación previa deja de ser recuerdo y se politiza de manera consciente o de improviso. Se torna necesario centrar la mirada sobre conflictos y disputas en la interpretación y sentido de las representaciones heredadas del pasado, y en el proceso por el

cual algunos relatos logran desplazar a otros y convertirse en hegemónicos. (Jelin, 2002, p. 40)

Que la mayoría de los grupos de trabajo hayan ubicado la palabra selva en la región amazónica en el “Caligrama Territorial” o que en la actividad “Ilustrando identidades” 8 de los 10 grupos de trabajo hayan dibujado a un personaje masculino, no es producto del azar, más bien, responden a las limitaciones para describir las formas variopintas que componen al territorio colombiano, al amplio espectro que se le ha cedido a lo masculino en la composición de las representaciones y narrativas a las que recurrimos para entender y enseñar a eso que llamamos sociedad; estos hechos evidencian algunos de los relato hegemónicos que condicionan nuestra comprensión sobre las diversidades. De inmediato, salta a la luz este hecho como un reto inminente en la enseñanza de las ciencias sociales y que requiere de la integración de las otras áreas del conocimiento que navegan en el escenario escolar. Por ejemplo

La literatura infantil es uno de los terrenos cruciales para la educación feminista con conciencia crítica, precisamente porque es cuando las creencias y las identidades aún se están formando. Y a menudo el pensamiento tradicional sobre el género continúa siendo la norma en los patios escolares. Las activistas feministas¹⁰ deben seguir incidiendo en la educación pública infantil para crear un currículo sin sesgos. (bell hooks, 2000, p. 45)

El rol de lo femenino en la sociedad ha sido forzosamente orillado, minorizado y subalternizado frente a la figura de lo masculino.

¹⁰ Aquí la autora no solo hace referencia a las mujeres sino a toda persona comprometida con la causa feminista y con la lucha contra el sexismo

Esa construcción del valor residual del destino de las mujeres es lo que necesitamos desmontar, oponer y reencaminar, porque es de este esquema binario y minorizador que se derivan no solo los daños que afectan a la vida de las mujeres, sino que también se expresan los males que afectan a la sociedad contemporánea como un todo. Porque las agresiones que la mujer padece en las violencias y abusos cotidianos de la casa y en nuevas formas informales de la guerra, son el termómetro que permite diagnosticar los tránsitos históricos de la sociedad como un todo. (Segato, 2016, p. 95)

▪ **Aportes en la formación docente**

El principal aliado de la improvisación es la planeación. Si previamente se han trazado rutas, objetivos, propósitos e intenciones; cuando parezca que se ha caído en un pozo seguramente brotará una pregunta, una acción, un cuestionamiento, una balsa aparecerá en el naufragio para salir a flote.

Si bien, la intención previa con la actividad “ilustrando identidades” era rastrear las representaciones que los estudiantes han construido sobre las identidades de algunos grupos poblacionales me tomo por sorpresa la masculinización de las ilustraciones, en especial porque lo que tenía previsto era poder hablar sobre la tendencia a homogeneizar, es decir, a representar a los grupos creyendo que todos sus miembros son iguales. Al pasar por los grupos y percatarme de que la mayoría estaban dibujando personajes femeninos les solté la pregunta ¿por qué están dibujando a un hombre y no a una mujer? Hubo miradas de confusión entre algunos grupos, otros afanaron respuestas como

- *Lo primero que se nos vino a la mente fue un hombre. Esto para dibujar a un pescador.*

Otro grupo contestó

- *Dibujamos a un hombre inconscientemente debido a que la palabra ciudadano está en masculino*

Efectivamente las palabras en el español tienen género masculino o femenino, pero, ¿esa es razón suficiente para excluir a un género u otro frente al uso de una palabra terminada en A o en O?; existen evidencias de que el origen del femenino en la mayoría de las lenguas indoeuropeas estuvo influido en buena medida por la subordinación a nivel social, relacional y lingüístico de las mujeres frente a los hombres (Rosado, 2022). Esta subordinación se mantiene; recuerdo que durante mi proceso de escolarización los libros de texto solían decir “El Hombre” para referirse a algún acontecimiento relacionado con la especie humana; hoy día es común que para hacer alusión se dirijan con el adjetivo ser humano; antecedido por el artículo “el” u otro similar masculino.

Ciudadino, campesino, estudiante, afrodescendiente, indígena; fueron las palabras que utilicé para dar las indicaciones para la actividad. La respuesta del estudiante frente al porqué de dibujar un hombre emerge como una alerta frente a mi uso del lenguaje y se vincula con la advertencia manifestada por Morales y González en 2007 cuando manifiestan que eliminar o disminuir a la mujer en la escuela a través del lenguaje, y por las prácticas sexistas, contribuye, legitima su desaparición, o poca presencia, del sistema productivo: educativo, investigativo, político, cultural, empresarial, entre otros. (P. 449)

Como docente me veo instado a dotarme de contenido, la exigencia de los estudiantes no tiene límites, capitanear la nave no es una obligación exclusiva del profesor, pero es mejor estar preparados para aportar así sea con un empujón y para seguir creciendo como persona.

El lenguaje es un actante social. Si bien, Bruno Latour en su presentación sobre la Teoría del Actor Red, utiliza una amplitud de ejemplos vinculados mayoritariamente a animales, lugares y objetos para poner en tensión la tendencia presente en las ciencias

sociales de limitar lo social al espectro de las relaciones y vínculos humanos. A su vez, deja en claro que cualquier cosa que modifica con su incidencia un estado de las cosas es un actor o, si no tiene figuración aún, un actante. (2005, p. 106) Tras revisar los documentos recientemente citados de hooks, Segato, Rosado, Morales y González queda en evidencia la incidencia que ha tenido y tiene el lenguaje en la vida principalmente de las mujeres.

Figura # 12: Evidencia Actividad ilustrando identidades



Fuente: Archivo propio

La actividad Ilustrando identidades posibilitó un escenario de discusión pedagógica en el aula, y en el marco del proyecto investigativo favoreció la reflexión sobre el lugar de la mujer en la historia y como dispositivos (actante) como el lenguaje han incidido para subalternidad, minorizar y subordinar a las mujeres. En páginas anteriores declaré sobre la importancia del “yo” (de la mismidad) en los procesos formativos y en la investigación, en la figura # 12 se observa una de las 2 ilustraciones que dibujó a un personaje femenino, la imagen está acompañada de un texto en respuesta a la pregunta de ¿por qué dibujaron a un personaje femenino?

3.1.3. La sesión que fue al margen de lo planeado

Al inicio de la clase, la estudiante Saray se me acercó y me comentó que ese día tendrían una presentación artística que algunos estudiantes (la gran mayoría) tendrían que salir del salón antes de que acabe la clase para poder buscar los atuendos y alistarse para dicha presentación. Los estudiantes estaban muy emocionados, yo intenté retomar con las exposiciones de los grupos que no habían alcanzado en la sesión anterior. Pero las interrupciones por el ruido generalizado de los estudiantes hacia muy difícil escuchar a los grupos expositores o cualquier indicación que yo diera. Pasados 40 minutos y tras varios llamados al orden se me acercan las estudiantes María José y Violeta a decirme que el profesor de danzas les había escrito para que se fueran a cambiar.

