

De memorias y Cultura Material

Una propuesta pedagógica en el colegio
República de Colombia sobre recuerdos y olvidos
a partir de la objetualidad

Presentado por: Alejandro
Theran Padilla

Dirigido por: Alexander
Aldana Bautista

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

Año 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



**De memorias y cultura material: Una propuesta pedagógica en el colegio
República de Colombia sobre recuerdos y olvidos a partir de la
objetualidad**

**Presentado por
Alejandro Theran Padilla**

**Dirigido por
Alexander Aldana Bautista**

**Trabajo de grado para optar al título de
licenciado en Ciencias Sociales**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Ciencias Sociales
Bogotá, D.C.**

Diciembre de 2025

Dedicatoria y agradecimientos

A los estudiantes del curso 11-01 por abrir su corazón conmigo desde su ser adolescente y a quienes se comprometieron de algún modo para que cada ejercicio se llevase a cabo.

A Darwin por regalarme uno de sus carritos coleccionables.

Al profesor Bernardo por permitirme formarme en el espacio de su clase y por su cierta complicidad en estas actividades que nos tocaron de algún modo a todos.

Les deseo un corazón y una mente contentos, felices, sabios, resilientes y compasivos. Que los deseos profundos de su corazón se realicen.

A mi casa, la Universidad Pedagógica Nacional por hacerme el maestro que soy hoy.

Por enseñarme el valor de la educación, de lo político y de lo social.

Por ser mi refugio, mi lugar desconocido, mi topofilia y topofobia juntas.

A todas las personas con las que coincidí en estos muros de luchas y esperanzas y que fueron parte de mi vida de algún modo.

A mi tutor Alexander Aldana por aguantar mi crisis en el desarrollo de este trabajo y quien me alentó con paciencia y cuidado.

Me salvó cuando dijo: “No elegimos la vida, pero al final tendremos que dar cuenta de lo que se nos ha dado.”

A mi familia, con la que no crecí y a mi familia que también es mi mamá y mi hermana.

A mi hermana, para quien la Universidad también se hizo posible y cuya existencia fue propicia siempre para la mía.

A mi madre, en cuyo esfuerzo gozoso, valentía y fuerza se levanta este trabajo y este ciclo de mi vida que encuentra fin hoy para erigirse en la eternidad.

Soy hermano, soy hijo, soy nieto y soy docente, por y para ustedes.

Y finalmente a mis maestrxs y guías espirituales cuyo ejemplo, refugio y cuidado me enseñan desde el ejemplo qué significa ser “maestro”, qué es compasión y libertad.

Que todos los seres sintientes en todo el universo encuentren siempre maestrxs perfectos y cualificados y que bajo su cuidado puedan explorarse completamente sagradxs, profanxs y libres en una compasión eterna.

Tabla de contenido

PRIMER CAPÍTULO: De vivir entre objetos y de ser testigos de la memoria

Introducción.....	8
1.1 Conquistadx por los objetos	9
1.2 ¿Qué es lo que el objeto conserva?.....	12
1.3 Sobre los campos de la Memoria.....	19
1.3.1 Memoria colectiva	21
1.3.2 Memorias Familiares	23
1.4 Balance de propuestas y trabajos de grado acerca de la memoria cultural, las memorias familiares y los objetos	25
1.4.1 Tras las huellas de las Memorias familiares y Culturales.....	26
1.4.1.1. Trozos de memoria: la ciudad y sus objetos	29
1.4.2 Desde, por y para los objetos.....	41
1.4.3 Los objetos como forma de socialización, resistencia y memoria	41
• Libro fotográfico.....	42
• La cartografía de la Ausencia	42
• Un Museo Expandido	43
• Un llamado a los suspiros.....	44
1.5. A modo de cierre del problema social y del Estado del Arte: Los objetos son poderosos, son la base y la posibilidad. La memoria es anecdótica, subjetiva y emotiva....	44

SEGUNDO CAPÍTULO: De la caracterización escolar y propuesta pedagógica

Introducción.....	47
2.1 Caracterización: Un curso llamado 11-01	47
2.1.1 Sobre la Cultura Escolar	48
2.1.1.1 De la posibilidad de los objetos y de sus huellas: Cultura material	51
• De objetos intrusos, prohibidos y otros objetos: una radiografía	51
• Discursos (corporales y del lenguaje): De lo inmanifiesto del discurso.....	55
2.1.1.2 De la identidad y del uso del teléfono	57

2.1.1.3	Objetos de lo privado.....	59
2.1.1.4	Vida escolar: objetualidad y memoria	62
2.1.1.5	¡Epifanía! La revelación de las cuatro categorías principales de la apuesta pedagógica: El encuentro de la caracterización con lo afectivo, los objetos y las memorias. 65	
2.1.1.6	Ejercicio cartográfico y de mapeo de la escuela.....	68
•	De profesorxs, tensiones, contrariedades y percepciones.....	69
•	Una escuela anacrónica: reflexiones desde el grado décimo.....	77
2.2	El sentido pedagógico y la apuesta política.....	84
2.3	Enfoque pedagógico: Una apuesta política y educativa por la ternura, los significados, las reflexiones y las memorias como agentes de transformación social.	86
2.3.1	Sobre la Ternura: La base de los enfoques pedagógicos	86
2.3.2	Sobre el Aprendizaje Significativo	90
2.4.3	Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	93
2.5	De planeaciones, clases, memorias y objetos: La planeación de las sesiones y actividades de la práctica pedagógica.....	95
•	Primera sesión: Objetos cotidianos y arqueología de lo cotidiano	96
•	Segunda sesión: La mesa en la que fuimos (Objetos cotidianos y trayectorias infantiles).....	97
•	Tercera Sesión: De sacralidades y actos profanos	98
•	Cuarta Sesión: Contra-altar escolar; de santos, peticiones y objetos	99
•	Quinta sesión: De la identidad y de los objetos: El uniforme escolar	99
•	Sexta sesión: ¿Qué es eso de las ausencias y las memorias de las ausencias?	100
•	Séptima Sesión: Colorear y representar la ausencia.....	102
•	Octava y última sesión: Sobre las despedidas, las tusas y los cierres	103
2.6	¿Qué hacer con toda esa red de memorias, objetos e intervenciones? ¡mostrarlas!	104

TERCER CAPÍTULO: De cotidianidades, ausencias, sacralidades y despedidas

Introducción.....	106
3.1 Sobre sistematizaciones, herramientas y definiciones: ¿Qué es eso de sistematizar? ..	107
3.2 El diario de campo como herramienta para la sistematización	108

3.3 De mística y experiencias infernales: La Sistematización en sí	109
• Cotidianidades: Objetos y memoria	109
• Sacralidades: Lo profano de hacerse ver	110
• Ausencias: Te veo	112
• Despedidas: Estamos felices y tristes. Este es el final.....	113
• Manual para recordar: de objetos, memorias y cierres.....	114
3.4 De miedos, demonios, disfrutes y posibilidades: El análisis de mi práctica pedagógica.....	115
• El miedo y la inseguridad	115
• La identidad docente.....	116
• La autoridad y la expectativa.....	117
• El disfrute y la posibilidad.....	118
• De reflexiones, preguntas y conclusiones.....	121
Referencias	124

Primer Capitulo

DE VIVIR ENTRE OBJETOS Y DE SER
TESTIGOS DE LA MEMORIA



ly \$2
to the
in ta
e

La
felicidad
al
alcance
de todos.
[Foto
Laura
Salgado]



Introducción

El presente trabajo surge de una inquietud por comprender la escuela como un espacio de memoria, sensibilidad y transformación social a través del reconocimiento de la objetualidad. Desde una mirada pedagógica, ética y política, se propone un acercamiento a la cultura material como mediadora y catalizadora de las memorias familiares y escolares, con el fin de reconocer en ellas cuatro formas de lo material: lo cotidiano, las ausencias, lo sagrado y las despedidas. La apuesta pedagógica se desarrolló con estudiantes del curso 11-01 del Colegio República de Colombia IED, a través de una propuesta que entrelaza los estudios de la memoria, la antropología y el arte como caminos de reflexión y reconstrucción del sentido de lo vivido desde métodos y apuestas didácticas experimentales. Esta propuesta se inscribe en la línea de Formación Política y Memoria Social (FPMS) de la Universidad Pedagógica Nacional, que desde el año 2004 articula los escenarios escolares y organizativos a la memoria social, la configuración de identidades, los procesos de movilización social y las subjetividades. Como se verá a lo largo del desarrollo del documento, son estos los pilares que sostienen la apuesta: la identidad, las subjetividades, las memorias familiares y su relación con lo social. En este marco, el presente trabajo se articula al escenario escolar y busca reconocerle como un espacio posibilitador para el reconocimiento de la memoria, donde los objetos, las experiencias y los relatos personales se entrelazan con los procesos históricos y colectivos. Desde allí, se propone una mirada pedagógica que entiende la formación no solo como un ejercicio de transmisión de saberes, sino como un acto ético y político de reconocimiento del otro, de sus historias y de sus vínculos con lo material.

El documento se estructura en una serie de cuatro capítulos que dialogan entre sí para dar cuenta de los fundamentos teóricos, pedagógicos y metodológicos que orientaron el proceso, así como de los hallazgos y reflexiones surgidos en el aula y en la comunidad educativa.

El primer capítulo presenta los fundamentos teóricos que orientan el trabajo, para ello se presentan algunos autores pertenecientes al campo de la memoria y la antropología de la memoria, así como perspectivas que permiten acercarse a la construcción de las categorías principales del trabajo: la relación entre memorias familiares y cultura material. El capítulo también presenta un balance de trabajos de grado en el marco de los últimos cinco años que se han interesado por abordar las memorias familiares y culturales desde la materialidad, destacando que, hasta el momento, no se habían desarrollado propuestas pedagógicas que abordaran las memorias familiares y los objetos dentro del ámbito escolar desde una perspectiva sensible y crítica.

El segundo capítulo desarrolla la propuesta pedagógica en sí desde tres pilares fundamentales: la ternura como principio ético y político de la educación, el aprendizaje significativo como proceso de construcción de sentido a partir de los saberes previos y el aprendizaje basado en problemas como metodología activa que propicia la reflexión crítica y la resolución colectiva de situaciones reales. Estos tres ejes se articulan para proponer una pedagogía de la memoria que reconozca la humanidad, los afectos y las disputas por el pasado

familiar como núcleos de aprendizaje, destacando en cada una de ellas las huellas y el papel de los objetos. También se presenta en este apartado la caracterización de la institución educativa en la que se desarrolló la propuesta, así como la planeación de las distintas sesiones desde las cuatro categorías mencionadas con anterioridad.

El tercer capítulo describe las ocho sesiones que estructuraron la intervención en el aula, cada una orientada a una categoría analítica: cotidianidades, ausencias, sacralidades y despedidas. A través de ejercicios artísticos, reflexivos y colectivos tales como el mural de las ausencias, la creación de un contra-altar escolar y la narración expandida de las despedidas se propició la exploración de las memorias personales y familiares, posibilitando una comprensión de los objetos como mediadores de identidad, constructores de sociedad y su papel en procesos de duelo y transformación brindando una lectura interpretativa de los resultados, haciendo énfasis en la práctica de aula como práctica ética, política y sensible, y en la escuela como espacio de posibilidad articulando las voces de estudiantes, docentes y la propia reconociendo la dimensión emocional y simbólica que atraviesa el ejercicio pedagógico.

Finalmente, el cuarto capítulo recoge los principales hallazgos del trabajo en relación con la pedagogía, la memoria y la cultura material. Se destacan las posibilidades que ofrece la escuela para trabajar los campos de la memoria desde los objetos, así como los aportes del proyecto a la formación docente, a la educación sensible y a la comprensión de la enseñanza como acto de cuidado, ternura y construcción colectiva de sentido, mostrando cómo los objetos en su cotidianidad se convierten en dispositivos pedagógicos y en testimonios de la experiencia humana desde la subjetividad, los recuerdos y los olvidos. Reconociendo en la escuela desde la ternura y la reflexión, no sólo un espacio de enseñanza, sino también un territorio de memoria capaz de transformar y potenciar relaciones humanas compartidas.

1.1 Conquistadx por los objetos

Mientras escribo, mi teléfono está junto a mí, en el escritorio de la sala de sistemas. La Universidad está fría, la ciudad está fría y mis manos calientes. Jueves 3 de octubre del 2024, pronto será mañana y mañana será el pasado. La parte trasera del teléfono guarda una pluma y una flor sintética morada, objetos que me recuerdan a un ser querido. A un ser amado. A mi maestra. Mientras paseaba por la calle junto a ella, vestida enteramente de Vinotinto con una energía como la del sol y un calor afectuoso como el de mis manos ahora mismo, me percaté de que agarró con su mano una pluma que perteneció en algún momento a un ave de plumaje verdoso y mirándome con amor me dijo

- Mira, qué hermosa pluma. Ahora sólo te falta encontrar otra

Recibí la pluma con mi mano derecha y confundidx, le pregunté

- ¿A qué te refieres con que me falta encontrar otra?

- Bueno (con el tono de quien entiende perfectamente el significado y está a punto de develarlo), en nuestra tradición budista creemos que se necesitan de dos alas para volar, la compasión y la sabiduría.
- ¡Oh, bueno! - respondí - en ese caso ¿qué pluma es esta y cuál me hace falta encontrar?
- Mmmmm (pensó por un momento), ésa es la compasión. Te hace falta solamente encontrar la pluma de la sabiduría.
- Me falta poco para volar - sonreí -

Desde ese día, hasta la fecha y quién sabe por cuánto tiempo más, esa pluma verde me acompañará recordando el momento oscuro de mi vida en el que las palabras afectuosas de mi maestra me dieron la esperanza de poder volar algún día. La pluma no es el único objeto que conservo, nunca lo ha sido y nunca lo será porque habrá otros. Desde niñx he coleccionado cosas. He guardado cosas. Fotos de este cuerpo mío que está relacionado con mi existencia y que cuando unx las ve dice “ese soy yo” o “ahí está Alejandro”. Fotos de Alejandro. De mí. Cartas de romances que terminan y dejan sólo palabras. He guardado pedazos de árbol, de flores, de besos, de abrazos. He guardado objetos que me recuerdan que viví, que amé. Algunos permanecen en una caja de zapatos en mi armario y otros, desde el desamor, sólo en mi memoria. En la memoria que se atrinchera en la mente y en el corazón.

El presente trabajo, no inició sin más. No inició con claridad, como el canto del pájaro al que pertenece la pluma de mi teléfono. Siempre fueron los objetos, eso sí era claro. Siempre fue el recuerdo, lo emotivo, el viaje de la vida a través y desde la objetualidad¹. Yo, confieso, soy fácilmente conquistado por el objeto. El objeto en relación con alguien, con algo. Con un espacio y un suceso. Como una piedra multicolor que recogí de un páramo entre el 20 o 21 de octubre del 2023. Como un pedacito del suelo del Museo Santa Clara que guardo con recelo y con amor devoto desde el domingo 29 de septiembre del 2024. Hace varios años, motivé a mi hermana (siete años menor que yo) a tener una cajita de zapatos llena de sus propios objetos. Desconozco qué guarda ahora, pero esta mañana la vi dirigirse a ella para buscar algo en particular. Es como si los sucesos y las personas, sus recuerdos, existiesen permanentemente en el espacio de nuestra vida dentro de algún rincón del corazón, pero cuando estos sucesos y personas se relacionan a un objeto; cobran cuerpo, cobran vida. Salen del mundo de las ideas y se materializan a modo de resurrección. Resurgen de la muerte. Por ello, definitivamente, las cartas de mis exparejas no existen, no físicamente. No podía permitirles un cuerpo físico a los recuerdos. No podía dejar que cobraran materialidad y espacio.

Por esos andares de la vida, las conexiones inexplicables y los tiempos de la existencia, mi tutor y maestro Alexander Aldana también se encuentra íntimamente relacionado a los objetos. A la objetualidad como símbolo de la existencia. De no ser por esa conexión mediada

¹ La categoría de Objetualidad será abordada más adelante desde los postulados de Urmila Mohan (2018) que relaciona la materialidad junto con los diversos contextos en los que se halla inmersa.

en ambos lados por los objetos, este trabajo no existiría, así como no existiría poder de objetos, conversaciones de memoria o tardes de café lidiando con mi incapacidad de escribir. Incluso el café mismo, a estas alturas, se torna también uno de esos objetos de los que se habla en todo este primer apartado. En esos que contienen emotividad y vida. Capacidad creadora y capacidad que rescata, que posibilita y que da vida.

Yo crecí lejos de mi familia, paterna y materna. Yo no sé de objetos de la costa. Yo no sé de comidas ni de dichos. Yo no sé de si las plumas de las aves son verdes también en Caucasia y de si son de compasión y de sabiduría. Yo no sé de calor más allá del frío de estos cerros de Bogotá. Simplemente yo no sé. Y es que ese no saber crea un vacío, una imposibilidad. No puedo hablar de objetos que no existen y por eso existen. Existen como objetos ausentes. Sin embargo, hablar de los objetos trae aquí a mi madre. A los recuerdos de ella preparando tinto, aromática, maicena, perico. A la paradoja de que nunca probaba su tinto ni el perico que hacía y de que vine a tomar tinto ya en la universidad. Pero sí puedo hablar de las tapas de colores de los termos con los que trabajó vendiendo tintos y que se convirtieron en los vasos en los que tomábamos el chocolate del desayuno. Hablar de los objetos trae aquí también a mi padre y al peluche que me regaló y que se convierte en el único objeto con el que puedo recordarlo, rememorar que su historia y la mía estuvo conectada en algún punto. Me permite recordar que me tomó de la mano y que fue directamente conmigo a comprarlo, erigiéndose como el único recuerdo vivo de que hicimos algo juntos o de que hizo algo importante para mí. Objetos, objetos, objetos. Todxs crecemos rodeadxs de su capacidad latente de rememorar en su frágil existencia de objeto, la frágil existencia humana.