En ese momento de la clase por terminada, todas las mujeres salieron a buscar sus vestuarios y los hombres se empezaron a cambiar. Pensé que por seguridad lo correcto era quedarme en el salón hasta que se cumpliera el tiempo de la clase. Pero, no ejercí control disciplinar sobre los estudiantes, estaban muy eufóricos por la jornada y la presentación artística que les correspondía. Algunos estudiantes entraban y salían del salón pensé que era parte de los alistamientos. Hasta que de un momento a otro ingresó una profesora mayor,

quien empezó a reprender a un grupo estudiantes por estar afuera. El comportamiento de todos los estudiantes cambió inmediatamente al ingreso de la profesora; los estudiantes guardaron un silencio sepulcral y mientras iban entrando los estudiantes más distraídos pude observar en sus rostros el cambio de actitud y comportamiento al notar la presencia de la profesora.

Cuando la profesora se retiró, en medio de mi enojo le indagué a los estudiantes sobre ¿por qué con la profesora si hacían silencio y conmigo no? ¿quieren que yo imite la actitud de la profesora? Después de la conversación, acompañé a los estudiantes hasta el salón de danzas y me retiré. Para freire (2008)

tanto el profesor autoritario, que por eso mismo ahoga la libertad del educando, al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto, como el profesor permisivo rompen con el radicalismo del ser humano -el de su inconclusión asumida donde se arraiga la eticidad-. Es también en este sentido como la capacidad de diálogo verdadera, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos. (p. 59)

La idea del inacabamiento me ha acompañado en las distintas etapas de este proyecto, el auto-reconocimiento como docente en formación permanente me a posibilitado transitar este camino en reflexión cercana. Sin embargo, al volver a dialogar con textos de Paulo Freire, emerge con potencialidad esta idea de que “el inacabamiento es una cualidad humana” y la amenaza que representa para los procesos pedagógicos que tanto estudiantes como maestros, sin importar sus características identitarias o temperamentales, están en constante construcción de su persona. Todo esto se puede llevar a cabo a partir de incorporar un sentido

de realidad y de compromiso con la práctica pedagógica, tal como lo sugiere bell hooks (1994):

Como la amplia mayoría de los estudiantes aprenden a través de prácticas educativas tradicionales y conservadoras y solo se preocupan de la presencia del profesor, cualquier pedagogía radical debe insistir en que se reconozca la presencia de todas y cada una de las personas que están en el aula. El profesor, la profesora, debe valorar de manera genuina la presencia de todo el estudiantado sin excepción. Tiene que haber un reconocimiento constante de que todos y todas influyen en la dinámica del aula, de que todo el mundo aporta. (p. 29)

Si bien, personalmente guardo mis distancias con la figura del profesor autoritario y me genera pavor la idea de ser un maestro que promueve el miedo, la censura y que dedica sus horas a hacer control disciplinar del estudiantado; entiendo, que la labor del maestro guía en los procesos de enseñanza no se limita a la promoción de un conocimiento especializado, ni a la franja concreta destinada a cada espacio de clases. Cada situación que se produce en la escuela tiene una potencialidad reflexiva y didáctica estrechamente relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales y la comprensión de la vida social. En ese sentido, tanto el maestro autoritario como el profesor permisivo se ubican a los márgenes de lo que pasa en la escuela y a su modo menosprecian la presencia del estudiantado.

Al final, el propósito previsto para la sesión no se cumplió. Las actividades previstas no se llevaron a cabo, lo que obligo a correr la tercera sesión a la siguiente semana y contemplar nuevos ajustes en la intervención pedagógica planeada; la semana de receso de octubre y el fin del calendario escolar reducían los tiempos de acción. Sin embargo, como resultado del acercamiento a los estudiantes y a la dinámica escolar surgieron varias reflexiones, algunas de ellas son:

- Entre las condiciones necesarias para el desarrollo de procesos de enseñanza, la disposición de los estudiantes representa un porcentaje importante.
- Los estudiantes hacen lecturas de sus profesores y gestionan su comportamiento dependiendo de las consecuencias o relaciones que puedan resultar de sus lecturas o experiencias con ellos.
- Los procesos de enseñanza no se deben forzar, pero es preciso que los docentes en su ejercicio de formación constante contemplen la búsqueda y aplicación de nuevas estrategias y herramientas que se puedan incorporar en la práctica pedagógica a la par de la diversidad de situaciones que se van presentando en el día a día.

3.1.4. Tercera sesión: ¿Qué tanto se de lo que se? Parte II

- **Duración:** 90 minutos
- **Propósito formativo:** Identificar las diferencias entre actores y actantes.
- **Momentos**
 - a) **Contextualización: ¿A qué llamamos Actores y a qué llamamos Actantes?**
 - El docente con la ayuda del tablero y marcadores graficará 2 columnas; una de actores y otra de actantes. Ejemplificando, las diferencias entre una y otra; integrando la voz de los estudiantes, por medio, de la consulta de actores y actantes sociales que se les ocurran después de la explicación conceptual de estas categorías.
 - b) **Actividad: mapeo de actores y actantes**
 - En los grupos de trabajo y con la ayuda de un mapa de Bogotá impreso a tamaño pliego se construirán las rutas desde los hogares de los estudiantes hasta la ENSDMM y se identificarán los actores y actantes que posibilitan el recorrido.
 - El profesor recorrerá cada uno de los grupos resolviendo dudas y movilizando la discusión a partir de las siguientes preguntas ¿Qué relaciones surgen entre los actores

y los actantes identificados? Y ¿De qué manera los actores hacen que el recorrido sea más fácil o difícil?

c) Mapeo de la ENSDMM

- Con la ayuda de un mapa de la escuela los estudiantes identificaran los actores y actantes que caracterizan a este territorio

¿Qué actores o actantes hacen a esta escuela diferente de las demás?, ¿de qué manera?

¿De qué manera me hacen sentir las características actuales de la escuela?

d) Síntesis y cierre

- El docente recogerá los mapas y puntualizará en elementos conceptuales que aclaren dudas observadas en el ejercicio de las actividades previas. Si bien, se requiere de una diferenciación clara entre actores y actantes, es preciso dejar en claro que estos dos grupos se relacionan constantemente.

- **Reflexiones**

Desde lo territorial

Acudir a experiencias cercanas de los estudiantes hizo que la sesión fuera más interactiva, ejemplificar los conceptos abordados a partir del relato de sus vacaciones y con el aula que habitábamos despertó el interés de más estudiantes, incluso de aquellos que no habían participado en sesiones anteriores. A partir de aquí, la representación del territorio no se vincula con los espacios que están allá, alejados o que habita otro. Por el contrario, nos aproximamos al territorio a partir de las múltiples posibilidades de asociación que se pueden entretejer con él.

Los territorios, entonces, no solo contienen la vida social, sino que ofrecen condiciones variadas que desencadenan experiencias diversas materializadas en las relaciones

sociales que se construyen entre los agentes humanos y los no humanos. A pesar que, como alerta Milton Santos (1996)

el papel del espacio en relación a la sociedad ha sido frecuentemente minimizado por la Geografía. Esta disciplina consideraba fundamentalmente el espacio como teatro de las acciones humanas; negando que no hay sociedad aespacial. El espacio, en sí mismo, es social. (P. 17-18)

Recopilando, Bruno Latour propone una sociología de las asociaciones que en el análisis de las sociedades tenga en cuenta las relaciones que construyen los agentes humanos con los objetos y, por otro lado, está Milton Santos denunciando a la disciplina geográfica frente a su insistencia en considerar los territorios como espacios materiales desconectados del proceso social. Fundamentado en el trabajo de estos dos referentes es que me atrevo a afirmar que los territorios y sus chécheres (parafernalia) no son solo contenedores de la vida social, sino que son la vida social misma. Incluir esta afirmación en el estudio de las ciencias sociales y en las reflexiones de la vida misma posibilita comprender la heterogeneidad en las territorialidades e identidades y da cuenta de las diversidades que proliferan en todo momento, lugar y espectro.

Las comunidades racializadas tienen características diferenciales entre ellas (entre como materializan la territorialidad y entre los individuos que la componen); afirmaciones como “los negros son equis o tal cosa” son generalizaciones arbitrarias, mayoritariamente groseras (peyorativas) e intencionalmente homogeneizaste.

Desde lo pedagógico

Finalizada la clase el profesor Harvey me propuso que dialogáramos sobre algunas apreciaciones que tenía para compartirme, me pidió que le mostrara la planeación de la intervención. Después de revisarla me dijo que tenía que reducir el número de sesiones

porque los tiempos no me iban a alcanzar, que debía de escribir de manera más clara en el tablero e intentar ser más ordenado en el mismo, que era muy importante que le manifestara a los estudiantes que tanto las actividades como su comportamiento iban a ser sometidos a evaluación para así lograr un poco más de compromiso en el desarrollo de las sesiones y que era normal que estando en el último periodo los estudiantes bajaran un poco el nivel de compromiso; porque ellos sabían que con las notas de los anteriores periodos ya tenían la materia asegurada.

Me sugirió para próximas sesiones organizar el salón en grupos de trabajo más pequeños para que haya menos dispersión y todos puedan participar de manera equitativa en el desarrollo de las actividades.

En lo personal, siento que tal vez los objetivos planteados en la intervención no se han desarrollado según el cronograma establecido ya que algunos contenidos y actividades han sido omitidas. Sin embargo, el espacio ha sido muy fructífero en términos investigativo y formativos. Este acercamiento a la escuela me ha sugerido varias reflexiones sobre la organización de las aulas de clase, los tiempos, las personas que se relacionan constantemente en ella y la hacen posible con sus identidades propia.

Cada tanto me invade la pregunta ¿qué estarán aprendiendo ellas¹¹ de todo esto? No quiero ofrecerles a mis estudiantes educación bancario, esta según Hooks (1994) es el planteamiento de la enseñanza enraizado en la idea de que lo único que tienen que hacer las y los estudiantes es consumir información suministrada por un profesor y ser capaces de memorizarla, almacenarla y utilizarla en un momento posterior (P. 37). Mi oferta para con mis estudiantes es movilizar escenarios de reflexión, tarea que en ocasiones se hace un poco incierta ya que leer las mentes no es una habilidad que posee. No todo lo que siembra se

¹¹ Las personas estudiantes

cosecha, hay que sembrar para otros y regar con la esperanza de que alguna semilla de fruto. Transgredir la pedagogía es censurar el ego, darles tiempo a los pensamientos propios (y de otros) y propiciar espacios de enseñanza que procuren más que la divulgación de información.

El ejercicio de reflexión sobre la escuela no debe ser una acción exclusiva del maestro. Se requiere de una democratización de esta acción, la escuela es el territorio cercano; lo que sucede por fuera de sus muros influye en los procesos educativos y de socialización que en ella se desarrollan, al igual que los sucesos intramuros tiene la potencialidad de influir en lo que sucede fuera de ella.

Por ende, traer a las discusiones la gramática escolar, los elementos que componen a la escuela y las situaciones vividas por la comunidad educativa; lo que pretende es promover la apropiación del territorio, ahora no solo con el que se habita, sino también el que se encuentra deslocalizado. Para lograr esto es decisivo que tanto yo como todos y cada uno de los estudiantes seamos participantes activos, no consumidores pasivos. (hooks, 1994, p. 37)

Aportes en la formación docente

Cada experiencia pedagógica trae sus propias exigencias; los retos no se limitan a lo teórico, lo metodológico y pedagógico. Existen exigencias (no menores) relacionadas a la salud mental, el control de emociones y el liderazgo; las cuales el docente debe ir incorporando en su práctica y su vida. En la etapa profesional en que me encuentro la voz de quienes ya llevan tiempo recorriendo el camino deben ser semilla fértil; no les voy a mentir, las recomendaciones y comentarios compartidos por el profe Harvey chocaron con mi ego y con la sensación de control que tenía sobre la intervención y lo planificado. Pero, fiel a mis principios decidí navegar las aguas de la concertación y poner en el centro el proceso. Los

contratiempos que se presentarían más adelante solo revalidarían que la concertación había sido el camino correcto.

Tiempo después, cuando revisaba los mapas (**Figura # 13**) con que las estudiantes habían realizado la actividad “Mapeo de la ENSDMM” evidencie las observaciones que me había hecho el profesor Harvey. En resultado de la actividad distaba de lo planeado con la misma. Si bien, en el ejercicio en clase se logró localizar la escuela en el mapa de la ciudad, los actores y los actantes que se asocian para permitir que las estudiantes puedan llegar a la escuela; los mapas no daban cuenta de los propósitos formativos trazados. Además, que la jarana que se formó en los grupos de trabajo tan grandes hizo que varias estudiantes se camuflaran y no realizaran la actividad.

Figura # 13: Mapeo de la ENSDMM



Fuente: archivo propio

El impacto generado con los mapas no fue el esperado, eso ya se ha dicho. Y quiero detenerme en algunos factores que considero pudieron influir en la no pertinencia de la actividad.

Primero, dividí un salón de más de 30 estudiantes en tres grupos; solo pude comprar tres mapas (el dinero no me alcanzó para más), pero, luego del despelote y de las observaciones del profe caí en cuenta que pudieron ser más mapas si lo hubiera impreso a la mitad del tamaño.

Segundo, redundar en la identificación de actores y actantes con los que se asocian las estudiantes no ofreció aportes significativos en el rastreo de memorias, ni en la comprensión de las diversidades.

Tercero, si bien con los formularios de caracterización diligenciados en la primera sesión quedo en evidencia el desconocimiento por parte de algunas estudiantes sobre los territorios en y con que habitan; la actividad no propuso alternativas para rastrearlos ni categorías distintas a la localización.

Y cuarto, durante las visitas que hacía en los grupos mientras trabajaban con los mapas no logre articular indicaciones que permitieran vincular lo dialogado sobre los planos.

En resumen, esa platica se perdió. Naaaa, no creas. A esta altura ya deberías conocer mi posición ante esto; frente al error nos achantamos un rato, luego nos sacudimos y “le buscamos la comba al palo”. Ojalá los errores que cometen los profes costaran tan solo tres mapas en tamaño pliego.