Después de mucho (prácticamente tres años) la idea que está contenida en este trabajo vio la luz. **Objetos y memoria.** Memorias familiares. Objetos y adolescentes. Los guardan o no. Cómo rememoran. Y es que yo crecí guardando envolturas de chocolates que me daban, cartas de amor (aunque ya no existan) o piedras de lugares que visitaba o que en su defecto me regalaba alguien con afecto diciéndome que me recordó en su viaje. Mis compañerxs del colegio también guardaban cosas, cosas que pertenecían a nuestro contexto escolar: manillas, cartas de Dragon Ball, los tazos de las papas Margarita. Alguna cosa guardábamos. Sabíamos que tenían un valor simbólico del gusto, del afecto, de lo que éramos. Ahora bien, ya me separan siete años de mi hermana y me separan muchos más de los recién adolescentes de la generación de TikTok y de los recuerdos en las historias de Instagram. Yo no tengo ni idea de si esta gente se sigue regalando cartas y poemas. O manillas. O si guardan el papel de un chocolate porque se los dio la traga. Yo no sé si tienen objetos religiosos. O si su abuelx les heredó una reliquia y está por ahí bien guardada. Qué guardarán. Cómo y por qué. Simplemente me resulta fascinante. Ya veremos a dónde lleva la búsqueda de memorias, tras una sociedad saturada de contenidos digitales, informaciones, notificaciones, streams, posts, imágenes en pantallas. Elementos inmateriales, intangibles. Ya veremos si el poema está en físico o en una historia destacada de Instagram. Ya veremos si también quemaron cartas de amor para impedirle la existencia corpórea o si la existencia corpórea de la carta en sí nunca vio la luz, porque nunca fue creada.

Este presente trabajo es una búsqueda mía por lo cotidiano y por la humanidad, por la individualidad detrás del número de estudiantes en un salón de clases. Es una búsqueda por la relación de una persona con los objetos que le acompañan, que median su experiencia con el mundo y le permiten sentirse parte de él. Estos objetos que median la experiencia con su pasado, presente y futuro, con sus casas, sus familias y las ausencias; aquello que se recuerda pero que ya no está, para finalmente mostrar la relación de cada quien con la ciudad que habita y cómo es habitada a través de los objetos.

Soy yo, queriendo ver qué atesora el resto. Qué hay de ellxs en sus objetos y de sus objetos en ellxs. Soy yo queriendo aprender del acto de conservar. De guardar con devoción. Soy yo queriendo ver cómo podré enseñarle Historia o Geografía a una generación que desconozco, por medio de entender sus objetos y sus recuerdos. Soy yo agradecido por mi tutor y por su conexión con los objetos y la paciencia que me tiene. Soy yo con el teléfono que contiene la pluma verde, al lado izquierdo de este teclado, junto a una botella con agua que está por terminarse, en la sala de sistemas de la Universidad, donde otrxs lidian con sus propios procesos y sus trabajos de grados particulares, sus clases de idiomas o sus diversas cosas de la academia que nos une. Soy yo, lejos de mi familia paterna y materna y de sus propios objetos. Soy yo quien admiro a mi hermana y a su cajita de zapatos con cosas. Soy yo, quien ha llorado por las cartas que quemé. Que he abrazado al peluche que me regaló mi padre. Soy yo que, en plena noche oscura, escribe sobre los objetos, queriendo aprender de ellos y de quienes les guardan. Soy yo a punto de graduarme, con la esperanza de recibir otro objeto más, uno que no creo que se quemé. Soy yo, hijo de objetos, hermano de objetos, poseedor de objetos y devoto de objetos. Soy yo y el deseo de compartir con la academia y a quien le interese si los objetos siguen siendo poderosos para otra generación. Cómo y por qué. A ver si algún día dejan de estar en los museos y se convierten en la historia viva de quienes habitamos este mundo. De quienes estamos en la búsqueda de esas dos alas que nos hacen falta para poder volar.

1.2 ¿Qué es lo que el objeto conserva?

“La memoria es un río habitado por peces esquivos (...) a veces, los recuerdos brincan fuera del agua y enseñan su lomo plateado y curvo. Pero en otras ocasiones necesitamos pescarlos. Los objetos son anzuelos para pescar recuerdos. O redes barrederas para lo mismo. Son despertadores de la memoria.” (Mellado, 1999, como se citó en Bahntje et al, 2007)

Caer bajo el hechizo de un libro. El hechizo de un regalo. El hechizo del pedazo de flor dentro de sus páginas. Caer en la tentación de romper la carta de un viejo amor, o de guardar una piedra traída de un viaje que fue significativo. Guardar un peluche por muchos años. Guardar, coleccionar, rememorar, recordar.

Los objetos acompañan y producen la existencia humana porque en su materialidad reproducen identidades, recuerdos, lugares, personas y deseos. Enfatizan en la experiencia humana, pero a su vez la transforman. Un mismo objeto puede tener significados distintos según quien lo mire, lo use o lo conserve. Una madre primeriza, por ejemplo, puede atribuir un valor y significados profundos al plato que usó durante la gestación, relacionando su experiencia corporal y emocional mientras que para su hijx será un objeto cotidiano y utilitario. Si alguien visita a esta familia y se fija en el objeto, es probable que este pase desapercibido. El mismo plato es, en tres miradas, prácticamente tres objetos diferentes y en este sentido, como señala Javiera Bustamante en *Las voces de los objetos* (2014), el valor de estos se ha diversificado y se extiende hasta significados de la vida cotidiana, el presente y el futuro. El objeto no tiene valor y significado por sí mismo, sino por el que le asignan las sociedades. Vale para quienes le resignifican (p. 44).

El objeto contiene así una potencialidad del recuerdo, trae el pasado al presente a través de su materialidad. Su existencia es mágica porque en ella habita un mundo entero de significados que se activan en la relación con quienes lo tocan o lo custodian. Pero el objeto cambia. Y cambia porque las sociedades, sus sensibilidades y sus formas de otorgar valor también se transforman. Bustamante (2024) insiste en que el objeto importa para quienes le dan valor y cuando ese valor muta, el objeto también lo hace. Aquí surge una pregunta clave ¿Qué es lo que el objeto conserva? o mejor dicho ¿Qué es lo que se conserva en el objeto? Para responder esta cuestión, es necesario volverse a las experiencias contemporáneas entre sujetos, memorias y materialidades. Durante la guerra, por ejemplo, despojar a las víctimas de sus objetos, lleva a una eliminación o intervención de las bases sobre las cuales queda designada la identidad y, por lo tanto, eliminando lo que se es y lo que se fue. Los objetos personales tales como fotografías, prendas, cartas, herramientas o reliquias familiares, son extensiones del cuerpo y del recuerdo; en ellos se materializa el relato de una vida, los vínculos afectivos y los territorios de pertenencia.

Cuando se sustraen o se arrancan los objetos, se interrumpe un hilo vital en donde la narración propia se fractura, la memoria se desarticula, la continuidad simbólica entre pasado, presente y futuro se rompe. En contextos de guerra, la intervención o la eliminación de los objetos personales opera como un intento de borrar al sujeto del mundo al eliminar los soportes tangibles desde los cuales afirma quién es y a dónde pertenece. Cuando desaparecen los objetos de las víctimas, desaparecen también los olores, las texturas, los gestos, los afectos, las ausencias. Para comprenderlo con mayor claridad, es posible revisar dos ejemplos particulares.

Juan Manuel Echevarría (2017) en su trabajo titulado *¿De qué sirve una taza?* expuesto en el Museo de Arte Moderno de Bogotá, presenta su encuentro con los objetos pertenecientes a guerrilleros de las FARC que quedaron "olvidadxs" en algún lugar de los Montes de María tras la desmovilización de esta guerrilla, constituyéndose en un trabajo que no habla desde la

posición de las víctimas sino de los victimarios, aunque estos puedan ser de cierto modo víctimas de la guerra misma. Su apuesta consiste en una serie de fotografías de los objetos que yacen en los ex-campamentos bombardeados por el ejército y que pertenecieron a los excombatientes. Objetos cotidianos, marcados sí, con los nombres de a quienes pertenecieron. No sus alias dentro de la guerrilla, sus nombres (Ver Ilustración 1)

La sorpresa fue que todo estaba marcado. La ropa, incluso, tenía los nombres bordados. “¿Por qué era tan importante el nombre?”, preguntó entonces a un excombatiente que lo acompañaba. “Porque era **lo único que nos quedaba de nuestra identidad**. Cuando entras a la guerrilla, se pierde, eres un alias, pero el nombre lo tienes contigo”, respondió (...) Surgió la obra: 50 fotografías sobre cajas de luz que exponen **la importancia de la poca propiedad**, de aferrarse al nombre, de no dejar que el monte se coma **lo que queda de vida**. Dewin, Manolo, Ledi, Pedro. Sobre ellos y los demás aparecen las preguntas que busca responder esta obra: ¿Quiénes eran? ¿Dónde están? (Valdés Correa, 2017)

El trabajo de Echevarría también es relatado por Margarita Calle y Felipe Martínez (2021) en su texto “*Los rostros, los ríos y las ruinas Trazas de un archivo sensible en el contexto de la violencia política en Colombia*” en el que afirman

En su contexto cada objeto **revela** las trazas y **las huellas** de un tiempo inefable; ese otro relato silente de la guerra que nos recuerda que, a pesar de la crudeza de la confrontación, **la condición humana** se impone, revelando ese fondo común que nos identifica y cohesiona, más allá de las urgencias o las afugias derivadas de nuestros modos de existir: un modo afectivo de habitar el espacio que permite intuir una relación particular con las cosas, la organización del universo doméstico, el tiempo destinado a tareas ordinarias como comer, bordar, peinarse, maquillarse, etcétera. (Calle & Martínez, 462)

Imagen 1



Nota: Bordado en una camisa perteneciente a un excombatiente. Fotografía tomada del artículo del periódico *El Espectador* titulado “Una taza marcada para no olvidarse”, cortesía del Museo de Arte Moderno de Bogotá MAMBO. Año 2017.

Volviendo a las preguntas iniciales ¿qué conserva un objeto? el trabajo de Juan Manuel Echevarría sugiere que lo que perdura es la condición humana, la identidad, la vida cotidiana y lo que resiste en medio de la guerra. En esta misma línea, el trabajo museográfico, educativo y social del Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau ofrece otro horizonte para pensar la memoria a través de los objetos. Javiera Bustamante (2014), sitúa el genocidio nazi como un punto de quiebre para comprender la relación entre memoria, materialidad y cultura en donde la potencialidad del objeto radica en su capacidad para mantener un *pasado siempre presente* en su ejercicio como activador de memorias.

El Memorial y Museo de Auschwitz funciona como un gran “relicario” compuesto por montañas de objetos profundamente cotidianos y, justamente por ello, poderosos: poemas, mechones de cabello, prótesis, zapatos, vestidos, anteojos, maletas, juguetes, cucharas. Su valor reside en que permiten entrar en la intimidad de quienes habitaron sus muros. Revelan las individualidades ocultas detrás de los números tatuados en la piel o de los uniformes a rayas que buscaban homogeneizarles. Es la vida mínima, pero insistente, la que se conserva.

Primo Levi (2005), sobreviviente de Auschwitz relata la experiencia dentro del campo haciendo referencia a un objeto de uso cotidiano

“(Se) moría por no saber adaptarse incluso a cosas que hoy nos resultan banales, al calzado, por ejemplo. Nos lanzaban un par de zapatos, bueno, en realidad no era un par de zapatos, eran dos zapatos desaparejados, uno tenía tacón y el otro no; había que tener una constitución de atleta para aprender a caminar de este modo. Un zapato era muy pequeño y el otro muy grande. Había que dedicarse a hacer complicados intercambios, y si se tenía suerte podía conseguirse un par casi a juego y había que conformarse. La mayor parte del tiempo los zapatos hacían heridas en los pies, y quien tenía pies delicados acababa contrayendo una infección. A mí también me tocó vivirlo, todavía tengo las cicatrices. Milagrosamente mis heridas sanaron por sí solas, a pesar de que no falté un solo día al trabajo. Quien era sensible a las infecciones moría debido a sus zapatos, por culpa de las llagas de los pies infectadas que no sanaban. Los pies se hinchaban, y cuanto más hinchados estaban más apretaban los zapatos, y la gente acababa teniendo que ir al hospital, pero no los dejaban ingresar ya que los pies hinchados no eran una enfermedad. Era un mal tan generalizado que quien tenía los pies hinchados iba directamente a la cámara de gas. (Levi, 2005)



Imagen 2: Fuente: Montaña de zapatos en el Memorial y Museo Auschwitz-Birkenau. Fotografía tomada del artículo de la BBC titulado “El creciente interés por Auschwitz a 70 años de su liberación”, año 2015.

El testimonio de Levi muestra cómo un objeto común puede evocar una serie de experiencias que interpelan el carácter humano de quien lo narra y de quien lo vive, condensando en su

materialidad la brutalidad del régimen y, al mismo tiempo, la memoria persistente de quienes lo padecieron.

Por otro lado, el relato de Paul Salmons (2017), investigador del Centro para la Educación sobre el Holocausto de la University College de Londres, relata también un suceso particular en relación con este objeto cotidiano particular:

“Les decían que se desvistieran y dejaran sus zapatos en unos vestuarios con unos números para que luego pudieran encontrarlos tras ducharse. El niño puso el calcetín en su zapato de la forma en la que **todos lo hemos hecho alguna vez**. Fue a la sala con duchas falsas, que en realidad eran cámaras de gas y fue asesinado. En 20 minutos todos estaban en el crematorio y ese zapato es **el único recuerdo** que tenemos de ese niño, al que se ha **despojado de su identidad**” (como se citó en García, 2017)

Es significativo que tanto Salmons como Levi relacionen la muerte y el despojo de identidad con un objeto cotidiano, reforzando que la aniquilación del sujeto pasa también por la destrucción de los objetos que prolongan su existencia. Los objetos personales son las extensiones del cuerpo y del recuerdo, los puntos de anclaje entre la vida privada y la historia colectiva. Levi (2005) describe esta ruptura como un proceso de **reducción a la nada de la personalidad**, en el que había una:

atenuación de la sensibilidad en lo relacionado con **los recuerdos del hogar, la memoria familiar**; todo eso pasaba a un segundo plano ante las necesidades imperiosas, el hambre, la necesidad de defenderse del frío, defenderse de los golpes, resistir a la fatiga. (Levi, 2005)

A partir de estos ejemplos, hablar de lo que “el objeto conserva” nos introduce directamente en los campos de la memoria, la identidad y la evocación. La potencia de los objetos en Auschwitz o en los ex-campamentos de las FARC, como se vio con Juan Manuel Echevarría, se sostiene en su capacidad de producir un tipo de atemporalidad en la que la vida, la historia y el vínculo puede persistir más allá del cuerpo que lo sostuvo. Esto no significa que el objeto se sitúe en una sola dirección o que pertenezca a una sola persona. Un objeto puede pertenecerle a todxs, en tanto se activa en la subjetividad de quien lo mira, lo reconoce o se identifica con él. En esto radica su potencial cautivador, deja de ser ajeno cuando despierta un sentido propio. De ahí que en los museos se diga que los objetos “son patrimonio de todxs”, en consonancia con la perspectiva patrimonial planteada por Javiera Bustamante.

Con esta base, el presente trabajo pedagógico busca comprender la importancia de la **objetualidad** en la adolescencia a la hora de problematizar y construir **memorias escolares y familiares** que son, a la vez, **memorias culturales y colectivas**. Los objetos se enlazan con la emocionalidad, con el corazón, con el devenir humanx. A partir de ello surgen las preguntas que articulan este estudio: ¿son conscientes lxs jóvenes de las relaciones que se tejen entre sus objetos y sus memorias?

En esa línea, es necesario delimitar la categoría de **objetualidad**, entendida no solo como la materialidad del objeto, sino como la red de valores, significados y afectos que se construyen alrededor de él. Urmila Mohan (2018), en *Objechood*, presenta la objetualidad como el estudio de la vida de los objetos en una doble vía: 1. como artefactos aprovechados por sus propiedades materiales y 2. como soportes de experiencias, significados y valores culturales. Para Mohan, los objetos existen entre lo individual y lo colectivo, erigiéndose como agentes que modelan y son modelados por quienes los usan, creando una relación de producción mutua (p. 1). Incluso cuando un objeto es extraído de su contexto, como en el caso de los museos, este sigue creando sentido, se reinscribe en nuevos sistemas simbólicos y cumple funciones educativas, históricas, patrimoniales o sociales (Mohan, 2018, p. 2). En este sentido, su valor depende de los discursos que lo rodean y de los propósitos de su conservación. Esta relación sujeto-objeto, sostenida en la agencia material, permite acercarse a la identidad desde la materialidad misma. La música, el uniforme, las cartas, las fotos, los collares, las manillas, el olor del perfume de un ser querido, todo ello participa en la configuración de una identidad única, tejida desde la experiencia y lo afectivo.

Desde la antropología, Jacobo Cardona Echeverri (2015) afirma que “*el ser humano es lo que es gracias al artefacto. Allí está fundada su humanidad*” (p. 29). La materialidad no es un accesorio, es constitutivo del que hacer y del devenir humanx. Los objetos determinan la forma de habitar, conocer y relacionarse. Este entramado crea una red simbólica donde cada objeto adquiere sentido en relación con otros, conformando lo que Echeverri llama un “lenguaje de coordenadas” (p. 47). Lejos de ser estática, esta red se transforma constantemente, y los objetos participan activamente en la producción de memoria y en la configuración cultural del mundo social. Dicho de otro modo, los objetos conforman un lenguaje material en el que las coordenadas del significado se determinan por las relaciones y prácticas que los envuelven, se enriquecen en su diálogo con otros objetos. Dentro de este entramado, Echeverri introduce la noción de *objetos insignificantes*, aquellos elementos cotidianos que parecen banales, pero que contienen un enorme potencial simbólico y afectivo que lejos de participar de la condición de residuos de la vida diaria, llevan fragmentos de historia, emociones, vínculos y aprendizajes que constituyen lo que podría denominarse una trama material de la vida.

Para enriquecer aún más la categoría de objetualidad, Gérard Wajcman (2001) propone pensar el objeto en relación con su contexto y define la ruina como

“el objeto más la memoria del objeto, el objeto consumido por **su propia memoria**. (...) es el objeto convertido en **huella común**, el objeto ingresado en la **Historia**. De él mismo y de todo lo que, cada vez más, se enlaza a él. Es el objeto devenido **esponja histórica, acumulador de memoria**.” (p.14)

Por ello, este trabajo se propone comprender al estudiante a partir de sus objetos y desde su materialidad y su individualidad, entendida no desde la lógica capitalista del rendimiento, el consumo o la competencia, sino desde las cualidades internas que permiten reconocerse parte

del mundo y de lo colectivo. La individualidad, en este sentido, es política no existe sin lo colectivo, ni puede pensarse por fuera del cuerpo vivido, diverso y situado.

Sin embargo, estos planteamientos sobre la historia de los objetos, sus significados y relaciones atraviesan una crisis contemporánea, como señala Byung-Chul Han (2021) en *No cosas*: vivimos una “*indiferencia hacia las cosas*”, desplazadas por la hiperproducción de información y datos (p. 14). Si esto es cierto, resulta urgente preguntarse cómo están recordando lxs jóvenes, qué guardan, si es que guardan algo, y cómo se configuran sus memorias en una época donde la materialidad parece diluirse.

Finalmente, es importante distinguir entre objeto y cosa para dar paso a las siguientes categorías de análisis. Abraham Moles (1975) define al objeto como una prolongación de la acción humana, inserto en la vida cotidiana y mediador entre la individualidad y el mundo (p. 15), que en otras palabras refiere al objeto como íntimo y resultado de la interacción humana. La “cosa”, en cambio, remite para él al ámbito de lo natural (p. 16), lo no agenciado. Sin embargo, este trabajo no separa radicalmente estas categorías porque también guardamos hojas, piedras, semillas. Guardamos aquello que nos vincula con lxs otrxs, con los lugares y con la experiencia. Por ello, en el marco de este estudio, objeto y cosa se utilizarán como sinónimos cuando se trate de su relación con las **memorias familiares**.

1.3 Sobre los campos de la Memoria

“¿Acaso no nos roza, a nosotros también, una ráfaga del aire que envolvía a los de antes? ¿Acaso en las voces a las que prestamos oído no resuena el eco de otras voces que dejaron de sonar?” (Walter Benjamin. Tesis II

Antes de abordar lo familiar, es necesario comprender qué se entiende por memoria. Gilda Waldman (2006) habla de una “voluntad social de recordar” que se evidencia en fenómenos como la restauración de centros urbanos, el culto al patrimonio, la reinención de tradiciones, la transformación de ciudades enteras en museos, el resurgimiento de modas y archivos, la proliferación de exposiciones y documentales, así como en el entusiasmo por las genealogías y por la escritura de memorias (p. 2). Esta voluntad colectiva es visible, por ejemplo, en los espacios museales. El Museo Nacional de Colombia recibió 554.366 visitantes entre enero de 2023 y octubre de 2024, según el Informe de Gestión 2024 del Ministerio de Cultura, lo que revela un interés persistente por conocer, evocar y reconstruir un pasado común.

Podría decirse que esta preocupación contemporánea por la memoria surge, en parte, como respuesta a la aceleración de la vida moderna. Waldman sitúa el auge académico del estudio de la memoria desde la década de los ochenta, cuando distintas disciplinas buscaban trazar los vínculos entre historia y memoria (p. 2), mientras que Zygmunt Bauman (1999) describe cómo el ritmo vertiginoso de los cambios modernos produce una nostalgia que impulsa a mirar hacia atrás (p. 4). En este contexto, los relatos de vida, los testimonios y las experiencias

cotidianas comienzan a adquirir un valor epistemológico antes desestimado por la historiografía tradicional (Waldman, 2006, p. 3). Así, la memoria se convierte en un campo interdisciplinar donde convergen subjetividad, afectividad y construcción social del pasado.

Por su parte, Enzo Traverso (2007) señala que entre los años sesenta y setenta hubo una escasa discusión pública sobre la memoria (p. 13), mientras la disciplina histórica comenzaba a incorporar la subjetividad en sus narrativas. Retomando a Emilio Gentile, Traverso describe también el auge del “turismo de la memoria”, la conversión de lugares de sufrimiento como campos de concentración, cárceles de dictaduras y territorios atravesados por la guerra, en museos y atracciones turísticas (pp. 13–14). Esta tendencia revela una paradoja en la que el interés por preservar el pasado surge precisamente de lo que Walter Benjamin (1983) identificó como la ausencia de *experiencia heredada*. Las guerras y los desplazamientos masivos fracturaron la transmisión generacional de objetos, relatos y tradiciones, impidiendo la continuidad de la memoria familiar. De esta ausencia emerge una experiencia colectiva del pasado que busca, de algún modo, suturar lo que no pudo heredarse.

Ahora bien, este “turismo de la memoria” plantea tensiones importantes. Traverso advierte que la musealización del sufrimiento puede conducir a una despolitización del dolor, haciendo que los discursos institucionales que privilegien la emoción inmediata mediante el impacto de una fotografía o el estremecimiento ante un objeto por encima de la comprensión crítica de las estructuras que permitieron o produjeron la violencia. Sin un trabajo educativo profundo, lugares como Auschwitz pueden convertirse, en palabras de Traverso, en “parques temáticos de la memoria”, donde el pasado se consume en lugar de interpelar. De ahí la importancia de reconocer que la emocionalidad, aunque fundamental para la memoria, solo se transforma en potencia ética y política cuando se reflexiona, se problematiza y se comparte.

Para ampliar la comprensión de la memoria desde lo emocional, Joël Candau (2002) hace una distinción entre historia y memoria. Desde su postura, la historia intenta organizar, ordenar y distanciarse del pasado (p. 56); mientras que la memoria en cambio es afectiva, pasional, ligada al gesto, a la imagen y al objeto. Pierre Nora (1984), citado en Candau, concibe la memoria como un proceso vivo, vulnerable a deformaciones, manipulaciones, olvidos y resurrecciones repentinas (p. 57). Más aún, Nora (2008) afirma que existen tantas memorias como grupos siendo estas múltiples, colectivas e individualizadas, siempre ancladas en lo concreto, a los espacios y a los objetos (p. 21).

Esta distinción permite comprender la memoria como un entramado emocional que dará sentido a las narraciones y experiencias trabajadas en la presente práctica pedagógica. La dimensión individual de la memoria nos obliga también a hablar de lxs otrxs: lxs olvidadxs. Walter Benjamin, en sus Tesis sobre la filosofía de la historia, denuncia que la historia oficial ha sido escrita por los vencedores, hombres blancos, cisgénero y no por lxs vencidxs, lxs negrxs, pobres, campesinxs, diversxs, chuecxs, mariconxs y migrantes. Su apuesta por una historia “a contrapelo” (Tesis VII) propone recuperar las voces relegadas, los fragmentos que la historia hegemónica deslegitima. Pierre Nora complementa esta crítica al afirmar que la

historia moderna tiende a desacralizar el pasado vivido, privándolo de los lugares afectivos donde se arraiga la memoria (2008, p. 21). Hablar de sacralidad en este sentido, otorga una base al presente trabajo pedagógico porque vuelca su interés hacia el corazón, la emoción, la vulnerabilidad, la otredad y los objetos que conforman las memorias juveniles. Enunciar a las juventudes como sagradas implica reconocer que sus objetos, afectos, pérdidas y anclajes cotidianos poseen un valor simbólico y vital, no reducible a cifras ni a cronologías.

Retomando a Waldman, esta “seducción por el pasado” responde a la disolución de la confianza en el futuro provocada por transformaciones tecnológicas, cambios en los entornos urbanos y nuevas lógicas de consumo (2006, p. 4). Siguiendo las distinciones entre historia y memoria, podríamos afirmar que los objetos no poseen solo un “aura histórica”, sino un “aura de memoria”: un halo de presencia, evocación y afecto que permite reconstruir experiencias, amores y vínculos a partir de un pasado individual y, al mismo tiempo, colectivo. Walter Benjamin (1936) define el aura como “la manifestación irrepetible de una lejanía, por cercana que pueda estar” (p. 26), profundamente vinculada con la autenticidad y con la inscripción del objeto en una tradición.

Un ejemplo que ilustra este planteamiento puede ser una pieza cerámica Muysca que al ser fotografiada y reproducida en masa pierde su “aura histórica” al ser desprendida de su contexto espacial, histórico, geográfico y simbólico. La imagen comercializada es un objeto huérfano, en esa foto se ve la forma, pero desaparece su historia. Este ejemplo plantea una pregunta fundamental para los museos: ¿cómo evitar que los objetos pierdan su aura cuando se trasladan de su contexto sociocultural a una vitrina? ¿Cómo garantizar que lxs visitantes comprendan su sentido y su valor más allá de la descripción arqueológica?

Reflexionar sobre el aura permite entonces reconocer que historia, memoria y objetos no pueden separarse de los significados, afectos y lógicas culturales que les rodean. Es en esa trama donde la memoria adquiere potencia y donde este trabajo pedagógico sitúa su apuesta por comprender, desde las emociones, los objetos y las narrativas juveniles, las formas en que lo vivido se recuerda, se transforma y se comparte.

1.3.1 Memoria colectiva

La categoría central de memoria que orienta este trabajo es la memoria familiar. Sin embargo, es necesario precisar que esta se inscribe dentro de la memoria colectiva, pues remite a un pasado común donde lo vivido, en su tránsito de lo individual a lo colectivo y viceversa, da cuenta de aquello que se hereda y que configura identidades. En palabras de Enzo Traverso, estas transformaciones emergen en un mundo que ha perdido sus referentes, desfigurado por la violencia y atomizado por un sistema que borra tradiciones y fractura existencias (2007, p. 16). Para Traverso, la memoria es una representación colectiva del pasado que estructura identidades sociales, otorgándoles contenido y dirección (p. 16).

Para comprenderlo, Traverso introduce la noción de una memoria cultural, una memoria que habita lo colectivo desde los orígenes de la humanidad y que se ha tejido mediante ritos, ceremonias y políticas (p. 16). Al tomar como ejemplo el genocidio nazi, destaca la figura del **testigo**, quien porta una experiencia y una verdad que no puede ser reconstruida sin su palabra. La importancia del testigo radica en su capacidad de narrar desde el conocimiento vivido y permitir que la historia pueda, al menos parcialmente, reconstruir sucesos, lugares y objetos desde su experiencia situada.

A partir de la historiadora francesa Annette Wieviorka, Traverso retoma una categoría ya anunciada por Pierre Nora, la desacralización del pasado por parte de la historia, que en el ámbito de la memoria se transforma en una sacralización de las víctimas (Traverso, 2007, p. 18). Esto abre paso a una memoria colectiva que se distancia del registro frío de la historia y se expande gracias a la voz del testigo. Testigo de guerra, de vida, de muerte, de existencia. La memoria cultural surge allí donde se escuchan las experiencias individuales, aquello que Walter Benjamin llamó experiencias vividas y no heredadas. En *El narrador* (1936), Benjamin explica que estas experiencias corresponden a un quiebre generacional en la transmisión del mundo vivido, resultado de la modernidad, la guerra y el trauma. Se trata de relatos que no pudieron heredarse porque la muerte de lx narradorx o el horror de la guerra interrumpieron la cadena de transmisión.

Maurice Halbwachs también desarrolla la categoría de memoria colectiva, manifestada en recuerdos, evocaciones y olvidos de un pasado compartido (Candau, 2002, p. 61). Desde su perspectiva, la memoria colectiva integra recuerdos comunes a un grupo social, pero cada individuo los reinterpreta desde su experiencia personal, lo que genera discrepancias, omisiones y tensiones (p. 62). Un testigo puede recordar a una persona en cierta escena mientras otrx la borra completamente, porque sus intereses y afectos organizan de forma distinta el recuerdo. Candau señala entonces que lo único verdaderamente compartido por una sociedad es su “pasado común olvidado”, categoría que Benedict Anderson retomará como una de las condiciones para la emergencia de la nación.

Hablar de lo cultural implica, por tanto, hablar de lo colectivo, de lo social y de lo histórico, pero también de lo subjetivo y de las experiencias compartidas. La memoria cultural depende de las personas que pueden hablar del pasado desde su experiencia, y aunque esta experiencia es íntima y situada, también pertenece a un tejido colectivo. Así, una persona que jamás estuvo en un campo de concentración no puede hablar transversalmente de la experiencia de una persona judía en Auschwitz, porque dicha experiencia está anclada a un momento histórico, político, social, cultural y religioso particular. El pasado allí vivido les pertenece a quienes esos muros les fueron transversales en sus propios cuerpos, no escucharon relatos sobre despojos o cámaras de gas, los vivieron.

Desde esta perspectiva, los relatos de Primo Levi (2005) sobre su experiencia vivida y no heredada en Auschwitz son individuales, él es el testigo y a su vez adquieren un carácter compartido con sus compañerxs de cama, de almuerzo, trabajo y de campo en general. Su

testimonio cobija a quienes dejaron sus zapatos antes de tomar una “ducha”, a quienes intercambiaron pares imposibles dentro del campo y a quienes murieron por infecciones que empezaban en los pies. Su memoria individual se enlaza con las de quienes vivieron despojos similares en otros campos alemanes, complementándose y entretrejiéndose entre sí y en ese tejido, se resguardan sacralidades profanadas por la guerra, ayer y hoy.

De manera similar, Niurma Pérez Serpa (2010) enfatiza la figura del testigo dentro de la memoria cultural como quien puede desentrañar, contar, mostrar y revelar un suceso histórico desde sus matices afectivos y emocionales, transformando el relato en memoria encarnada. Esta figura del testigo es fundamental para el presente trabajo. Al abordar las memorias familiares de lxs jóvenes a través de sus objetos, es indispensable dar lugar a esas narraciones vivas que solo pueden ser dichas por quienes las portan. Sin su palabra, quedarían sumidas en un silencio indescifrable. Son lxs jóvenes quienes pueden dar cuenta de sus historias comunes, de sus pasados olvidados, de sus experiencias vividas y heredadas, tanto individuales como compartidas. Son ellxs quienes presentan sus memorias, sus emotividades, sus deseos y sus construcciones subjetivas.

La memoria colectiva, en este sentido, se funda en testigxs que pertenecen a un conjunto y que construyen sentido desde lo común. Es decir, da cuenta de aquello que se rememora desde la sacralidad del ser, desde experiencias, deseos, miedos y sueños situados en un entorno particular, compartidos con quienes también lo habitan y la escuela, como espacio relacional, social y simbólico, es uno de esos entornos.

El presente trabajo busca comprender cómo cada testigx existe con otrxs y por lxs otrxs, y cómo sus memorias y sus objetos, los que guardan, heredan, recuerdan o reinventan, configuran un campo afectivo y colectivo donde la experiencia se vuelve narrable, compartible y, sobre todo, significativa.

1.3.2 Memorias Familiares

Este apartado se inscribe dentro de la memoria cultural y orienta el rumbo del presente trabajo, pues será el foco desde el cual se comprenderán las memorias de lxs jóvenes en la escuela. Ello responde a que el peso de sus narraciones no recae únicamente en la experiencia individual, sino en su diálogo permanente con la experiencia colectiva que las rodea y que les da forma.

Para comenzar, es necesario precisar qué implica hablar de la familia como un marco social donde se producen los recuerdos y los olvidos. Maurice Halbwachs (2004) señala que al nacer se ingresa a un grupo cuyas reglas, costumbres y marcos de sentido anteceden por completo al individuo (p. 177). Dentro de ese grupo se transmiten recuerdos, secretos y enseñanzas que, más allá de constituirse como rememoraciones estrictamente individuales, funcionan como modelos y actitudes que expresan la “naturaleza” del grupo familiar (p. 181). Estos recuerdos, y también sus silencios, reposan muchas veces en los objetos, una prenda,

una fotografía, un juguete, una joya, un libro. Son objetos que permiten materializar y evocar recuerdos y compartirlos al interior del grupo familiar.

Halbwachs afirma además que las primeras aproximaciones al mundo exterior se producen a través de las experiencias vividas dentro de la familia. Al pensar en una ciudad, por ejemplo, puede emerger el recuerdo de un viaje, al pensar en una profesión, la figura de un pariente cercano (p. 184). Esto permite comprender por qué acercarse a la individualidad de lxs jóvenes desde sus objetos implica necesariamente reconocer la huella de sus memorias familiares.