3.1.5. Cuarta sesión: hablemos de lo que se ha dicho

- **Duración:** 90 minutos
- **Propósito formativo:** Comparar las categorías memoria, identidad y territorio.

Identificar como los actantes producen memorias, identidades y territorialidades.

- **Momentos**

- a) **Exposición: hablemos de lo que se ha dicho**

- Con la ayuda de una presentación en PowerPoint o similares, el docente expondrá los elementos conceptuales de las categorías memoria, identidad y territorio; ejemplificando tensiones y similitudes entre los conceptos.

b) Actividad: Bingo

- El docente antes de iniciar la exposición organizará el salón en grupos de 3 personas, cada grupo deberá construir una lista de 20 palabras que crean que van a ser mencionadas por el docente mientras se realiza la exposición. Cuando el docente mencione alguna palabra que coincida con la del listado de los grupos, los estudiantes deberán marcar dicha palabra; cuando tengan todo el listado completado deberán cantar ¡Bingo!

c) Actividad: Comparando

- Los estudiantes en sus grupos de trabajo deberán construir un cuadro comparativo para entregar al finalizar de la clase teniendo en cuenta las características, tensiones y similitudes identificadas en las categorías abordadas.

▪ **Reflexiones**

Desde lo territorial

En el desarrollo de esta sesión se hizo énfasis en la heterogeneidad de eso a lo que llamamos territorio, a su vinculación con lo espacial, a los sentidos y sentires que se activan en el ejercicio de disputarlo, a la capacidad que tienen los territorios de generar condiciones de existencia que no determinan las asociaciones sociales pero que sin duda dotan de matices las experiencias colectivas e individuales.

Una de las diapositivas de la presentación mostraba una imagen de la frontera entre Colombia, Brasil y Perú con una línea blanca que remarcaba las fronteras nacionales como se puede observar en la **Figura # 14**. Con ella la intención era mostrar como los procesos de

posesión, gestión, control o administración de los territorios nacionales pueden distar de la forma en que las personas a través de sus procesos de apego, arraigo, aprovechamiento y apropiación se relacionan con los espacios y reconfiguran nuevas fronteras en los territorios.

Figura # 14: Triple frontera



Fuente: Recuperado de la web, créditos a Saksay Perú.

Desde lo pedagógico

Lo espacial condiciona, no determina; ya se ha hecho mención sobre esto y es preciso recalcarlo. En la cuadrícula que conforma el salón del grado 705 el tablero, enorme, está ubicado en el costado occidental y el televisor está instalado en su opuesto, el costado oriental. Como tenía que hacer uso del televisor y no podía contar con el tablero decidí incorporar en la exposición la actividad del Bingo para intentar poseer lo más posible la atención de las estudiantes mientras yo exponía. Al principio, la estrategia no funcionó, solo los mismos estudiantes que habían demostrado interés y participación en sesiones anteriores estaban participando del ejercicio y realizando la actividad. En ese momento con la

impotencia que siente el profe que cree haber planeado la actividad más bacana en la historia de la educación y no le funciona decidí sacar la vieja confiable:

- “Bueno chicos recuerden que el primer grupo que cante ¡Bingo! Tiene 5 en la nota de hoy y los grupos que canten bingo después va a ir teniendo notas más bajas: 4.5, 4.0, 3.5 y así”
- *Uish profe, pero, eso no lo había dicho antes.* Dijeron algunos estudiantes
- *No, pero lo acabo de decir ahora.* Contesté.

Salvo un grupo los demás cambiaron su disposición con la sesión, incluso llegaron a realizar preguntas como estrategia para hacer que yo en medio de la exposición mencionara palabra que ellos tenían en sus listados. bell hooks (1994) propone que el aula debe ser un lugar emocionante, nunca aburrido. Y que, si se impone el aburrimiento, entonces hay que desplegar estrategias pedagógicas que intervengan, alteren e incluso perturben la atmósfera. (p. 28) Debo seguir afinando mi propuesta de aula emocionante.

Al final, no me queda del todo claro si la actividad funcionó o no como herramienta didáctica para captar la atención de los estudiantes; tal vez con otro grupo los resultados sean distintos. Lo que si me explotó en la cara es el hecho de que los principios del docente no se imponen, si bien, para mí en mis roles de docente y estudiante la nota representa el último de los intereses en el proceso formativo y por el contrario valoro más lo que se aprende, lo que se descubre y las dudas que emergen; en la práctica no debo suponer ni esperar que mis intereses o principios sean los mismos en mi estudiantado.

La evaluación en esta intervención no se reduce a una calificación, si bien se procura en todo momento analizar y valorar el desempeño de las estudiantes a lo largo del proceso. Es importante tener en cuenta que la nota emerge en determinados momentos como factor de interés o desinterés en el estudiantado. Por ello, al margen de las demandas expresas de la

institución educativa y de los estudiantes mismos por una nota que dé cuenta de lo realizado en el aula en esta intervención decidí centrar el proceso evaluativo en un ejercicio de análisis cualitativo que integre la participación en las actividades llevadas al aula, que incorpora el diálogo de los estudiantes al compartir sus conocimientos previos, memorias y representaciones, así como la reflexión de la propuesta y a las situaciones que se presentan sin ser parte de lo planeado. Evaluar el proceso de los estudiantes, el rol del docente y la planeación de la intervención no son concebidos como cosas separadas, sino que se articulan para mejorar los procesos de enseñanza y promover la construcción de conocimiento en los estudiantes.

3.1.6. Quinta sesión: Cuando los actantes hablan

- **Duración:** 90 minutos
- **Propósito formativo:** Dialogar con otras memorias y territorios a partir de los vínculos que se generan entre actantes y actores.
- **Momentos**
 - a) **Exposición: Recorridos hacia y en JUAN JOSE**
 - Con la ayuda de Google Maps se hará un recorrido virtual desde Bogotá y hasta el corregimiento de Juan José. Destacando cambios en el paisaje, referencias socioeconómicas, representaciones territoriales
 - Con una galería fotográfica se visualizarán algunos lugares del corregimiento de Juan José, zonas aledañas y algunas de las relaciones de que construyen entre los habitantes y los territorios.
 - b) **Actividad: ¿Qué se observa en lo que se ve?**
 - En duplas de trabajo las estudiantes deberán realizar el taller “¿qué se observa en lo que se ve?; en él se indaga sobre 3 actantes principales en Juan José, que fue lo que

más les llamó la atención de la presentación, con máximo 50 palabras construya una narración que vincule lugares del corregimiento de Juan José y haga un cuadro comparativo entre Juan José y Bogotá.

- **Reflexiones**

- Desde lo territorial**

¿Cómo dar a conocer a un lugar que no se ha visitado?, ¿por qué se suelen exotizar los territorios rurales? y ¿para qué traer al aula lugares como el corregimiento de Juan José? Movilizado por estas y otras preguntas se propone esta sesión de acercamiento a un territorio rural que se distingue de Bogotá en sus características geográficas, en trayectorias históricas e infraestructura, pero, donde se pueden también rastrear símiles en cuanto a la diversidad cultural, la producción identitaria y a la constante generación de memorias conectadas a los actantes con que se habitan. Durante la sesión los estudiantes tuvieron acceso a algunas memorias de sus pobladores a partir del cortometraje titulado **“Cómo se vive en Juan José hoy Parte 1”** (2020), en él se comparten memorias intergeneracionales sobre el corregimiento y se resalta la importancia que tiene el río en las vidas campesinas de este corregimiento.