En esta misma línea, Lucas Bietti (2011) destaca que las familias son un ejemplo privilegiado de sistemas de memoria compartida, fundamentales para la construcción de la memoria autobiográfica y del desarrollo del sí mismo (p. 754). Candau (2009) profundiza al afirmar que la memoria familiar organiza el tiempo doméstico e incluso, en varios contextos rurales o no occidentales, el tiempo social mismo, articulado en torno a nacimientos, muertes, alianzas o adquisiciones significativas (p. 39). Así, la memoria familiar no solo configura lo individual, sino que ofrece claves para comprender historias sociales más amplias que quedan resguardadas en el recuerdo íntimo de cada familia. Un ejemplo de ello lo presenta Juan Manuel Castellanos Obregón (2014), quien estudia las memorias familiares transnacionales y muestra cómo los recuerdos marcados por la migración se organizan a través de hitos afectivos y temporalidades personales y sociales (p. 172). Estos momentos producen recuerdos encarnados en objetos, fotografías, regalos, lugares y sentimientos de modo que las memorias no funcionan como simples depósitos del pasado, sino como productoras de presente, resistentes al olvido (p. 173).

Lo que se evidencia en estos autores son dos pilares centrales de la memoria familiar: su carácter (auto)biográfico y su carácter histórico, entendidos desde la experiencia vivida y compartida. Esta perspectiva es fundamental para el presente trabajo investigativo y pedagógico, pues se apuesta por la autonarración, por el reconocimiento de la experiencia y por el diálogo entre lo emocional, lo cotidiano y lo sacro. La memoria, con su carácter afectivo, mágico, vulnerable y abierto, se hace visible en los objetos y en los vínculos construidos en el seno de la familia.

Hablar de familia, en este sentido, implica comprender que no se trata de una unidad homogénea ni estable. Las familias son configuraciones diversas, afectivas, económicas, simbólicas y de cuidado que pueden tomar múltiples formas como nucleares, extensas, monoparentales, recompuestas, homoparentales, comunitarias, por afinidad o ensambladas por lazos no biológicos (International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2009, p. 551). Todas ellas producen memorias, relatos y silencios; todas ellas configuran modos singulares de relacionarse con el mundo y con lxs otros.

En conclusión, este apartado abre el campo para interrogar las emotividades, las pasiones y los afectos, aquello que ya Candau (2002) consideraba el núcleo palpitante de la memoria. Una memoria afectiva y mágica, viva, que recuerda y olvida, que se transforma, que se sostiene en los objetos y en las experiencias. Y, sobre todo, una memoria que emerge y se revela gracias a lxs testigxs: lxs jóvenes y sus historias.

1.4 Balance de propuestas y trabajos de grado acerca de la memoria cultural, las memorias familiares y los objetos

Para la construcción de este apartado se delimitó una búsqueda documental que reuniera las categorías *memorias familiares/culturales, jóvenes/adolescentes/infancias y objetos*, revisando distintos repositorios de universidades que ofertan Licenciaturas en Ciencias Sociales en el país durante los últimos cinco años². Esto puesto que la producción académica respecto a los campos de las memorias es muy amplio en el país y aparecen trabajos significativos en relación con una o dos de las categorías no sólo en la licenciatura sino también en pregrados y posgrados relacionados a las artes (como se irá viendo a continuación).

Antes de dar comienzo a la sistematización de los trabajos encontrados, considero necesario mencionar algunos trabajos que, aunque quedan por fuera del periodo de análisis, enriquecen la comprensión del lugar de los objetos en los ejercicios de memoria. Uno de ellos es el desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional dentro del campo de las artes visuales: *Hay cosas como... recuerdos. Objetos domésticos como construcción de vínculos familiares* (2013), de Ivonne Elizabeth Martínez Merchán. La autora se pregunta por las relaciones cotidianas con las personas amadas y por la construcción y reconstrucción de vínculos afectivos a través de objetos domésticos (p. 13). Desde una metodología de investigación artístico-narrativa, da lugar a la palabra, a la imagen y a la narración de vivencias mediante registros espaciales, objetuales y plásticos (p. 14). Entre sus conclusiones, destaca que el objeto doméstico funciona como mediador entre lo vivido y el recuerdo, preservando memorias familiares que revelan experiencias transformadoras vinculadas a la historia íntima del hogar.

Otro trabajo relevante dentro de la categoría de objetos y ya más cercano al ámbito educativo es *La memoria emocional a través de una representación simbólica de un grupo de estudiantes y docentes del Colegio Gimnasio Los Arrayanes Bilingüe* (2025), de Maribel Tuta Palacios, en la especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Francisco

² Se consultaron los repositorios institucionales de: La Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Rosario, Universidad La Gran Colombia, Politécnico Gran Colombiano, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad de La Salle, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Antonio Nariño, Universidad de Cundinamarca, Universidad del Quindío, Fundación universitaria del Área Andina, Universidad del Valle, Universidad del Tolima y Universidad de Antioquia.

José de Caldas. Palacios explora las relaciones significativas que establecen adolescentes y adultxs con los objetos de su infancia y sus memorias, situando el arte como detonante de emociones, recuerdos y valoraciones (p. 4). Entre sus conclusiones, subraya el poder evocador de los objetos para generar emociones positivas o negativas y transportar a quien recuerda hacia momentos específicos de su vida (pp. 105–107). Asimismo, resalta el arte, la pintura y el dibujo como medios de comunicación y expresión que facilitan traer las memorias al presente mediante un ejercicio de contemplación y reflexión (p. 107).

Ahora bien, al iniciar el análisis de los proyectos realizados entre 2019 y 2024, fue evidente que las categorías mencionadas no se articularon de manera conjunta dentro de las licenciaturas. Cuando se trabaja la memoria, los énfasis se dirigen frecuentemente hacia temas como el desplazamiento, la guerra, el conflicto armado o la violencia y los objetos, en esos casos, aparecen asociados a estos contextos específicos. Un ejemplo claro es el trabajo de Oscar Julián Castillo Moreno, Cristal María Gómez Guapacho y Ricardo Stiven Gualteros Sanabria (2022), *Galería de memoria combatientes de paz. Objetos: cómplices de historias no contadas*. Allí se exploran las memorias individuales y colectivas de firmantes de paz a partir de objetos personales que permiten indagar simbólicamente para la creación de una galería de memoria orientada a narrar el conflicto armado y promover una cultura de paz, perdón y no repetición (pp. 16–17). El objeto aparece como narrador de la vida cotidiana en la guerrilla y de sus historias (p. 52).

Al ampliar la búsqueda más allá de las Ciencias Sociales, emergen trabajos significativos dentro de las artes plásticas y visuales que abordan de manera explícita las memorias familiares y culturales desde los objetos. Estos trabajos, que se presentarán en los apartados siguientes, permiten trazar un balance y un estado del arte más amplio respecto a las investigaciones que articulan memorias y objetos y su análisis resulta fundamental para justificar y situar la pertinencia del presente trabajo investigativo y pedagógico. Para ello, se desglosan los resultados propiciando la aparición y análisis de trabajos que aborden en conjunto y no de manera separada las categorías mencionadas.

1.4.1 Tras las huellas de las Memorias familiares y Culturales

La memoria es el pilar fundamental de este trabajo. Evocar, recordar y reconstruir lo que fue, los lugares habitados, los abrazos dados (o negados), los objetos amados, heredados, regalados o recibidos. Los trabajos agrupados en esta categoría son profundamente emotivos porque parten de lo personal; son sensibles, íntimos, y revelan las tramas sociales, culturales, familiares e individuales en las que se inscriben las vidas que en ellos son narradas. Hablan

de un ser querido que ya no está³, de una ciudad transformada⁴, de vínculos que se sostienen a miles de kilómetros durante la pandemia⁵. Como se verá a continuación, estas investigaciones sitúan las memorias tanto en el ámbito familiar como en contextos más amplios de producción del recuerdo. En todos los casos existe un tiempo, un paisaje vital, un tránsito por la tierra que solo se sostiene mediante la evocación y los objetos que la hacen posible, tema que se profundizará en el siguiente apartado.

Al abordar la memoria colectiva y/o familiar, los autores suelen remitirse a Maurice Halbwachs para comprender los recuerdos, las evocaciones y los olvidos que configuran un pasado común. Un ejemplo de ello es el trabajo de Andrés Moyano, *El Celular sin Memoria* (2021), motivado por su interés por la colección, la familia, los objetos y el recuerdo (p. 10). A través de objetos de los años 80 y 90, Moyano cuestiona los desplazamientos producidos por la irrupción de los teléfonos inteligentes y sus efectos sobre el tiempo libre, la vida familiar, las formas de socialización y el habitar cotidiano. Para él, coleccionar o conservar ciertos objetos permite una rememoración profunda atravesada por la nostalgia, el recuerdo y el olvido, y por ese pasado compartido que estructura lo que fue, lo que es y lo que será. Cuando parafrasea a Halbwachs, insiste en que los objetos tienen una conexión directa con la memoria y con los lugares (p. 21).

Los objetos marcan la ruta de su ejercicio investigativo, lo conducen a recorrer la ciudad en busca de personas cuyas experiencias dialogan con un reloj despertador, un Nokia antiguo, una radio de pilas o una cámara análoga (p. 24). En su texto, los objetos son disparadores de itinerarios afectivos y sociales en las siguientes direcciones: objetos-personas-saberes, objetos-personas-coleccionismos, objetos-personas-memorias, objetos-lugares-familia-comunidad.

En otro registro, Gabriela Buitrago (2020), en *Cartografía de la ausencia: un camino evocador desde los objetos y el lugar hacia las memorias de mi madre* traza un mapa emocional a partir de los objetos de su figura materna. A través de ellos y de su inscripción espacio-temporal, explora cómo la memoria, la resignificación y la existencia permanecen vivas y disponibles, constituyendo un proceso de autorreconocimiento y de vínculo entre memorias individuales y memoria social (p. 6). Aquí, la memoria se presenta siempre en relación con los afectos y muestra cómo es a través de la emocionalidad de la evocación que se puede reconocer el haber sido del otro que ya no está.

³ Lady Gabriela Buitrago. 2020. *Cartografía de la ausencia: un camino evocador desde los objetos y el lugar hacia las memorias de mi madre*. Licenciatura en Artes Visuales. Universidad Pedagógica Nacional.

⁴ Andrés Camilo Moyano Duarte. 2021. *El celular sin memoria*. Licenciatura en Recreación. Universidad Pedagógica Nacional.

⁵ Julián Esteban Giraldo. 2020. *Objetos antiguos usos y des-usos “el objeto como evocador de la memoria y la vinculación de antípodas en la creación de un museo expandido”*. Licenciatura en Artes Visuales. Universidad Pedagógica Nacional.

Para Buitrago, reconstruir y evocar permite reconocer y comprender cómo la propia memoria se enlaza con lxs otrxs, con lo colectivo, con la otredad. Las memorias de su madre le permiten reconfigurar las memorias familiares y sociales (p. 18). Ella misma afirma que este proceso conduce a una reconciliación con la memoria social desde lo cotidiano, posibilitando tejer la individualidad mediante la relación entre lo que “se ama, lo que se cree y lo que se comparte” (p. 19). Desde los primeros enunciados del trabajo, Buitrago declara que su búsqueda de memoria es una búsqueda sensible (p. 22), donde las historias de vida revelan problemáticas sociales (p. 23), pero también los silencios y olvidos que acompañan las ausencias (p. 24).

Tanto Moyano como Buitrago utilizan los objetos para recuperar, preservar y narrar, cada unx desde geografías afectivas distintas. Mientras Moyano compone un libro anecdótico que recoge recuerdos y vivencias en torno a objetos que evocan una “memoria perdida” y una nostalgia generacional, Buitrago construye una cartografía afectiva de la ausencia materna como posibilidad de encuentro con su madre como mujer, como sujetx y como testiga de su tiempo. Más adelante se profundizará en los resultados de sus trabajos, pero vale adelantar que ambos confluyen en comprender la memoria como configuración del ser individual en relación con lo colectivo; y ambos rozan la dimensión de lo sagrado que emerge cuando el objeto testimonia una vida.

Siguiendo esta línea, aparece la figura del testigo como nodo central. En el caso de Buitrago, su madre encarna la memoria cotidiana y en el de Moyano, lxs entrevistadxs testimonian memorias sociales y culturales. Tomando a Traverso, son sus relatos los que permiten reconstruir narraciones y cartografías que dan vida al texto. Así, la memoria aparece como posibilidad, como voz y como puente para comprender el mundo habitado a través del pasado. En ambos trabajos, las memorias son individuales, familiares y culturales. Individuales, porque emergen experiencias personales: la vida de la madre de Buitrago y los relatos de lxs participantes en Moyano y son familiares, porque la motivación nace del deseo de comprender la propia historia a través de los objetos. Aquí es donde la noción de Urmila Mohan resulta clave: los objetos no se abordan como meras materialidades, sino como elementos cargados de valores, significados y contextos. Son evocadores, no cosas, nodos de una red afectiva, histórica y social. En Moyano, los objetos desplazan la nostalgia hacia la infancia y la vida familiar atravesada por tecnologías análogas, en Buitrago, los objetos condensan la memoria materna y permiten comprender lo femenino, el cuidado y lo familiar.

Para seguir este hilo, Ana Buitrago (2020) afirma que durante su trabajo descubrió que

no solo manejaba determinadas *memorias individuales* correspondientes a mi madre, sino que estas mismas daban pie a recuerdos que se conectaban y se conectan de *manera colectiva* con otros miembros de mi familia. (p. 55)

Este tránsito entre lo individual y lo colectivo emerge con fuerza en su relato donde, al revisar fotografías familiares, su tía Consuelo, que es propiamente una testiga, además, comienza a narrar nombres, lugares y momentos desconocidos para las generaciones más jóvenes (p. 55). La fotografía se convierte entonces en un mediador generacional que permite transmitir memorias, ampliar el horizonte de comprensión y transformar el recuerdo individual en memoria compartida.

Como señala la autora, este ejercicio devino en

un ejercicio muy interesante de **reconstrucción de memorias**, de una manera **intergeneracional** y entre mujeres, lo que también me parece muy enriquecedor por las anécdotas que compartimos y que intercambiamos. (p. 56)

En otras escenas, las fotografías, los videos caseros y los álbumes familiares posibilitaron diálogos que revelaron cómo se recuerda colectivamente en familia, incluso dentro de marcos históricos amplios, el uso del betamax y el VHS, por ejemplo, evocan no solo momentos íntimos, sino toda una época del país marcada por acontecimientos como el narcotráfico, la toma y retoma del Palacio de Justicia (1985), la tragedia de Armero (1985), la Constitución del 91, procesos de paz, la expansión de la televisión y la informática, o hitos del fútbol y el cine nacional. Así, el relato subjetivo aparece siempre atravesado por sucesos macro históricos.

Finalmente, para comprender la memoria cultural, Esteban Giraldo (2020), en *Objetos antiguos, usos y des-usos: el objeto como evocador de la memoria y la vinculación de antípodas en la creación de un museo expandido*, plantea que la memoria cultural se forma a partir de múltiples interpretaciones y recuerdos individuales de donde surgen las experiencias que convergen en un mismo contexto llenas de sensibilidad hacia el otro y, con ella, la posibilidad de encontrar colectividad en las similitudes individuales (p. 27). En otras palabras, la memoria cultural articula recuerdos y olvidos como diría Pierre Nora (2008), pero aquí esa articulación se hace a través de lo material.

1.4.1.1. Trozos de memoria: la ciudad y sus objetos

Para el presente trabajo es importante destacar cómo los objetos intervienen en la construcción de recuerdos y olvidos colectivos o cómo estos a su vez pasan por medio de las borraduras materiales. Para entender mejor esta relación es necesario comprender que cuando desaparecen los objetos, cuando son borrados de la historia y su materialidad se destruye, se llevan consigo capas de sentido, afecto e historia. Se llevan consigo una red de memorias. Hemos hablado de la figura del testigo, que permite tejer una equiparación al objeto como testigo y cómo en la borradura de las memorias, la eliminación o desaparición de un puede resultar en la desaparición de un testigo. La borradura material, ya sea por censura, violencia o imposición cultural no solo modifica el paisaje visible, sino que interfiere profundamente

en las formas de recordar y de narrar el pasado colectivo. Sí, la memoria da cuenta de recuerdos y olvidos, pero los objetos han permitido su construcción y deconstrucción.

Por lo general, los intentos de eliminación de la memoria pasan por lo patrimonial y la herencia colonial. Para explorar los campos de la eliminación, construcción y deconstrucción de la memoria a través de la materialidad, podemos acercarnos a un ejemplo correspondiente a lo patrimonial. Entre 1953–1957 el gobierno colombiano demolió la iglesia de Santa Inés, que databa del siglo XVIII, el convento de la misma orden y la plaza de mercado para ampliar lo que hoy es la Carrera 10 y construir algunas avenidas. De acuerdo con Carlos Alberto Garzón Peñuela, en el libro *El Cartucho: Del Barrio Santa Inés al Callejón de la muerte* (2010) de la Secretaría de Integración Social del Distrito:

Este ejercicio de Memoria, sobre lo sucedido en Santa Inés y El Cartucho, nos coloca ante el hecho físico de las **historias**, de los individuos, los grupos humanos, **familias** que vivieron allí: un barrio, un lugar de nuestra ciudad que se fue transformando, degradando, abandonado a su suerte, dando paso al deterioro cultural, patrimonial y arquitectónico de la riqueza histórica y **memorística** de sus calles, balcones y fachadas (p. 10)

A lo largo del texto se presenta lo que Manuel Hernández en el prólogo denominará *urbanicidio colectivo* y que se presentará a través de las memorias de las familias y de lxs individuos que habitaron el barrio Santa Inés.

Imagen 3



Fuente: Secretaría de Integración Social. (2010). Tomada del libro *El Cartucho: del Barrio Santa Inés al Callejón de la muerte*, página 15.

Este urbanicidio se enmarca en la materialidad y su participación en la construcción de memorias o su deconstrucción. Esa construcción habla de una serie de recuerdos colectivos a partir de las calles, los edificios y otros objetos que resisten, prevalecen y se enuncian oponiéndose al olvido y a la borratura a través del acto de recordar. A continuación, mediante algunos extractos de las memorias de quienes

participaron en la realización del libro me permito acercarme a la mediación de los objetos en las vivencias y cómo la borratura y eliminación del barrio respondió a una “necesidad”

elitista de la eliminación del otro considerado pobre, vagabundo o embustero (p. 23) desde y por sus objetos. Enunciaré 4 memorias particulares situadas en periodos de tiempo distintos que permiten comprender la relación de distintos objetos con la vida cotidiana y el barrio.

Imagen 4



Fuente: Apertura de la Carrera 10 en el centro de Bogotá hacia los años 50. Fotografía de Paul Beer. Archivo de Bogotá. (En la fotografía, el primer edificio blanco del costado izquierdo es el pasaje Rivas, más abajo en la calle 10 y a mitad de la carrera 10 en construcción, la iglesia Santa Inés. A la derecha de la fotografía se

encontraba la Plaza Central de Mercado de Bogotá, actual Centro Comercial el Gran San.)

El primer testimonio remonta a una Bogotá situada en algún momento del tiempo posterior a 1893, fecha en la que se construyó el Pasaje Rivas y que además quedaba contiguo a la Iglesia Santa Inés, que sería demolida el 4 de marzo del 1957 y que se encontraba entre las calles 9 y 10 en donde reposaban los restos de José Celestino Mutis.

En aquellos años, merodeando por **el Pasaje Rivas**, fumando un pucho de **Pielroja**, esperaba la ocasión para ganar una propina por ayudar a sacar **butacas, mesas, camas y tantos otros mobiliarios** que iban a terminar en la modesta pieza o en el apartamento de **universitarios, hippies o matrimonios pobres**. Recostado en los muros del pasaje, otrora blanco, venía a mi mente, llena de colores, la historia del lugar... (p. 18)

Aquí aparecen los objetos que hablan de una manera de ganarse la vida, pero también del ocio, del uso del tiempo libre y de los espacios. Uno de los objetos que aquí aparecen es el cigarro Pielroja, comercializado desde 1924 por la Compañía Colombiana de Tabaco (Coltabaco) y que procuró impulsar el cultivo de tabaco negro en la región colombiana de Santander haciendo frente el “tabaco rubio” que llegaba de EE. UU. Este objeto habla de memoria cultural. Por ejemplo, Luis Alberto Miño Rueda, subeditor de reportajes del periódico El Tiempo, escribe en su artículo *Las aventuras del indio pielroja* (2005) que durante la época de la violencia bipartidista en Colombia a finales de los años 40, el cigarrillo



Imagen 5

Fuente: Colillero Pielroja, del artista colombiano Memo Vélez (s.f) obra hecha a base de cigarrillos pielroja

no era bien recibido ni aceptado en lugares de nicho conservador puesto que el logo de la marca aparecía como un indio de color rojo, rojo como los liberales, por lo que Coltabaco sacó entonces una edición del cigarrillo en el que aparecía un indio con plumas azules.

Continúa Miño Rueda afirmando que “era considerado con la panela y los huevos, miembro de la canasta familiar, y que alcanzó

su producción máxima en 1970, con 15.249 millones de unidades”. Este objeto fue también resignificado mediante el discurso a través de los distintos nombres que recibió tales como Pica Pulmón, Rompepechos, Peche o Tiraflechas. Estas formas discursivas que se arraigan en la memoria cultural tienen como lugar de enunciación este objeto al que van dotando de diferentes sentidos y al que recuerdan de distintas maneras. La periodista Manuela Saldarriaga Hernández escribe para la revista 070 de la Universidad de los Andes un texto titulado *Requiem por Pielroja* (2019) un artículo que se aproxima a las instancias sociales y culturales del cigarrillo y su inminente desaparición del mercado debido a la adquisición en 2005 de Coltabaco por la empresa gringa Philip Morris International. Allí, Saldarriaga afirma que algunas personas que fumaron el cigarro evocan la materialidad del cigarrillo de manera distinta. Recuerdan, por ejemplo

el cuero del Pielroja tenía una característica distinta: el tabaco venía envuelto en papel de arroz, como detallan algunos, y dejaba un dulzón en los labios al contacto con la saliva. Otros creen que era marinado en vino. (Saldarriaga, 2019)

Esto comienza poco a poco a dar lugar a que el Peche, comienza a fumarse por campesinos y recogedores de café en Santander y que Saldarriaga también situará a las mujeres que, si bien no fumaban de manera activa, lo hacían de noche para espantar a los mosquitos y que con el tiempo también fue usado como pesticida natural. Como lo afirmará el periodista Reinaldo Spitaletta, al peche lo fumaron abuelas, bisabuelos, tíos, obreros, lavanderas (muecas y con dientes), poetas, intelectuales, estudiantes, prostitutas, profesores, camajanes y además era el cigarrillo ideal para las adivinas de barrio que leían sus cenizas (2013).

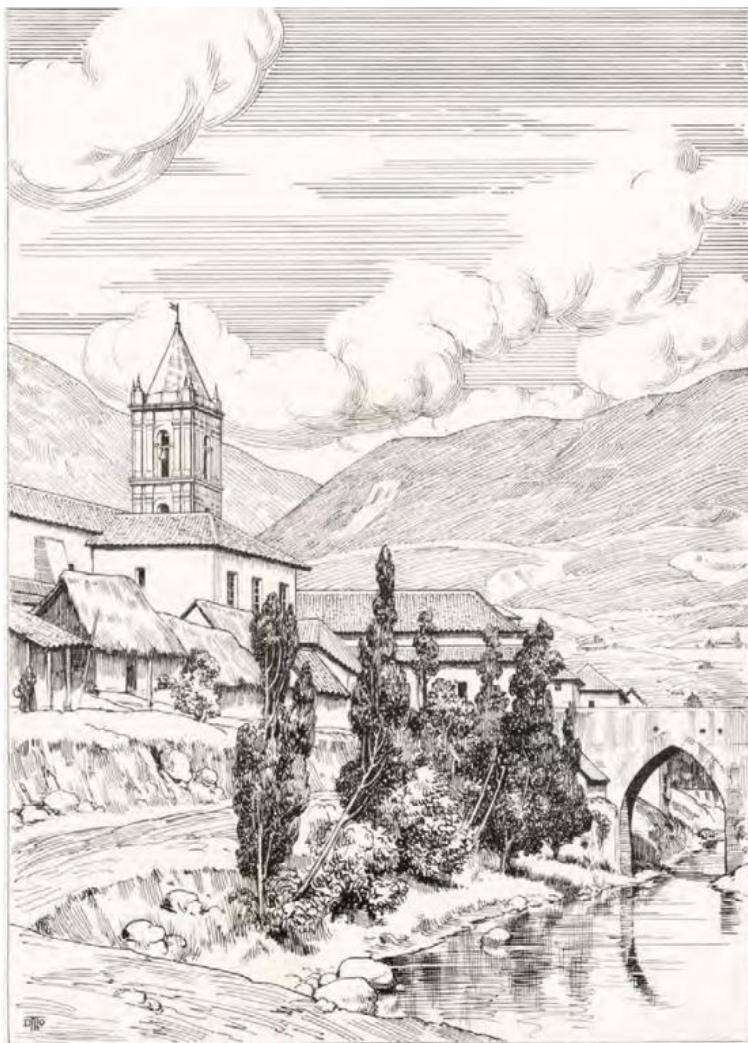
He decidido rescatar de este primer testimonio este objeto en particular porque habla de cotidianidad, habla de historia social, de colectivo, de clase obrera, de relegadxs, habla de una serie de memorias que se tejieron a su alrededor y que por condiciones económicas y sociales tiende en la actualidad a su desaparición particular dando lugar a otros cigarrillos, sí, pero no al Rompepechos y no a los dedos amarillos por fumarle, a la incapacidad de quitarse el olor a tabaco de encima con ninguna menta ni aromatizante.

Manuel Hernández en el prólogo del libro (2010) plantea el concepto de urbanicidio colectivo del Santa Inés y siguiendo esa misma línea podríamos hablar también de *objeticidio*, la borradura de los objetos para desaparecer las memorias, las resistencias y los procesos de vida alrededor de ellos. Aunque no sólo se aplica esta categoría a las borraduras sociales producto de disputas y apuestas políticas, sino que en la cotidianidad hemos sido causantes de objeticidios. Le hemos quitado la vida a ciertos objetos, los hemos desaparecido para darnos el alivio de la borradura de recuerdos dolorosos, relaciones dolorosas, pérdidas o situaciones que se enmarcan en las emocionalidades más profundas. Ya habré cometido objeticidio cuando quemé, rompí en pedazos o boté a la basura las cartas de mis enamoradxs, mis exparejas y mis primeros encuentros con el amor romántico, sexual y sensual que terminaron en un sin sazón, un sinsabor y una angustia tremenda por la pérdida y por el duelo de la muerte del otrx, de quien fui con ese otrx y de la relación en sí. Con tantas muertes queda solamente que el objeto que fue producto de esa relación también muera, con la esperanza de que se lleve consigo la angustia, el dolor y pérdida. Sin embargo, días, semanas, meses o años después es posible que unx experimente la más grande pérdida y con golpes de pecho reconozca que “por mi culpa, por mi culpa, por mi gran culpa” me deshice del recuerdo de haber amado, de haber sentido o haber deseado.

El recuerdo de unas condiciones sociales particulares, toda la configuración social, política, cultural, espiritual, religiosa, económica que se tejía mientras el objeto estaba con vida, dotado de unos sentidos y significados particulares. Reconoce unx que en la eliminación del objeto (que además es irrecuperable, tal como la vida humana) recae también la eliminación de ese registro material de un tiempo, persona y lugar determinado. Por ello, es probable que sea mejor guardar en un lugar de difícil acceso cualquier objeto durante una pérdida o un luto que eliminarlo de tajo, así sin más, borrándole la existencia de testigo. Testigo de que la vida pasó por unx y que unx le pasó a la vida.

El segundo testimonio que rescato del texto de la Secretaria de Integración Social (2010) sigue la línea de lo popular, lo colectivo, y se sitúa en un tiempo posterior a la canalización del Río Vicachá (resplandor de la noche), que los españoles denominarían Río San Francisco por pasar enfrente de la manzana franciscana teniendo en la esquina de la Av. Jiménez con carrera séptima la iglesia de San Francisco, ordenada por la Ley 10 de 1915. Allí se narra que:

Imagen 6



Antigua ronda del río San Francisco, entre carreras 7.ª y 8.ª

Fuente: Tomado del libro de Moisés de la Rosa “Calles de Santa Fe de Bogotá” (1938) (pág. 33) en esta ilustración puede verse al lado izquierdo de la imagen el torreón de la iglesia de San Francisco en el que se encontraba la manzana franciscana, al fondo se aprecia el boquerón entre el cerro de Monserrate y Guadalupe por donde descendía el Río Vicachá que se aprecia en el lado derecho inferior de la imagen, al fondo uno de los 18 puentes que tuvo el río. Esta imagen podría situarse en la actual Avenida Jiménez de Quesada y la Carrea séptima.

Luego de ser canalizado **el río San Francisco**, quedó la huella, la sinuosa curva de la carrera 12A entre calles 9 y 10, la Calle del Cartucho, punto de arribo de las mujeres del negro pañolón de flecos que recorrían la ciudad pregonando el legendario: “¡Compro botellaaaa, papeeeel!”. Las **botellas** más cotizadas eran las del **perfume** de María Farina, porque en ellas

se reenvasaban perfumes adulterados y pachulí barato. Dos botellas podían dar para la manutención del hogar (...) Las botellas también se reciclaban para envasar **licor** producido en pequeños alambiques caseros. El producto llegó a ser famoso por su calidad, que competía en consumo con el **aguardiente** de las rentas de Cundinamarca. Otros preferían algo más fuerte y tomaban “**pipo**”, una mezcla de aguardiente “chiviao” con gaseosa y gasolina, y así, quienes se unían en torno a este coctel, contribuyeron con su costumbre ruinosa **a cambiar el paisaje del barrio Santa Inés**. (p. 31)

He tomado este testimonio particular porque cita objetos espaciales desaparecidos como el río Vicachá y objetos de la cultura popular como el aguardiente y permite entrever distintos tipos de bebidas alcohólicas para la clase relegada, así como el inicio del deterioro del paisaje urbano de Santa Inés, acercándose poco a poco a lo que quedaría en la memoria de quienes le habitaron como el barrio El Cartucho. Por un lado, el Río Vicachá (resplandor de la noche)

fue borrado del paisaje urbano de Bogotá por un discurso higienista de la época de inicios del siglo XX y que como sucedió con el Barrio Santa Inés respondía al deseo de “modernización urbana” y que de acuerdo con Carlos Ernesto Noguera

desde la última década del siglo XIX se dio principio a la consolidación del “dispositivo higiénico” como una política que iba más allá de la preservación de la salud de la población y propendía por el control y gobierno de las prácticas sociales (Noguera, 1998)

Es importante destacar cómo, tanto en la canalización del Vicachá como en la demolición del barrio Santa Inés, aparece una misma lógica: una higienización social y urbana que respondía a políticas de aniquilación, de eliminación del otrx. La canalización del río supuso la desaparición de las memorias tejidas a su alrededor como objeto testigo, pues con él se desvanecieron las labores domésticas y cotidianas que lo involucraban. El río proveía agua a la ciudad, fuerza mecánica para algunos molinos de trigo, y era lugar de encuentro para las mujeres lavanderas. El Vicachá recorría Bogotá de oriente a occidente y dibujó, desde la colonia de 1538, un ordenamiento territorial particular.

Este río es materialidad: es patrimonio en tanto memoria. Nos recuerda que la grandeza del patrimonio no está en la arquitectura, sino en las vidas que se configuraron alrededor del objeto, en los sentidos que alguien depositó en él. Hoy, sobre su antiguo cauce corre un “río de piedra”: el Eje Ambiental diseñado por Rogelio Salmona durante la primera alcaldía de Enrique Peñalosa. Ya no es un objeto de encuentro ni de trazado urbano; es un monumento que dejó de ser objeto testigo porque fue cubierto. Se volvió paisaje urbano de una ciudad que ya no escucha su cauce. En el caso del río San Francisco, asistimos a la desaparición de dos testigos: quienes convivieron con él en la cotidianidad y el río mismo. La borradura de un objeto borra también las memorias, desmonta las narraciones y disuelve los testimonios. Comprender esta relación entre objetos y recuerdos/olvidos colectivos es la apuesta de este apartado.

El segundo objeto que emerge en este testimonio es el aguardiente y las bebidas alcohólicas de la época, cuyo nombre y composición permiten acercarse a las condiciones sociales, económicas y políticas de ese momento. Cuando se menciona el aguardiente chiviado —una mezcla de gaseosa, como Kolkana o Coca Cola (p. 47), con gasolina— se sitúa el objeto directamente en la marginalidad. Los ingredientes revelan dos funciones: por un lado, la gaseosa para darle sabor o hacerlo más digerible; por otro, la gasolina probablemente añadida por su efecto embriagante o alucinógeno. En el mismo texto se dirá que estas mezclas funcionaban como remedios para calmar el hambre (p. 43). Más adelante, el “Pipo” cambiaría su nombre a “Chamberlain” (p. 50), y sería reemplazado por las “pepas”: drogas y fármacos alucinógenos como el valium, cilogan, rorex o mantrax; y, hacia finales de los años setenta, por la cocaína.

Imagen 7



Fuente: La gallada. De la serie “Gamines de Bogotá”. Fotografía, 1976. Viki Ospina.

Pero este relato no se limita a la bebida preparada; incluye también la compra y recolección de botellas para su reutilización, lo cual evidencia formas de economía popular e informal que, en este caso, parecen haber sido principalmente femeninas. Ambos elementos, las botellas y las mezclas artesanales de licor, hablan del abandono estatal, de la exclusión y de las múltiples capas de pobreza que atravesaban Bogotá y, en particular, el barrio Santa Inés. Estos objetos configuraban una estética de lo popular y de lo cotidiano: sostenían economías de subsistencia, pero también eran depositarios de memorias, relaciones, afectos y estrategias de supervivencia.