La ciudad de Bogotá y el corregimiento de Juan José no son solamente territorios físicos que se habitan; ambos son territorio apropiados. Esta apropiación del espacio según Giménez (2010) puede ser predominantemente utilitaria y funcional, o predominantemente simbólico-cultural (p. 10). Tras la socialización del taller “¿Qué se observa en lo que se ve?” se pudo observar como varios grupos de trabajo atribuyeron a la apropiación del espacio en Bogotá el sentido de lo utilitario y funcional, mientras que a Juan José se le relacionó con lo simbólico-cultural.

REPRESENTACIONES DE LAS ESTUDIANTES SOBRE LA APROPIACIÓN TERRITORIAL EN JUAN JOSÉ Y BOGOTÁ	
Juan José	Bogotá
Hay comunidad	Es la capital del país
Las relaciones son cercanas y familiares	Las relaciones son diversas y diferentes
El ritmo de vida es tranquilo	El ritmo de vida es acelerado
La identidad esta basada en el barrio y la comunidad	Es ruidoso y con mucho tráfico
Es un lugar sencillo y comunitario	Se usa para los negocios, la educación y hay culturas modernas
Me llamó la atención que las personas fueran tan unidas las unas de las otras	En Bogotá no se ayudan en comunidad porque hay muchos barrios

Fuente: Elaboración propia. Compilación de algunas respuestas del taller “¿Qué se observa de lo que se ve?”.

Esta lectura que hacen las estudiantes no es un error de comprensión; es el resultado de unas representaciones heredadas sobre lo urbano y lo rural que el sistema educativo rara vez problematiza. La ciudad aparece como el lugar de la función y el mercado; el campo, como el lugar de la comunidad y la tradición. Lo que esto oculta es que en Bogotá también hay convites, préstamos de vecinos, ollas comunitarias, huertas en los techos; y que en Juan José también hay conflictos de interés, individualismo y lógicas de mercado. Esa simplificación, como bien advierte el profesor Arboleda (2023), reduce la complejidad de los territorios y nos priva de comprender las diversidades que proliferan en ambos lados. Por eso esta sesión fue una de las más fructíferas: no porque las estudiantes hayan llegado a conclusiones correctas, sino porque sus representaciones quedaron expuestas y pudieron ser interrogadas.

Entre las respuestas de las estudiantes destaca el vínculo que reseñan entre Juan José y lo comunitario; en total fueron 17 duplas de trabajo y ninguna de ella le atribuyó a Bogotá lo comunitario como una característica que pueda distinguir a esta ciudad. ¿Acaso en Bogotá no hay sentido de lo comunitario? o ¿acaso las estudiantes de 705 de la ENSDMM no son capaces de rastrear las experiencias comunitarias que se desarrollan en sus territorios? Nada de eso, más bien, como explica el profesor Henry Arboleda (2023), dado

que los territorios son conocidos o imaginados a partir de imágenes que en cierta medida disminuyen la complejidad que estos encierran, dando como resultado representacional la traslocación geoespacial que de acuerdo a las mentalidades prefigura las construcciones socio-históricas que de ellos emergen. (P. 42)

Es por ello, que en las representaciones que se construyen y reproducen sobre los lugares (rurales y urbanos), así como en el lenguaje de algunos espacios de la academia y de medios de comunicación. El territorio es aquello que está por allá alejado, periférico, inhóspito, exótico y predominantemente rural, mientras que en la urbanidad es representada como carente de territorio, territorialidades y comunidad. Esta disminución de la complejidad de los territorios termina generando generalizaciones, homogeneización y simplificación de las experiencias suscitadas por las relaciones sociales en las que se ven involucrados actores sociales.

Desde lo pedagógico

La música, la fotografía y las memorias fueron elementos que acompañaron esta sesión. Los sonidos del vallenato que le dieron inicio a la clase coparon todos los rincones del aula, las miradas de los estudiantes se volcaron hacia el televisor; durante estas semanas de trabajo nada había sido tan efectivo en captar la atención de los estudiantes. En la presentación de las fotografías hubo preguntas, asombro, risas e incredulidad ante fragmentos

de la narración tales como “la gente se organiza para construir puentes”, “cuando las personas se mudan a veces se llevan hasta la casa” y “hay estudiantes que viven solos o con familiares distintos a sus padres para poder llegar a tiempo a las clases”. Dialogar, estudiar o reflexionar sobre otras vidas no implica ponerte en los zapatos de la otra persona, mucho menos posicionarte sobre un pedestal para poder observar a detalle. La vaina consiste, al menos desde lo que propongo, en ir trazando líneas entre el yo y los otros que permitan identificar que, de esas otras vidas, de esos otros lugares me permiten comprender y profundizar en mi vida; a la vez que, utilizo mi experiencia vital para tensionar, dialogar, estudiar o reflexionar sobre eso otro que, aunque distinto a mí no es ajeno a mí existencia.

La aproximación a Juan José, posibilitó no solo conocer por parte de las estudiantes la mirada co-construida que el profesor tiene de ese territorio, sino que además permitió que las estudiantes pudieran hacer lectura de su territorio urbano, de la ciudad con que habitan, de como transcurren los tiempos, como son las relaciones y cuál es el papel que tiene este territorio en sus vidas.

3.1.7. Sexta sesión: la sesión que no pudo ser. O tal vez sí fue.

- **Propósito formativo:** Integrar los conocimientos adquiridos con memorias que tienen los estudiantes de su escuela en ejercicios narrativos.
- **Actividad: Narrando al Montessori**

Construir cuentos cortos de no más de 100 palabras, en donde se involucren, actores, actantes, memorias, la escuela María Montessori; aquí la imaginación es válida, la creatividad no es un invento sino una proyección de lo que quizá no nos atrevemos a contar.

- **Reflexiones generales de la sexta y última sesión**

Como advertí al inicio de la sistematización de la intervención pedagógica “Integrar Las Memorias, La Identidad Y El Territorio Para La Comprensión De Las Diversidades”, este fue un proceso lleno de modificaciones e imprevistos que tuvimos que ir sorteando en el camino. Inicialmente tuve que reducir la planificación previa de nueve sesiones a seis tras las recomendaciones del profe Harvey. Durante las sesiones fui, modificando estrategias y dispositivos de aprendizaje para motivar la participación asertiva en los estudiantes o posibilitar orden no impositivo en el desarrollo de las clases. Al final, no pude guiar el desarrollo de la sexta sesión debido a complicaciones de salud que me imposibilitaron continuar con la intervención; esta sesión fue guiada por el profesor Harvey con ayuda de unas indicaciones mal trechas mientras aún estaba en el hospital.

Semanas después, fui al colegio a hablar con el profesor Jhon, para recoger los cuentos que habían escrito las estudiantes. Lloré, lloré intentando contarle las razones por las que estuve hospitalizado, lloré recordando los dolores intensos que había experimentado, lloré por no haber podido cumplir con mi responsabilidad como profe. Lloré ahogado y con vergüenza¹².