La demolición posterior del barrio supuso también la desaparición de estos objetos de la memoria popular

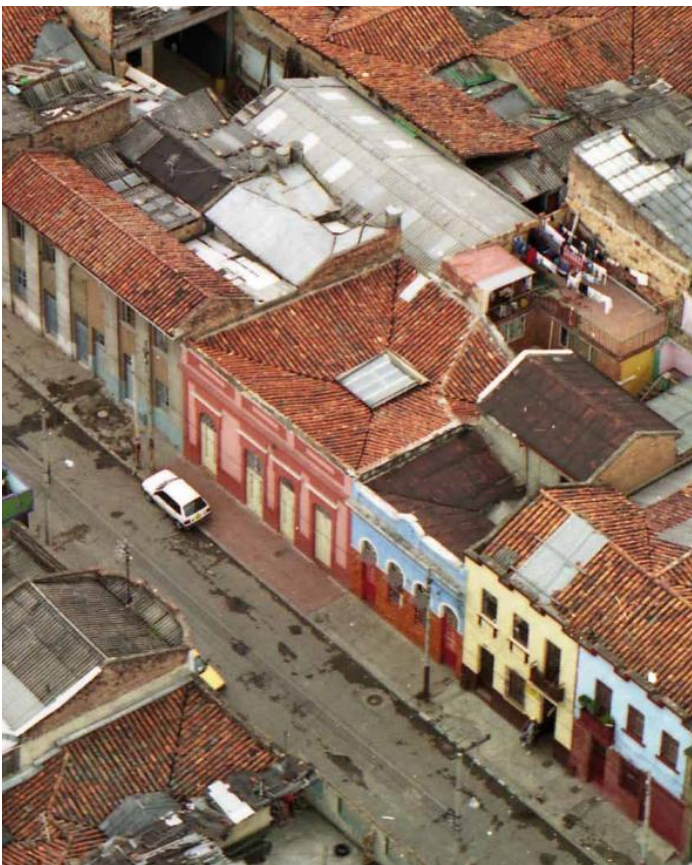
y de sus usos. La eliminación del objeto arrastró consigo los rituales que lo rodeaban, los gestos, las prácticas, los vínculos afectivos inscritos en su consumo. Este testimonio permite acercarse a la transición entre Santa Inés y lo que luego sería conocido como El Cartucho, proceso marcado por la demolición de la iglesia y culminado en un urbanicidio y un objeticidio que buscaban, literalmente, “acabar con tanto vago”, quienes, según los discursos oficiales, “viven del juego, las cartas, el engaño, el fraude y tantos otros oficios poco santos. Tienen una vida libertina, ociosa, andariega y su conducta es incorregible, desobediente y perjudicial para las buenas costumbres” (p. 44).

Este urbanicidio avanzaba a pasos acelerados. Entre sus prácticas estaba el traslado de habitantes de calle y de niñxs que andaban en grupo, quienes empezarían a ser nombrados gamines, pelafustanes o caresucias (p. 34) hacia el barrio Santa Inés, ya entonces conocido como El Cartucho, con el fin de “despejar” las demás calles del centro en un intento de higienizarlas (p. 47). Ese proceso implicó incluso el envenenamiento de los perros con

quienes niñxs y adultxs habitantes de calle compartían sus noches y sus días de abandono, de guerra no declarada, de hambre y violencia en la Bogotá de inicios de los años setenta.

El tercer testimonio se ubica ya en algún punto entre finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, en pleno declive del barrio

Imagen 8



Fuente: Fotografía aérea de algún lugar de El Cartucho antes de su demolición. Tomada del libro *En un lugar llamado El Cartucho*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. 2011. Página 42.

Se ha dicho que el negocio de las **flotas** fue lo que empezó a deteriorar el sector. Luego fue el turno de las compraventas que se dieron a comprar **objetos robados**. Mientras tanto, los residentes y propietarios se iban, vendían o arrendaban las **casas** que se fueron convirtiendo en **inquilinos**, casas con piezas para hombres solteros o matrimonios sin hijos. También se alquilaban **piezas** por días o meses para nuevos migrantes, a los que alguien llamó "prófugos del azadón. Mucho después, otros montaban una venta

de sueños o alquiler de cuartos por horas. Y con ello sobrevino la hecatombe del barrio. (p. 48)

Al leer este extracto del libro, fue inevitable para mí pensar en mi madre que llegó de Caucasia, cuando tuvo que residir en la habitación de alguna casa del centro de la ciudad en el año 1999, año en el que nació y año en el que fue demolido el Barrio Santa Inés, que para entonces era simplemente El Cartucho. Lo sorprendente para mí al momento de escribir estas líneas es darme cuenta de la ubicación del lugar en el que mi mamá aprendió el arte de la preparación de café, aromática y otras bebidas calientes.

En algún momento cuando charlábamos sobre su llegada a la ciudad y mi nacimiento mencionó el pequeño emprendimiento llamado *Café Salud* de un joven de cerca de 24 años de edad, ubicado en un edificio de nombre UTC y que se dedicaba a la venta de tinto en el centro de la ciudad, uniformando a sus ocho trabajadores con overol blanco. Dicha empresa, de acuerdo con mi madre quedaba en algún lugar de lo que hoy es el parque Tercer Milenio,

siendo la sede de la Unión de Trabajadores de Colombia y que para mí sorpresa hacía parte del barrio Santa Inés y que con la demolición del barrio aquel año, simplemente desapareció. Qué gran sorpresa encontrarme con las memorias colectivas del tema que escribo y que me atraviesan directamente a través de objetos: el café, el barrio, los overoles, las habitaciones y las casas. Y es que de acuerdo con el texto de la Secretaría de Integración Social del distrito que hemos venido abordando, las personas migrantes que llegaban de diversos rincones del país se asentaban en las casas del Santa Inés o en las periferias autoconstruidas de la ciudad (pp. 44-45). En el testimonio aparecen entonces algunos ejemplos de materialidad particulares que configuraban la vida cotidiana del barrio para aquél entonces. Cuando se habla de flotas, tiene gran sentido puesto que en lo que ahora llamaremos El Cartucho, se encontraban terminales de buses de transporte antes de la construcción de la terminal del Salitre. Las flotas de buses que se encontraban en El Cartucho eran: la Cotransfusa, Flota Águila, El Carmen y la Zipaquirá, La Ferreira, el Expreso Bolivariano, y la Auto Fusa. Con la construcción de la terminal del norte a finales de los años 80 estas empresas abandonaron el sector y los establecimientos de comercio que eran nutridos por la industria transportista quedaron desolados para posteriormente convertirse en casas de compra y venta dando lugar a los segundos objetos mencionados en el testimonio, los robados. Debido a las condiciones sociales, políticas y económicas de la época objetos como sombreros, collares o espejos de automóviles comenzaron a ser robados y vendidos a su vez a las compraventas del sector dando lugar a la aparición de pandillas y grupos de personas que hurtaban objetos para sobrevivir.

En el barrio, las casas que comenzaron a ser abandonadas, arrendadas o vendidas pasaron a ser habitadas por personas migrantes de distintas regiones del país, así como por quienes acudían al sector en busca de precios más bajos, ajustados forzosamente por los comercios tras la salida de las empresas de transporte. Esas mismas casas, las que probablemente mi madre habitó en sus primeros años en Bogotá, se constituyen aquí como objetos, como materialidades vivas cargadas de memorias: las de las familias que las ocuparon antes de los años setenta y las de quienes, ya en el declive del barrio, fragmentaron esos espacios en habitaciones y piezas con baños y cocinas compartidos. Cuánto miedo habrá sentido esa persona migrante que, recién llegada a una ciudad gigantesca, se alojaba en un rincón que al mismo tiempo estaba viviendo tantas transformaciones y acercándose a su aniquilación total.

Poco a poco, el paisaje urbano de El Cartucho comenzó a mutar y emergió la figura de las personas recicladoras: un grupo dedicado a la recolección, el proceso, el bodegaje y la distribución del material recuperado, a quienes puede pensarse como una suerte de nómadas urbanos que “constituyen una especie de cultura de subsistencia, con su propia economía, conocimientos, lenguajes y sistema de valores” (p. 60). Estas personas, muchas de ellas migrantes, se convirtieron progresivamente en habitantes del barrio y debieron enfrentarse a la vida urbana, al anonimato, a la lucha por sobrevivir en la hostilidad de la Bogotá de comienzos de los ochenta.

En medio de esa precariedad, surgieron afectos, redes solidarias y objetos que acompañaron esas vidas en movimiento: una olla prestada, una cobija heredada, una fotografía pegada en la pared, una mesa improvisada con ladrillos y una tabla. Y esos objetos, mínimos pero fundamentales, dieron forma a un nuevo hogar, porque en palabras de Gastón Bachelard, “todo espacio realmente habitado en esencia lleva la noción de casa” (1957, p. 28).

La demolición del barrio no implicó sólo la desaparición de un espacio urbano: significó también la eliminación de un archivo vivo de memorias jamás documentadas, los relatos de quienes compartieron una casa, una habitación o una pieza; las historias de amor y abandono; los dolores del desarraigo; y esos pequeños gestos cotidianos que hacían posible la vida en medio del despojo.

Finalmente, el cuarto y último testimonio nos sitúa a finales de los años 90 e inicios de los años 2000 cuando el barrio fue finalmente demolido. Este apartado no busca ser una radiografía de la demolición, este suceso podría abordarse desde distintas temáticas, ejes y categorías, pero se ha tomado como ejemplo en el apartado de las memorias colectivas para plantear la importancia de los objetos a la hora de construir, reconstruir o suprimir la memoria, el proceso del recuerdo y de los olvidos de manera colectiva. Para el momento de este testimonio, el barrio y sus calles se habían convertido en

en absolutas y reales trincheras, cada una con su jíbaro o patrón. “Gancho azul” (carrera 12 entre calles 6ª y 7ª) se cruzaba con el territorio del Rey (de la calle 8ª a la 9ª); por la carrera 12, se cruzaban con la cuadra de “gancho verde”. Por la carrera 13, entre 9ª y 10ª, estaba el dominio del Loco Calderón, quien era dueño a la vez de bodegas de reciclaje y por lo tanto “patrón” de muchos de los recicladores (...) De la calle 8ª a la 9ª, con carrera 11, se encontraba la zona del Tigre. Estas “trincheras” eran un costado herido de la gran ciudad. La competencia por el que vendía droga de mejor calidad los hacía pelearse a muerte por el poder. Cada uno de esos jefes se hacía respetar, quien los faltoneara, se moría (p. 115)

Imagen 9



Fuente: Secretaría de Integración Social. (2010). Tomada del libro *El Cartucho: del Barrio Santa Inés al Callejón de la muerte*, páginas 120 y 121

Para la época de este último testimonio el pez capitán que habitaba los ríos de la Bogotá sin canalizar,

sin pavimentar se habían extinguido junto con los cartuchos de las flores lirio de agua o aro

de Etiopía. El barrio que en algún momento fue el Santa Inés y que proveyó de servicios religiosos, de abastecimiento de alimentos, de graneros, carnicerías, queserías y panaderías y que había servido de interconexión entre Bogotá y el resto del país había desaparecido.

Pasado el festín de polvo, desde una habitación de San Bernardo, donde convivo con **pedazos de puerta**, celosías de **ventana**, de **baldosa fina**, **pedazos** de Santa Inés y El Cartucho, me pregunto qué se aprendió con esta historia: que el reciclaje es una forma de trabajo y que la miseria no está en la basura, ni en los marginados, ni nada de eso. La miseria está en el alma de cada uno de los ciegos de corazón y de esperanzas (...) la ciudad tiene que aprender muchas cosas: yo, nosotros, todos. Por ahora logré lo impensable: arrimar al Tercer Milenio. Vivo cerca al parque, en una **pieza** que comparto con **pedazos** de Santa Inés, durmiendo con **retazos** de la ciudad que me dan para comer y pagar el hospedaje. No me da vergüenza decirlo: vendo **pedazos de memoria de la ciudad**. (p. 119)

Este último extracto del libro permite hacer un cierre al intento de seguimiento material del Santa Inés y de sus habitantes, de sus cotidianidades y de algunos de sus hitos históricos particulares. Tuve la intención de acercarme a la importancia de los objetos para la reconstrucción de memoria y su papel a la hora de hacerlo, así como las problemáticas que suscita su borradura y eliminación. Este último testimonio habla de los pedazos. Son objetos, sí, pero en pedazos. Son lugares, en pedazos. Personas, en pedazos. Pedazos colectivos. Lo que queda de la demolición del Santa Inés son los pedazos de testigos esparcidos por la ciudad, como algunos objetos de la Iglesia Santa Inés que reposan en la iglesia San Alfonso María de Ligorio, en el barrio La Soledad. Pedazos como los de los restos humanos que de acuerdo con Carol Malaver (2012), redactora del periódico El Tiempo, fueron encontrados en las excavaciones de la carrera décima para la construcción de estaciones de Transmilenio en el año 2009 y que dieron cuenta de la práctica de enterrar a lxs fieles al interior de las iglesias para asegurar su salvación. Pedazos de objetos como joyas, herramientas, utensilios domésticos y restos de vestimenta que pertenecieron a los habitantes del barrio. La reunión de todos estos pedazos habla de una memoria de la ciudad y de una memoria colectiva.

Gracias a que algunos de los objetos o personas que habitaron el barrio perduran como testigos puede reconstruirse y resistirse al proceso de borradura que se opone al olvido porque los objetos y los fragmentos que sobreviven al urbanicidio y al objeticidio en Santa Inés, se sitúan como huellas y residuos capaces de contener memorias enteras de resistencia, miedo, fuerza, independencia, trabajo y cotidianidad. Estos objetos que fueron abordados son archivos no institucionales que conservan la historia de los cuerpos que los usaron. Los objetos son testigos de lo vivido porque habitaron esos espacios y tuvieron sentido y significados en ese contexto, son contenedores y generadores de afectos porque contienen emocionalidades ligadas a personas, situaciones o lugares, son dispositivos narrativos porque al evocarlos cuentan una historia que de no ser por ellos sería silenciada, borrada y olvidada

y son símbolos de identidad porque dan cuenta de las distintas construcciones identitarias populares de la Bogotá que habitaron.

Recordar tiene que ver con lo material y en este caso particular del Santa Inés y de las memorias colectivas y familiares vinculadas al barrio, tiene que ver con recordar lo que queda. Aquí no hay monumentos para el recuerdo ni tributos como el eje ambiental para el Río Vicachá, no. Aquí hay cuidado y resistencia desde los pedazos y desde ellos se construye una pieza más grande, la de la memoria colectiva que se niega a ser demolida.

1.4.2 Desde, por y para los objetos

Liliana López Barragán (2022), en *Un llamado a los suspiros*, reafirma el papel del objeto como narrador y mediador. A través de un cortometraje atravesado por objetos significativos, muestra que estos actúan como recursos evocadores que permiten comunicar, recordar y reconstruir experiencias del conflicto armado. A este panorama se suma la cartografía de ausencias realizada por Buitrago (2020), donde los objetos de su madre se organizan en las siguientes categorías: objetos encontrados, objetos regalo, con función, místicos, fotografías, documentos y objetos con ausencias. Para reconstruir una memoria íntima y afectiva, su propuesta entiende la cartografía como una forma de ordenar recuerdos para comprender el espacio, el territorio y la individualidad, convirtiendo el conjunto de objetos en un “relicario”, un lugar sagrado de memoria. Para ello entendemos que todo recuerdo supone un objeto o la imagen mental de un objeto. En el caso particular de las memorias familiares, el pasado compartido o el pasado ausente supone una serie de afectos que anclan el recuerdo a un objeto.

Por tanto, podría plantearse mejor la importancia de hablar en clave de redes de objetos, que se tejen transversalmente entre significados, entre valores, lugares y recuerdos a modo de poder comprender mejor las relaciones sutiles y complejas que se dan entre objetos y a su vez entre los lugares y lxs individuux. De todo este recorrido emerge una idea central: la objetualidad actúa como una magia subyacente. El objeto es poder y evocación; es mediador entre la experiencia individual, la “experiencia vivida” de Walter Benjamin y la memoria colectiva. Las distintas tipologías encontradas permiten ver que un mismo objeto puede cruzar varias categorías, lo que abre la posibilidad de pensar en redes de objetos más que en clasificaciones rígidas. Entre significados, valores, lugares y afectos, los objetos se enlazan y construyen una cartografía compleja, como la propuesta por Buitrago (2020), que guía la comprensión de las memorias, las ausencias y los olvidos que atraviesan la propuesta pedagógica de este trabajo.

1.4.3 Los objetos como forma de socialización, resistencia y memoria

Hasta ahora, se abordaron las categorías de memorias familiares y culturales, así como el papel de los objetos para recuperarlas, compartirlas o significarlas. Sin embargo, en todos los casos, los objetos no fueron la meta en sí. Encontrarlos o descifrarlos, no fue el ejercicio o el

resultado final de los trabajos analizados. A continuación, se da cuenta del trabajo final que cada unx de lxs autorxs diseñaron, fabricaron o crearon a partir de los objetos.

- **Libro fotográfico**

Imagen 10



Fuente: Tomado del texto de Andrés Camilo Moyano, *El Celular sin Memoria*. 2021, página 56. En la fotografía se aprecian diversos objetos y “cachivaches” que se venden a lo largo de la carrera séptima en Bogotá.

En su libro fotográfico, Andrés Camilo Moyano Duarte (2021) recoge objetos de los años 80 y 90

para explorar las memorias, afectos y evocaciones que aún contienen, incluso más allá de su vida útil. A través de historias como la de Omar Gómez y el paso de la fotografía análoga al smartphone, la de Javier Pinto y la cultura del videojuego, la de los administradores de mercados de antigüedades en Bogotá, o la resistencia del oficio relojero, Moyano construye una cartografía sensible de la ciudad y de quienes habitan en ella a través de sus objetos. Cada relato muestra cómo estos artefactos guardan trayectorias, vínculos y formas de habitar el mundo.

Su reflexión dialoga con Noël Valis (2013), para quien el coleccionismo y los objetos mismos son defensas de lo humano: no solo se poseen, sino que permiten vivir en ellos, establecer una relación de ternura, reconocimiento y memoria. Desde esta mirada, cuando Moyano observa cómo el smartphone desplaza ciertos objetos, no solo registra un cambio tecnológico, sino también una forma de resistencia íntima y colectiva. Conservar, reparar o coleccionar se vuelve entonces un gesto contra el olvido y la obsolescencia, una afirmación de humanidad.

- **La cartografía de la Ausencia**

En su trabajo, Gabriela Buitrago (2020) se pregunta qué hacer con los objetos de la persona amada y, desde allí, emprende un diálogo íntimo con la ausencia de su madre, Rosario. Su búsqueda la lleva a construir una cartografía de la ausencia en el primer piso de la casa de su tía Consuelo, un espacio que se vuelve cimiento simbólico de la memoria familiar, así como su madre lo fue en vida. A través de su diario de montaje, Buitrago entrelaza preguntas, recuerdos y objetos como tapetes, cortinas, zapatos, libros, fotografías que revelan fragmentos de Rosario y permiten sostener su presencia en medio del vacío. Un gesto clave ocurre cuando su tía le pide descartar fotos movidas o incompletas y ella responde: “esas también me sirven, son fragmentos de mi madre” (p. 49). Allí se afirma la potencia del objeto como presencia en la ausencia.

Desde esta experiencia, Buitrago propone la categoría de “objetos con ausencias” (p. 59), aquellos que condensan afectos aun cuando su significado parece desdibujado. Su instalación funciona como un atlas de fragmentos que, en diálogo con Didi-Huberman, reúne tiempos, emociones y personas dispersas. Inspirada además en la noción de reliquia y relicario de Jean Baudrillard (1969), la autora convierte ese primer piso en un pequeño santuario doméstico: un “museo de Rosario” donde los objetos actúan como custodios de lo vivido. La entrada descalza a ese espacio ritualiza el gesto de memoria y amor, haciendo que los objetos medien entre la pérdida y la permanencia.

- **Un Museo Expandido**

“La palabra museo se modifica, se exhibe y se expande junto con la necesidad de contemplar nuestros objetos a los cuales les otorgamos un valor en el museo de la casa, se hace necesario que el recordar mediante una antípoda potencie la evocación y el vínculo, donde se logra silenciar el olvido del objeto, mediante la activación de la memoria colectiva a través de una exhibición” (tomado de audio transcrito de bienvenida al museo expandido) (p. 67)

Esteban Giraldo (2021) propone un ejercicio sensible y experimental que amplía la idea de museo como espacio de memoria y afecto. Su proyecto reúne los objetos y recuerdos de dos personas situadas a kilómetros de distancia, Don Yofre en Bogotá y Doña Lety en Puebla, para explorar, en plena pandemia, cómo los objetos cotidianos pueden convertirse en piezas curatoriales dentro de un museo expandido. En este gesto, tanto los dueños de los objetos como el propio Giraldo actúan como curadores colectivos, decidiendo qué mostrar y qué significa cada pieza.

El diálogo transnacional se sostiene a través de fotografías, audios y conversaciones virtuales en las que emergen relatos íntimos asociados a los objetos. Las casas de Lety y Yofre se transforman en museos domésticos, permitiendo, como escribe Giraldo, que “la casa como museo en el espacio virtual”⁶ abra un lugar más íntimo y fraterno donde incluso es posible situar simbólicamente las mesas de noche de Don Yofre al lado de su propia cama (p. 72).

El Museo Expandido se organiza en ambientes domésticos como la sala, la cocina, las habitaciones, el baño, el garaje, el patio de ropas, el estudio, cada uno cargado de memorias: objetos de uso cotidiano, recuerdos de familia, presencias ausentes, vestigios corporales, objetos de infancia, herencias de oficio y gestos que evocan a quienes ya no están.

Para Giraldo, este museo expandido es una metáfora viva de la memoria. La casa se vuelve museo y el museo se vuelve casa, un territorio afectivo sin fronteras donde los objetos dialogan por encima de la distancia. En su propuesta, el museo deja de ser un espacio estático

⁶ A la fecha 1 de Julio de 2025 el video “Museo expandido - Objetos antiguos Usos y Des-Usos” se encuentra disponible en el canal de YouTube Memoria Visual 2020 y puede consultarse en el siguiente enlace (https://www.youtube.com/watch?v=VS8m1JCj0w&ab_channel=MemoriaVisual2020)

para convertirse en uno relacional, donde la historia de quien habita los objetos es tan importante como los objetos mismos.

- **Un llamado a los suspiros**

Blanca López (2022) explora la relación entre memoria, conflicto armado y cultura material a través de un cortometraje que reconstruye su experiencia como víctima. Para ella, el lenguaje audiovisual es un lugar privilegiado para trabajar las memorias familiares, pues los objetos “portadores de tiempo y de historias” (p. 23) permiten entrelazar lo íntimo, lo simbólico y lo político. En su obra⁷, nueve objetos se vuelven protagonistas afectivos: el pocillo de los desayunos con su abuelo, las manos que evocan la ternura y fortaleza de su abuela, la ropa de los paseos de río, la lona campesina, la botella de vino/aguapanela reinventada, la olla que reúne a la familia, el celular Nokia 1110 asociado al amor materno, la vela que recuerda la vida sin electricidad y los utensilios domésticos que condensan la cotidianidad rural.

A partir de ellos, López teje una narración que trasciende su historia personal para hablar de muchas familias campesinas atravesadas por el desplazamiento y la violencia. Los objetos se vuelven puentes generacionales y actos de resistencia: al relacionarse, afirma, “se transforman en tejido” (p. 54), un tejido de experiencias, silencios y afectos. Su cortometraje es, así, una forma de reparación simbólica donde el recuerdo nace del gesto cotidiano y de aquello que lo guarda. Trabajar con los objetos permite, en su propuesta, abrir posibilidades allí donde la historia impuso pérdidas, haciendo visible lo que la violencia intentó borrar: la vida, la ternura y la persistencia de lo humano.

1.5. A modo de cierre del problema social y del Estado del Arte: Los objetos son poderosos, son la base y la posibilidad. La memoria es anecdótica, subjetiva y emotiva

Hasta este punto, se ha presentado la manera en que se entiende la memoria, la memoria familiar y su vínculo con los objetos. Se ofreció un panorama general del estado actual de los trabajos de grado en torno a estas categorías, sus avances, apuestas, ausencias y hallazgos. Como se evidenció, las licenciaturas en artes han sido el principal espacio de exploración de la memoria familiar y los objetos en relación con lxs jóvenes aunque sin un énfasis educativo o pedagógico, mientras que en las ciencias sociales estas categorías aún no se articulan de forma sistemática con las infancias y adolescencias. En este sentido, el presente trabajo adquiere relevancia al abordar la memoria y los objetos desde el contexto escolar, proponiendo un tejido entre lo familiar, lo individual y lo colectivo a través del poder

⁷ A la fecha 1 de Julio de 2025 el video “Un Llamado a los Suspiros” se encuentra disponible en el canal de YouTube Juan Diaz y puede consultarse en el siguiente enlace (https://www.youtube.com/watch?v=tBI3jtghKs0&ab_channel=JuanDiaz)

simbólico del objeto. Los trabajos revisados mostraron la potencia mediadora del objeto en los procesos de memoria: su capacidad para vincular lo íntimo con lo social, lo afectivo con lo político y lo cotidiano con lo histórico. En ellos se reconoció que el objeto no solo remite a un pasado, sino que posibilita nuevas formas de relación con la historia y el recuerdo, funcionando como un puente entre generaciones, territorios y experiencias. Desde allí, este primer capítulo permitió construir categorías conceptuales y metodológicas que orientan la reflexión sobre el papel de los objetos como detonantes de memoria, afecto e identidad.

A esta revisión se sumó la exploración testimonial de lugares como el barrio Santa Inés y el Cartucho, cuyos relatos revelan una Bogotá atravesada por la marginalidad, la pérdida y la resistencia. Los objetos que emergen de estos espacios son testigos de vidas negadas y archivos de una memoria barrial que se niega al olvido. Esta mirada permitió comprender el objeto como un artefacto político, portador de una historia colectiva y como evidencia material de los procesos de exclusión y dignidad que atraviesan la ciudad.

Este primer capítulo, entonces, deja trazada la ruta conceptual que permitirá abordar el trabajo pedagógico posterior: el objeto como mediador entre la memoria, la identidad y lo social. Vivimos entre los objetos y somos testigos de la memoria. En el capítulo siguiente se abordará cómo estas categorías se vivencian desde el aula y al trabajo con jóvenes, en un diálogo entre la experiencia, la afectividad y la construcción del conocimiento desde los objetos.

segundo Capitulo

DE LA CARACTERIZACIÓN ESCOLAR Y PROPUESTA PEDAGÓGICA



orantur in ip...

insectetur adipiscing elit. Ut pulvinar, lorem vehicula mattis t...
orci ut ullamcorper. Integer vulputate dignissim nibh, in o...
mauris quis orci auctor augue condimentum lacinia ut o...
i id risus. Suspendisse vitae elit fringilla, bibendum...
s nulla id ullamcorper tristique. Aenean arcu urna...
r. Aliquam erat volutpat.

Introducción

El siguiente capítulo relaciona lo pedagógico y la construcción del saber pedagógico, pero ¿Qué significa que un saber sea pedagógico? De acuerdo con los planteamientos de la pedagoga Eloísa Vasco presentados en la Revista Colombiana de Educación (2011), es el maestro quien configura y lo produce al reflexionar acerca de la manera en la que presenta los contenidos, no como algo estático sino siempre nuevo (p. 232), siendo el lugar primordial para la construcción de saber el de la práctica pedagógica del docente a través de la enseñanza.

En el presente capítulo se llevará a cabo una reflexión del saber pedagógico desde las siguientes preguntas orientadoras: 1. Quién enseña (el lugar de enunciación, la experiencia individual), 2. Cómo reflexionar sistemáticamente acerca de la enseñanza y finalmente 3. La pregunta sobre ¿Qué pasa con el docente mismo que valida su práctica y las reflexiones para nutrir su proceso y su formación? Para ello es necesario presentar una caracterización de la institución en la que se llevó a cabo la práctica, las categorías y enfoques pedagógicos que la orientaron para finalmente presentar las distintas actividades y temáticas que le darán forma y propiciarán el diálogo y la reflexión en torno al papel de la cultura material y las memorias familiares en la escuela dentro de las ciencias sociales en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales con grado once.

2.1 Caracterización: Un curso llamado 11-01

*¿Cómo se comienza a escribir un diario de campo?
¿Cómo se retrata el nerviosismo de enfrentarse al tablero,
de que mi humanidad docente, de maestrx, de profesorx,
quede expuesta ante mis ojos, vulnerable, y ante los del curso?
Yo no sé cómo se comienza a escribir un diario de campo,
pero sí sé cómo escribir y cómo sentirme vivx con la práctica docente desconocida para mí.
Bogotá, 4 de marzo, 11:45 a.m. Por la 68, doble transporte.
Llegar al colegio, día lluvioso, frío. Objetos, aretes. Objetos, fotos. Objetos, baño de “hombres” sin espejo
y me pregunto sobre la construcción del cuerpo,
de la masculinidad, del género y de su expresión. Me pregunto sobre los objetos.
(Theran, Alejandro, extracto de diario de campo personal, 4 de marzo 2025)*

La presente propuesta se llevó a cabo en el Colegio República de Colombia sede A, con el curso 11-01 en la localidad de Engativá. En este apartado, se presentará el ejercicio de caracterización de la institución y de lxs estudiantes por medio de algunas herramientas cartográficas y experimentales que parten de la experiencia de los sujetos escolares. Sin embargo, en primer lugar, es necesario sentar las bases conceptuales respecto a la cultura escolar y a las categorías tomadas para el ejercicio de caracterización.

2.1.1 Sobre la Cultura Escolar

Cuando unx habla de lo escolar, habla de una cultura escolar. De todo un entramado de relaciones, lógicas, situaciones, objetos y maneras de ser y estar en la escuela. Esto plantea la importancia de comprender lo escolar, sus complejidades, retos, configuraciones, desafíos y posibilidades. María Esther Elías (2015) sitúa las discusiones sobre la cultura en el campo escolar hacia 1932, cuando el sociólogo norteamericano Willard Waller en su libro *The sociology of teaching* (La Sociología de enseñar) aseguró que el entorno escolar tiene una cultura propia, complejos rituales de relaciones personales, tradiciones, costumbres, normas, que conforman un código moral, juegos que son guerras sublimadas, equipos, y un conjunto elaborado de ceremonias (como se citó por Deal y Paterson, 2009). Elías plantea que existen diversas miradas y definiciones de la cultura en la escuela. A fin de configurar una definición a partir de sus apuntes, podría decirse que la cultura escolar agrupa un sistema de valores, conocimientos, lenguajes, saberes, creencias, significados, interpretaciones, expectativas que permiten interpretar el mundo, vivirlo, comportarse y que son transmitidas a nuevos miembros sobre el cómo percibir, pensar y sentir en el entorno escolar permeando la manera en cómo cada unx viste, habla o interactúa. Sin embargo, como mencionará Elsie Rockwell (s.f), en el diccionario iberoamericano de filosofía de la educación, esto no implica que la cultura escolar sea estática, sino que por el contrario irá siendo configurada, producida y reproducida con base en las diversidades y pluralidades del entorno escolar. La cultura escolar por tanto es dinámica, permeable, híbrida, histórica y contradictoria.

En este sentido, dentro de los elementos de la cultura escolar, pueden encontrarse o enumerarse algunos factores que engloban los valores, normas, prácticas y creencias. Es interesante que Elías (2015) presente las normas y los valores como aquello que es aceptable o inaceptable por parte del profesorado hacia el estudiantado, lo que se espera o se desea de ellxs y que sin embargo queda planteado como inconsciente y que no son escritas. Sin embargo, sí se construyen narrativamente las normas y los valores. Por ello existe el manual de convivencia y que de acuerdo con la Dirección de Inspección y Vigilancia de Colombia (2021) tienen su fundamento legal en la Constitución Política de Colombia, la Ley de Infancia y Adolescencia, la Ley General de Educación, algunos decretos gubernamentales y jurisprudencia sobre la materia (p. 5) lo que quiere decir que sí existe una normativa escrita que reglamenta lo escolar y que de cierto modo construye narrativas, imaginarios y representaciones. El Manual de Convivencia Escolar surge en respuesta a la necesidad de vivir en compañía de otrxs dentro del contexto escolar y que debe estar encaminada en el cumplimiento de los objetivos educativos y su desarrollo integral (p. 17). Es decir, que esta normativa compete a todx aquel que se encuentre vinculado o relacionado al entorno escolar y que por lo tanto deba ser moderado o normatizado; padres de familia, estudiantes, profesorxs, personal de aseo, directivas, administrativas, etc. Por supuesto, al referirse a que hacen parte de la cultura, quiere decir esto también que por lo tanto se naturalizan mediante las manifestaciones y representaciones generacionales. Jose María Lassalle (2013)

parafraseando a Clifford Geertz (1988) definirá lo cultural como un conjunto de experiencias individuales y colectivas que aglutinan un imaginario simbólico acumulado generacionalmente y que sugiere un repertorio extenso y polisémico de respuestas al sentido, o sinsentido, de la existencia individual y colectiva en el mundo. Estas normas y valores escolares se entrelazan a las experiencias dentro del ámbito educativo/escolar y que orientarán las maneras de ser y estar en la escuela con relación a los demás elementos que le corresponden a lo cultural y a la necesidad de formar cuerpos mediante los discursos del poder ser, deber ser, lo deseable o indeseable de un ser humano en relación con lo social y lo que se esperaría de ellx en la cotidianidad. Quedarse sin recreo, tener una nota negativa en el observador escolar, el regaño de algunx profesor con relación al uniforme, a una palabra “mal” dicha, a una “mala” palabra, a la corrección del cuerpo, del discurso y del lenguaje. Correspondiente a los valores y a las normas escolares que reglamentan las relaciones, delimitan el cómo, el cuándo, el por qué y para qué.

Por otro lado, cuando se habla de las prácticas escolares, es imposible no referirse a los recuerdos y las memorias sobre las calificaciones, los exámenes, los juegos tradicionales, las formaciones, las izadas de bandera y su importancia en la construcción de identidad nacional y de prestigio y distinción académica. Es imposible no rememorar los partidos de fútbol o de Voleibol en las canchas de la escuela o de quienes prefieren un libro o la música o el continuo habitar la escuela desde la soledad. La escuela tiene unas prácticas y unas lógicas particulares, que son suyas, le pertenecen, allí vieron la luz. Lxs estudiantes con quienes llevo a cabo el presente trabajo, se encuentran culminando su etapa escolar. Estas prácticas dejarán de tener razón de ser y una base legítima sobre la cual se designe su identidad en el transcurso de unos meses. Las creencias por otro lado, serán compartidas y harán referencia a las ideas sobre lo escolar, a lo que podría ocurrir, abrirse lugar o negarse respecto al cuerpo, el sexo, la identidad, los espacios, lo educativo, lo que se espera, lo que se debe alcanzar, el por qué y para qué. Las prácticas escolares, sin embargo, como cualquier otra práctica social se transforman, se adecúan y mutan. Entonces, no será una sorpresa enterarse de espacios escolares que se prestan para el consumo de SPA, o para encuentros eróticos entre estudiantes. La escuela, como parte de lo social responde también a las interacciones y maneras de estar y de ser. Entonces, las prácticas sociales van a permear la escuela confrontando el apartado de las normas y los valores y siendo un espacio de tensión. Esto se relaciona a la interpretación y el sentido que se confiere a las lógicas escolares, sus espacios, sus normas, sus prácticas y sus límites.

Podría decirse entonces que, como producto cultural esas normas y valores junto con las creencias y prácticas escolares están en tensión, en disputa y que como dirán los estudios de la identidad como los de Eduardo Restrepo (2017) o Stuart Hall (2003), cuestionan las relaciones de poder y los discursos. Los disputan, problematizan y empoderan. Esto responde a la cuestión de lo anacrónico en la escuela y que por lo tanto produce cambios en su interior desde las prohibiciones, los silencios, los escondites, las eroticidades y construcciones y reconstrucciones del sexo o del género y de la construcción social e individual en particular.