Sentí vergüenza por no haber podido cumplir mi responsabilidad con las estudiantes en su totalidad. Y debo confesarles que eso me mantuvo a la deriva durante largo tiempo; perdí el foco de la investigación y le resté importancia a las reflexiones suscitadas hasta esa etapa, al igual que me cerré a seguir meditando sobre la práctica educativa y los horizontes que había tomado el proceso...

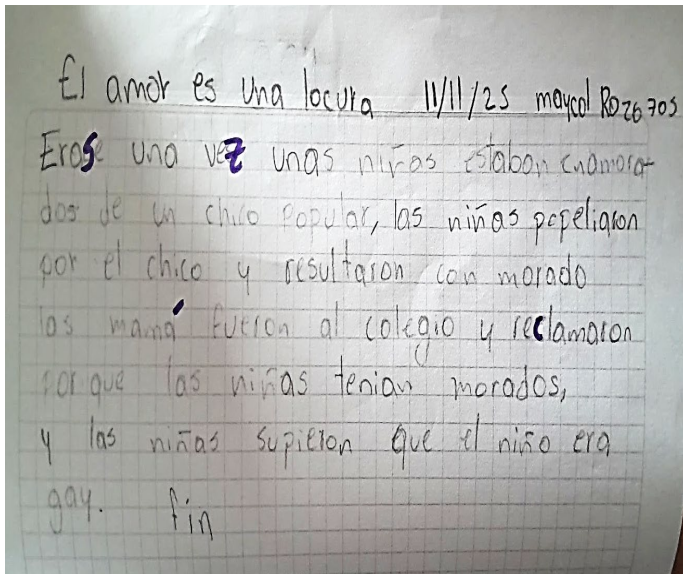
Revisando los ejercicios narrativos de las estudiantes encontré historias que mesclaban memorias de la escuela María Montessori, actantes activos de la vida social

¹² Los medicamentos que me recetaron para el dolor en los riñones me produjeron cuadros de depresión. Incluso después que la medico me cambio el medicamento; la idea de que el proceso se había arruinado, que no me iba a poder graduar y que lo que había hecho era insuficiente revoloteaba en mi mente y el proceso se frenó.

(pasillos, proyectores, balones de futbol) reflexiones de los estudiantes sobre la escuela como territorio, desahogos íntimos ocultos en narrativas de fantasía; así como cotidianidades y procesos llevados a cabo en el día a día de la escuela. En total fueron 20 cuentos, compuestos de muchas más historias, representaciones y tensiones que quedan desparramadas en las letras

Como se puede observar en el cuento “El Amor Es Una Locura” (**Figura #15**), el estudiante Maycol por medio del ejercicio narrativo da cuenta de las categorías de memoria, identidad y territorio abordadas durante la intervención. Cuando utiliza la entrada “erose una vez” hace uso del pasado, la memoria se activa no solo para acudir al recuerdo, más bien, para problematizar el presente. No solo, ubica la narración en la escuela (territorio), sino que pone en tensión a distintos actores sociales; por un lado, la confrontación física entre unas niñas, también, la vigilancia que ejercen las mamás frente a las situaciones que ocurren al interior de la escuela. Maycol hábilmente, incorpora en la narración la perspectiva sobre la identidad múltiple; describe al niño como un chico popular (lo cual puede ser una identidad proscrita) y como un niño gay, evitando así limitar la experiencia social del personaje a una sola identidad.

Figura # 15: Cuento “El Amor Es Una Locura”



El amor es una locura

Erase una vez unas niñas que estaban enamoradas de un chico popular, las niñas se pelearon por el chico y resultaron con morados. Las mamás fueron al colegio y reclamaron porque las niñas tenían morados y las niñas supieron que el niño era gay. fin

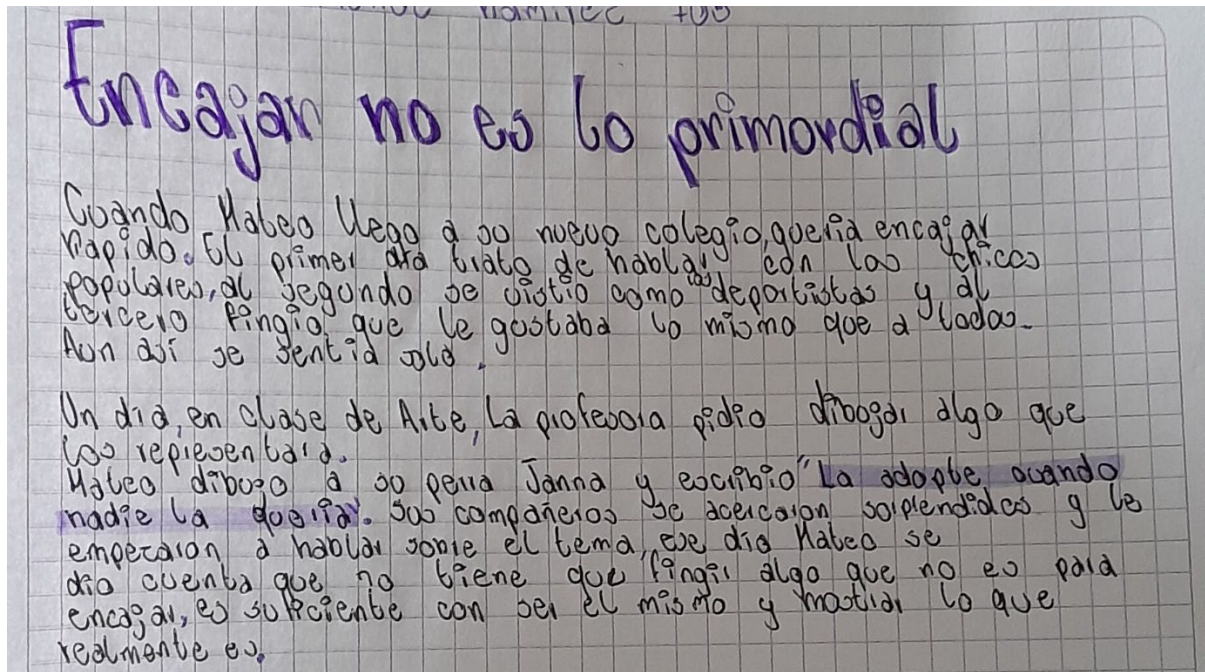
Fuente: Archivo Propio

Con el ejercicio de escritura se moviliza en los estudiantes la búsqueda de la voz propia y se insita a hacerlos parte activa de la búsqueda y el rastreo de asociaciones. La escuela está contenida de memoria y esa memoria contenida en ella, se da dentro de un imaginario construido y constituido en la interacción social y cultural (Ortiz, 2014, p. 43).

Por su parte, María José con su cuento “Encajar No Es Lo Primordial” (**Figura # 16**), problematiza y reflexiona sobre cómo se construyen las identidades en la escuela, la sensación de soledad que se puede llegar a experimentar aun cuando uno se encuentre rodeado de muchas personas. Por medio de la creación de este personaje ficticio llamado Mateo, la autora evidencia como en la construcción de identidades se recurre a prácticas de diferenciación o de adhesión a un grupo, y hace una crítica al hecho de fingir sobre quien se es para encajar o caer bien a otros. Además, María José de manera audaz incorpora en su escrito una asociación entre un actor social (Mateo) y actantes sociales (la perra Janna y el dibujo) para darle forma al desenlace de esta historia. Con ello, nos muestra el rol activo que desempeñan en la vida social los objetos, las mascotas y los lugares, y que, si bien ni las

representaciones ni las experiencias sociales están determinadas por ellos, sí que con ellos (los actantes) surgen condiciones de posibilidad.

Figura # 16: Cuento “Encajar No Es Lo Primordial”



Fuente: Archivo Propio

Esta intervención, con sus imprevistos, sus sesiones que no pudieron ser y sus mapas de tamaño equivocado, demuestra algo que los manuales de didáctica rara vez dicen con franqueza: enseñar desde el territorio propio es un acto político. No porque lo hayamos decidido así, sino porque en el momento en que un profesor trae al aula su río, su pueblo y sus silencios; y en que los estudiantes empiezan a leer su escuela, su barrio y sus cuerpos como territorios vivos, el aula deja de ser un lugar de transmisión y se convierte en un lugar de producción de sentido. Eso es lo que esta propuesta le aporta a la didáctica de las ciencias sociales: no una fórmula, sino una apertura.

En conclusión, las asociaciones y memorias de los estudiantes del grado 705 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori durante esta intervención posibilitaron

entablar diálogo sobre las representaciones de la identidad y el territorio que construyen nuestra visión sobre las diversidades, a partir, de identificar que los actantes no son adornos para que se desarrolle la trama social, sino participantes activos que nos despliegan condiciones de asociación y relacionamiento; incorporamos en la enseñanza de las ciencias sociales una apuesta que lee el territorio más allá del dato, la coordenada y el rasgo. En cambio, profundiza en las implicaciones, intereses, tensiones y luchas; que con el se desarrollan, aun cuando miremos a “otro” lado.

A través de la búsqueda del relato, la observación y la disposición del “yo” en el acto pedagógico se pudieron rastrear algunas representaciones ligadas a procesos históricos y al currículo en ciencias sociales que hacen que las visiones que construimos sobre las diversidades sean esencialistas, homogéneas y hegemónicas. Fue a través de apostar por la voz de los estudiantes que pudimos transitar caminos de reflexión sobre el lenguaje, el género, la radicalización y el poder.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES.

4.1. Lo Que Queda Del Camino Recorrido.

Lo que inició como una disputa por el lenguaje, por los modos y estilos de escritura se fue transformando en la búsqueda de una “voz propia” (hooks, 2015), una voz inacabada, pero consiente. Este ejercicio de investigación, reflexión y escritura (a ratos tortuoso, a ratos placentero) posibilitó entre otras tantas cosas desahogar el espíritu; algunos vestigios quedan entre las páginas que acaban de leer, otros tantos participaron para darle espacio al pensamiento y debieron ser retirados, bien sea por su sentido íntimo o porque en ocasiones dejar correr la tinta me permitía volver en mí y consolarme retomando el camino.

Cuando caminaba con mi abuelo desde el pueblo hasta la finca, un recorrido que nos tomaba entre tres a cuatro horas, el señor Ricardo tenía por costumbre ir dejando pedacitos de panela en las quebradas que funcionaban como bebederos para los caminantes¹³; cuando le pregunté por qué hacía eso, me contestó, que cuando regresáramos la íbamos a necesitar porque después de días de trabajo el camino es más exigente y que también se le podía ofrecer a otros jornaleros magullados por la deshidratación.

En el mismo sentido, en el cuerpo de este documento fueron quedando pedazos de panela¹⁴, para que yo el profe que me reclamo en constante construcción vuelva y siga en camino, panela para que quien se tope con estas letras conozca una propuesta que se pregunta por ¿Cómo las asociaciones y memorias de los estudiantes del grado 705 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, posibilitan dialogar sobre las representaciones de la Identidad y el Territorio que construyen nuestra visión sobre las diversidades? Y panela,

¹³ El dulzor de la panela genera sed, lo que a su vez aumenta el consumo de agua del caminante. La panela no es la solución para la deshidratación, sin embargo, moviliza soluciones

¹⁴ Los pedacitos de panelas son las reflexiones que emergieron del proceso, no son soluciones, movilizan respuestas

para tratar de inspirar a las nuevas generaciones de mi familia para que no pase mucho tiempo y dejar de ser el único, el primero; en transitar estos caminos.

Esta propuesta pedagógica y territorial me posibilitó reflexionar la escuela como territorio que produce memorias e identidades, así como construir un escenario en donde un territorio urbano (escuela en María Montessori) y un territorio rural (Juan José) dialoguen desde la horizontalidad. De esta forma, analizar los territorios

brinda una alta gama de posibilidades para romper el histórico aislamiento que existente entre los procesos de educación y el desempeño social de los niños ya que al concebirse el territorio como un espacio multidimensional, que cuenta con aspectos materiales e inmateriales que posibilitan las formas de existencia y de relación que se gestan sobre este, se convierte esta categoría esencial para la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de sujetos críticos capaces de analizar de forma profunda su realidad y crear estrategias de transformación de la misma. (Pachon, 2019, p. 101)

Por otra parte, la intervención pedagógica suscitó una serie de retos vinculados a la experimentación en la didáctica; actividades como el Bingo o el Mapeo de Actores y Actante, si bien, no respondieron a los propósitos formativos trazados sí que posibilitaron reflexiones acerca del rol del maestro y del conocimiento que se puede cultivar en colectivo. Estos sucesos, recalcaron el reconocimiento que hace bell hooks (1994) a que “cada aula es diferente, que hay que cambiar, inventar y reconceptualizar constantemente las estrategias para abordar cada nueva experiencia docente” (p. 32).

De igual manera, se presentaron hallazgos no contemplados en la intervención que movilizaron tanto el escenario de clase como en el análisis de la propuesta, ahondar en discusiones sentidas por los estudiantes y que permitieron rastrear las representaciones que tiene el estudiantado y que la escuela a reproducido en ellos. Situaciones como la

autocorrección (incluso indebida) del lenguaje, la minorización de la figura femenina, y el esencialismo de comunidades indígenas y territorios etnitizados o racializados; dieron cuenta de las representaciones y memorias que poseen las estudiantes acerca de las identidades y territorios conocidos, a la vez que posibilitaron escenarios de discusión y reflexión sobre las diversidades que componen el entramado social.

Estas aportaciones movilizadas por los estudiantes “son recursos, que, utilizados de un modo constructivo, aumentan la capacidad de cualquier clase de crear una comunidad de aprendizaje abierta” (hooks, 1994, p. 29). Es por eso, que esta investigación/intervención recurrió a una exaltación sobre la mismidad y al territorio cercano de estudiantes y maestro, pues la intención tal como lo plantea Freire (2008) es que

la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de ablandarla o domesticarla. Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de hallar y obstaculiza la exactitud del hallazgo. Por otro lado, y, sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de receptor de la que el profesor le transfiera. (p. 116)

Otro elemento destacado que emergió de este proyecto, fue la idea de que “los territorios no son escenarios ni contenedores de la vida social, no es un simple telón de fondo inerte y neutro” (Santos, 1996, p. 25), los territorios son la vida social misma, a pesar que “tendemos a limitar lo social a los humanos y las sociedades modernas, olvidando que el dominio de lo social es mucho más extenso que eso” (Latour, 2005, p. 20). A partir de aquí, es que cobra vital importancia vincular a la enseñanza de las Ciencias Sociales los estudios sobre la memoria social de los territorios y las identidades. Es la posibilidad de romper con el

paradigma antropocéntrico de las ciencias sociales, así como la oportunidad de promover entornos de enseñanza con contexto.

Pensar las ciencias sociales desde la memoria social, viabiliza escenarios de formación política para los estudiantes; ¿qué más político que reflexionar la existencia misma, las representaciones heredadas y las memorias reproducidas? A la vez, que se tensiona el currículo, obsesionado con la otredad y lo objetivo. Los Derechos Básicos de Aprendizaje en ciencias sociales que se analizaron, caracterizados por la homogeneización y esencialización de grupos subalternizados, son el producto de las representaciones y memorias de quienes los diseñaron; por ende, la enseñanza de las ciencias sociales debe promover escenarios de producción de sentidos, en donde el saber del estudiante sea protagonista.

Finalmente, la idea de la educación en el acto contemporáneo debe romper de una vez por todas con las formas memorísticas y en serie, continuar por esa senda es ignorar una batalla perdida frente a redes sociales y buscadores virtuales capaces de almacenar y distribuir información de manera más eficiente. En lugar de seguir bregando con procesos de enseñanza diseñados para ganar el examen, es preciso coger lucha con propuestas y apuestas formativas que; primero, reconozcan el valor que posee el conocimiento del estudiante; segundo, hagan de la acción de enseñar un acto de reflexión constante; tercero, permitan navegar los intereses y realidades del estudiantado; cuarto, admitan sus desaciertos y estén al servicio de la mejora continua; quinto, involucre pasiones y apuestas políticas del estudiantado y del maestro en diálogo con sus trayectorias y territorios; sexto, confronten las injusticias sociales que atentan contra la libertad de pensamiento y acción; y séptimo, dejen de transmitir conocimientos y empiecen a producir sentidos.

REFERENCIAS.

- Arboleda, J. (2013). Cogiendo su pedazo. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3765/1/T1320-MEC-Arboleda-Cogiendo.pdf>
- Chávez, G. (2022). La Escuela por el Territorio: Resignificación del Territorio en las Prácticas Pedagógicas de los Docentes de Ciencias Sociales. Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Repositorio Institucional UD.
- Formando Maestros Y Maestras Para La Infancia. (2018). Proyecto Educativo Institucional. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-12/PEI_ENSDMM.pdf
- Fundación Lazos de Paz Bijao. (2020, 02 de abril). Cómo se vive en Juan José hoy Parte 1. Facebook. <https://www.facebook.com/share/v/18juDQ8wZm/>
- Fanon, F. (1952). Piel Negra Mascaras Blancas. Ediciones Akal, S. A. 2009. Madrid, España. <http://www.arquitecturadelastransferencias.net/images/bibliografia/fanon-piel-negra-mascaras-blancas.pdf>
- Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica Educativa. 2a edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina 2008.
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural Trayectorias, vol. VII, núm. 17, enero-abril, 2005, pp. 8-24 Universidad Autónoma de Nuevo León Monterrey, Nuevo León, México.
- Giraldo, M. (2022). ¿Afro o negro? El debate alrededor de un término. Generación. El Colombiano. <https://www.elcolombiano.com/generacion/etcetera/afro-o-negro-el-debate-alrededor-de-un-termino->

- Morales, O. y González, C. (2007). Consideraciones Discursivas Sobre El Género En El Discurso Académico E Institucional: ¿Dónde Está Ella? EDUCERE. Universidad de los Andes. Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603810.pdf>
- Moreno, J. (2018). El territorio como eje para la comprensión y análisis de la relación entre el lugar y las percepciones comunales, desde la Biblioteca Comunitaria Alexander Contreras del Barrio San Isidro, Bogotá. Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio Institucional UPN.
- Ortiz, A. (2014). Nadie Está Por Encima De Dios: El Nazareno y la construcción étnico-identitaria en el pacífico sur colombiano. Ediciones Abya Yala.
- Pachón, L. (2019). El Territorio Eje Transversal Para La Construcción De Un Currículo Crítico Para La Enseñanza De Las Ciencias Sociales. Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio Institucional UPN.
- Peterle, R. (2023). Hacer pedagogía de la memoria en la formación docente. Desafíos en la enseñanza desde una perspectiva de derechos humanos. Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales. Número 53. Páginas 98 – 112. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/648534>
- Pinzon, J. 2024. Teoría Del Aprendizaje Significativo De Ausubel En El Desarrollo De Estrategias De Aprendizaje Hacia Un Pensamiento Crítico. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Volumen 8 Número 3.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12041>
- Ramírez, B. y López L. (2015). Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo. Instituto de Geografía Universidad Nacional Autónoma de México.

- Restrepo, E. (2007). IDENTIDADES: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA SU ESTUDIO. Universidad del Magdalena
- Roa, J. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. Revista Científica de FAREM- Estelí. [Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos | Revista Científica Estelí](#)
- Romero, Y., Eyzaguirre, M., Torres, S. y De La Cruz, N. (2024). El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay. Volumen V, Número 4. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2545>
- Rosado, M. (2022). Lenguaje, comunicación y género: ¿por qué es importante el uso del lenguaje inclusivo? Blog De Las Ciencias Sociales Y La Investigación Social. Fundación Para La Investigación Social Avanzada. <https://isdfundacion.org/2022/02/24/lenguaje-comunicacion-y-genero-por-que-es-importante-el-uso-del-lenguaje-inclusivo/>
- Sánchez, D. (2018). ¿Puede Hablar El Espacio Escolar? Etnografía de las Tensiones entre la Arquitectura Escolar, lo Pedagógico y las Prácticas Educativas en el Colegio Almirante Padilla. Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio Institucional UPN.
- Santos, M. (1996). De La Totalidad Al Lugar. Oikos Tau. Barcelona España. <https://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2023/05/Santos-1996-De-la-Totalidad-al-Lugar.pdf>
- Segato, R. (2016). La Guerra Contra La Mujer. Edición Traficante de sueños. Primera edición. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

Sentencia T- 622. (2016, 10 de noviembre). Corte Constitucional. Jorge Palacio.

Serje, M. (2005). El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie /

Margarita Serje. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes, 2011.

Sierra, E. y Angulo, S. (2016). Identidad Y Territorio En La Comunidad Afro Del Consejo

Comunitario Zanjón De Garrapatero. Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio Institucional UPN.

Velásquez, E. y Alarcón. A. (2021). Pedagogía De La Memoria: Propuesta Para Crear

Unidades Didácticas En Segundo Ciclo De Enseñanza Media. Tiempo y Espacio 46.

<https://revistas.ubiobio.cl/index.php/TYE/article/view/5125/4155>