Por ello, el que dos estudiantes (hombres) se queden fuera del horario escolar dentro de un aula de clase para coquetear e interactuar románticamente entre sí va a responder a las creencias, a las prácticas y a la disputa de lo que se espera de ellos, de su cuerpo, de su manera de ser y estar en la sociedad y en la escuela y que en y la ausencia de la vigilancia y el miedo al castigo se abre lugar para tensionar lo social y lo educativo en esa línea del tiempo que se mueve, que se transforma y se reconstruye desde los márgenes y en silencio estruendoso para abrirle paso desde los muros de la escuela también a las cuestiones sociales que parecieran seguir también en secretismos y que en las creencias sociales y culturales encuentran en la escuela un lugar para replantearse por completo y abrirle espacio aunque se obtenga un sí o un no por parte de la institucionalidad.

Por otro lado, y siguiendo en la línea de identificación de los factores de la cultura escolar, aparece la categoría que compete y atañe al presente trabajo investigativo y pedagógico, los objetos, la materialidad, la relación con ellos y con sus significados. Esto dará surgimiento a la categoría de cultura material escolar, en la que tal como lo afirman María Cristina Linares y Mariano Ricardes (2023) los objetos pasan a ser comprendidos como un “texto que puede ser leído, comprendido e interpretado” con base en sus redes de relaciones y usos, significados, producción, circulación y apropiación tejiendo relaciones estrechas entre las personas, los objetos y las prácticas (pp. 352-353). ¿Qué objetos? los edificios, los pasillos, las maletas, los colores, los cuadernos, los balones, las cartas, los tazos, los paquetes de papas y las bebidas azucaradas, los relojes, el uniforme, las fotocopias, los libros de texto, las piedras, las hojas de árboles si es que los hay, las redes de voleibol, las batas blancas de lxs docentes, los marcadores de colores borrables para el tablero, los accesorios que son representaciones de la identidad y que se imponen sobre el uniforme, los pines, las moñas, los collares, los aretes.

Cuánta diversidad de objetos son escolares y son cultura material por ser producto de lo social y escolar enmarcados en las lógicas educativas de la institución común. Al ser un producto y productor social, lxs autores plantean un estudio de la cultura escolar desde una perspectiva centrada en los análisis y posibilidades que comprenden la producción, reproducción, destrucción, legitimación, exclusión, conflicto, hibridación, distinción, apropiación, resistencia, y co-construcción de esto material en la escuela. ¿Qué quiere decir esto? que la cultura material se enmarca dentro de la producción de la memoria y de la identidad y también su reproducción, que entonces le comparte a través del tiempo pero también se destruye, porque se transforma, muta y legitima y excluye los discursos porque tiene la total capacidad de volverse y ser político, aunque sea de manera inconsciente y de por lo tanto excluir lo que sea que se interponga en la representación de la identidad poniendo en conflicto los discursos y prácticas que producen cuerpos sometidos o dóciles como lo planteará Alexander Aldana (2024) en su texto sobre el uniforme escolar en Colombia. Esa es la potencialidad de la materialidad, que puede ser apropiada y ser de resistencia social y cultural, cuestiona y pone en tensión y por eso es tan importante abordarla de manera concreta dentro de la presente práctica y proyecto pedagógico e investigativo. Por ello, me permito enfocar el interés de la

caracterización de la institución y de lxs estudiantes desde dos puntos particulares: la cultura material y los discursos (relacionados al cuerpo y al lenguaje) en el espacio escolar. Para ello, se tomarán como base los presupuestos de Antonio Viñao (2002) en su texto *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*.

2.1.1.1 De la posibilidad de los objetos y de sus huellas: Cultura material

Viñao (2002), pone de manifiesto que, al referirse a la cultura material de la escuela, se habla de su entorno físico-material y sus objetos -espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, entre otros (p. 60). Entender el espacio que habitan lxs estudiantes, la manera de habitarlo, el por qué se habitan unos espacios y otros no es importante para comprender quiénes son, por qué actúan como actúan y cuál es el impacto de lo escolar y lo material en su configuración individual. Y es que a la hora de caracterizarles a ellxs y al espacio escolar, lo material es importante en tanto se asocia a diferentes significados que entran a ser mediados y dan cuenta de la subjetividad. Ahora bien, para identificar los usos y significados asociados a los objetos escolares, se pueden explorar los recuerdos escolares que se convierten en una herramienta de reconstrucción del pasado. Recordar la escuela es recordar los objetos de la escuela, los espacios y las experiencias mediadas por objetos (cuadernos, tableros, sillas, espejos, lapiceros, borradores, juguetes, loncheras, morrales, muros, puertas).

Inés Dussel (2019) en su texto sobre la cultura material de la escolarización presenta los giros metodológicos y los intereses hacia la materialidad en la escuela partiendo de distintas corrientes en las que los objetos devienen como actores que producen acciones y emociones y no sólo las representan. De acuerdo con la autora, “Somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones” (pp. 17-18). En esta línea argumentativa, realizaré un ejercicio de observación y caracterización del Colegio República de Colombia sede A y de lxs estudiantes de grado 11-01 a partir de los siguiente objetos:

- **De objetos intrusos, prohibidos y otros objetos: una radiografía**

Al igual que una radiografía expone, visibiliza y produce imágenes internas del cuerpo, este apartado tiene la finalidad de atravesar el cuerpo de la institucionalidad para revelar la organicidad y la naturalidad de la vida escolar a través de la materialidad. Si bien se han abordado algunos objetos que configuran lo escolar y la experiencia de lo escolar, es necesario hablar también de lo que podría denominar Objetos Intrusos o Prohibidos. Aquellos objetos que en oposición a lo que la escuela permite, legitima o instaura simplemente se abren paso, se hacen a un lugar; ya sea dentro del espacio físico o dentro de las interacciones y relaciones particulares. Cuando unx ingresa a la institución, se encuentra con una intervención en uno de los muros que brinda y presenta homenaje a una docente fallecida. Este espacio que privilegia y honra la vida, rompe con el diseño del muro, interviene el

espacio y se sitúa y se presenta como lugar de memoria. Qué importante la memoria, qué valiosa la vida, qué importante el recordar y darle un lugar físico a lo que unx ama y amó. Como apuesta por el recuerdo, por la permanencia, por la sacralidad del compartir. En esta misma línea de la sacralidad, resulta relevante la aparición de objetos bajo una misma constante, la **religiosidad** católica. Estos objetos serán enmarcados dentro de la categoría de objetos intrusos, no por sus significados sino por su naturaleza. Alberto Echeverri en su artículo sobre la libertad y la educación religiosas en Colombia (2022) afirma que “Colombia teme ser un país laico” y a lo largo del texto elaborará al respecto de la educación religiosa en el país, que a pesar de haber sido sancionada en la constitución política del año 91 como laical y diversa, seguirá acatando acuerdos anteriores a la Constitución, como por ejemplo el concordato de 1973 entre la Santa Sede y el Estado Colombiano.

Ahora bien, el hecho de que aparezcan dentro de la institución objetos de connotación religiosa por supuesto no representa un problema, pero ¿cómo esta legitimación por parte de la institucionalidad dialoga con las diversidades espirituales y religiosas? y ¿qué relación tienen lxs estudiantes y docentes con estos objetos que a la luz de la Constitución del 91 se vuelven intrusos por su carencia de laicidad? El patio central de la institución en su Sede A, cuenta con dos vírgenes en su advocación de la Virgen de Fátima. Una en el muro de memoria a la maestra fallecida y que se encuentra junto a la entrada y otra en una especie de tarima central en el área de la cancha (Ver Imágenes 11, 12 y 13)

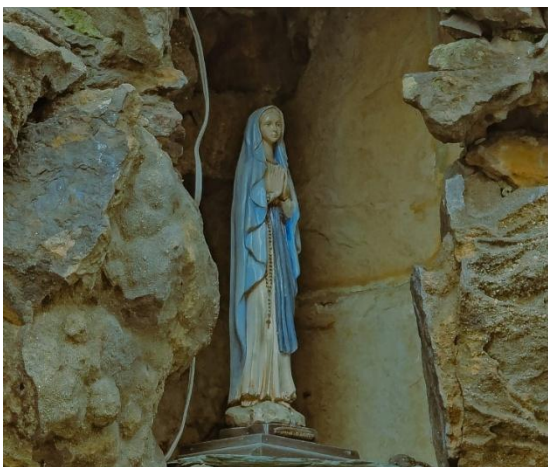


Imagen 11

Fuente: Detalle de la Virgen en la Advocación de Fátima, situada en la entrada de la institución. Fotografía propia Alejandro Theran, 2025.

Imagen 12



Fuente: Plano general de la Virgen de Fátima en el patio central de la institución. Fotografía propia Alejandro Theran, 2025.

Imagen 13



Fuente: Detalle del rosario de la Virgen de Fátima. Fotografía propia Alejandro Theran, 2025.

Estas imágenes nos remiten a las siguientes preguntas: ¿Quién puso ambas imágenes de la virgen y por qué? ¿El rosario de la Imagen 13 fue añadido posteriormente, de quién era, quién lo puso, por qué? La imagen en el patio central del colegio cuenta con una decoración particular, ¿quién la hizo, por qué, para qué?

Otro lugar y a mi parecer el más interesante dentro de este eje de lo intruso es el de un nicho o pequeño espacio de metal en el que debió haber estado situada alguna imagen de un santo (Ver Imagen 14) y que posteriormente se intervino dentro de la práctica pedagógica con algunos estudiantes del curso.

Imagen 14: Nicho en un espacio del patio central. Fotografía propia Alejandro Theran, 2025.



¿Qué había allí, quién lo construyó, cuándo, por qué, llevó desde un inicio y siempre los laterales descubiertos, quedó inconclusa su construcción? La materialidad que nunca es silente plantea estos cuestionamientos a los que lamentablemente no se le puede responder más allá de la imaginación, de la creatividad y la interpelación. La materialidad es siempre política, porque da cuenta de una reflexión, de un pensamiento, de un anhelo, de

un sentimiento, de una intención.

Por otro lado, podemos encontrar también lo que llamaremos **Palimpsestos**, de las raíces griegas que aluden al Grabado y a la Repetición, a hacerlo de nuevo. El palimpsesto es la conservación de las huellas de un grabado o escritura anterior o borrada artificialmente y que ha sido utilizado dentro de diversos campos como la historia o la geografía para aludir a las huellas que se perciben de un periodo anterior y que, a pesar de haber sido intervenido, aún se mantiene. Piénsese en las iglesias de la época de la colonia que conservan parte de su pintura mural a pesar de haber sido intervenidas y casi borradas. En los espacios públicos en los que perduran huellas de edificaciones o materialidades anteriores y que pese al paso del tiempo y las diversas intervenciones se mantienen visibles. Así mismo, dentro del colegio se encuentran, por ejemplo, vestigios de pintura mural tapada y cubierta por capas de pintura que a pesar de estar allí dejan entrever las huellas de algo que fue (ver Ilustraciones 15, 16 y 17)

Imagen 15



Fuente: Pinta de color azul que ha sido cubierta por una capa de pintura naranja. Fotografía propia Alejandro Theran, 2025.



Imagen 16: Detrás de la palabra Guías en este mural, aparece el vestigio de una pinta anterior que fue cubierta. Fotografía propia Alejandro Theran, 2025.

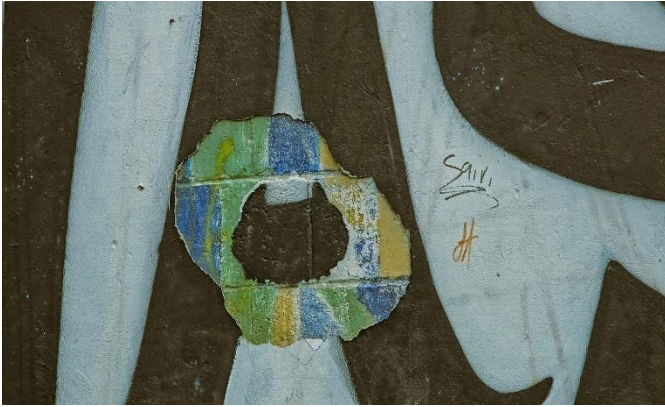


Imagen 17: Detalle de la pintura mural y de su palimpsesto. Fotografía propia Alejandro Theran, 2025.

Al igual que con el nicho del patio central, estas huellas sólo dejan dudas, preguntas y la capacidad de imaginar lo que pudo haber sido, cuándo y por qué, así como la pregunta por el cuándo, cómo y por qué se decidió tapar la pintura mural anterior. Eso es

la materialidad, oportunidad y posibilidad, huellas y presencia. Con relación a estos vestigios murales que hacen referencia a la intervención pictórica, no me sería posible pasar por alto las diversas intervenciones como rayones y pintas dentro del espacio escolar y que catalogo como Objetos prohibidos, por ir en contra de lo señalado en la norma. Según el Manual de Convivencia Escolar en su página 25 del artículo 8, señala como deber de lxs estudiantes “cuidar y mantener el buen estado de los bienes materiales y de la planta física, contribuyendo con el aseo, conservación y mejoramiento (...)” pero que prefiero abordar en la siguiente categoría, la de los discursos, por estar estrechamente relacionado al cuerpo y al lenguaje.

- **Discursos (corporales y del lenguaje): De lo inmanifiesto del discurso.**

Imagen 18



En ese sentido, la segunda apuesta categórica de la caracterización de la institución hace referencia a los discursos. De acuerdo con Viñao (2002) entender lo discursivo en la escuela hace referencia a comprender

los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo escolar (...) el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en

el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación. (pp. 59- 60)

Estas palabras de Viñao permiten ahora sí adentrarse a los léxicos, los vocabularios y las expresiones escolares desde sus manifestaciones más naturales: los rayones, las pintas y los dibujos en los muros, los pupitres o las puertas. Siguiendo en la línea de la radiografía y yendo desde los espacios exteriores de la escuela, unx puede encontrarse con paredes rayadas que carecen de cronología y carecen de contexto (Ver Ilustraciones 18, 19 y 20).

Imagen 19



Fuente: Fotografía propia Alejandro Theran, 2025.

Imagen 20



Fuente: Fotografía propia Alejandro Theran, 2025.

De nuevo aparece aquí la antinorma. El manual de convivencia de la institución en la página 27, de su artículo 8 pide “emplear un vocabulario adecuado” y “evitar actos de violencia de género”, sin embargo, la manifestación discursiva de los muros arroja una configuración y posición del género, del anonimato, la denuncia, la ridiculización y las individualidades de una manera particular. La razón por la cual estos rayones son abordados en este apartado también responde al tema del cuerpo, de lo corporal. Yury Estefanía Perdomo Jurado y John Carlos Pumacaya Carbajal (2019) llevaron a cabo el trabajo titulado *Garabatos contra la norma: conflictos de corporeización desde el baño escolar*, en el que plantean cómo a través de los “garabatos” escolares aparece el cuerpo, así expuesto, así desdibujado, imaginado, reinventado, sexualizado y que pasa por encima de la norma. Perdomo y Pumacaya entienden el cuerpo como objeto no pasivo, pero objeto dominado en occidente por el discurso, heredado de la cultura griega y del deseo de dominio sobre la materia (p. 25).

Basándose en los estudios de Judith Butler sobre el cuerpo, lxs autores trazan una línea entre los discursos y sus significados con las corporalidades aceptadas, pertinentes y valiosas (p. 27), en otras palabras, la relación entre lo que unx dice y cómo eso que se dice da lugar a cuerpos que importan y dejando por tanto fuera a otros, esto es la representatividad del discurso y su poder en la creación de imaginarios. delimitación y legitimación. Ahora, es importante el tema de que los rayones, los garabatos o los dibujos aparezcan públicamente. De acuerdo con lxs autores, estos garabatos y rayones expresan la subversión escolar contra los cánones de la escritura e higiene (p. 48) y a su vez son manifestaciones del cuerpo que hace el garabato y activa el conflicto, al ser público. Los rayones, los garabatos, las pintas,

los dibujos permiten discutir sobre el género, el sexo, lo escolar, lo académico, la lengua, el lenguaje, los signos, los significados, la identidad, la transformación, lo político, la sensualidad y el deseo, la ridiculización, el anonimato, la crítica, el amor. Intervienen el espacio escolar, fuera de lo aceptable, de lo normativo y dan cuenta de las culturas escolares y juveniles y permiten tener un panorama a su vez de la población y de las personas que viven, son y están en lo escolar.

Ahora bien, es necesario caracterizar de forma directa al grupo con el cual desarrollé la presente propuesta, a la institución y el entorno directo e inmediato a la escuela, para ello presento a continuación una serie de ejercicios que me permitieron acercarme a las distintas percepciones particulares, así como identificar los distintos ejes con los cuales abordaría los objetos y las memorias. Estos ejercicios fueron pensados desde la idealización de lo escolar y como primeras aproximaciones al grupo permitieron identificar algunas problemáticas, dinámicas, percepciones, falencias y apuestas. En un primer momento y para acercarme al grupo en particular, me propuse abordar lo más inmediato, la materialidad cotidiana, que para unx adolescente de entre 16 a 18 años, se verá evidenciado en su teléfono móvil y en su habitación, por ser cotidiana también y finalmente a un ejercicio temporal de identificación de hitos. Respecto a la caracterización institucional llevé a cabo entrevistas semiestructuradas a lxs vecinxs del colegio, a estudiantes, directivas y profesores, así como la realización de un mapa con los sitios que aparecen en las entrevistas y que configuran la espacialidad escolar.

2.1.1.2 De la identidad y del uso del teléfono

Mediante esta actividad propuse al grupo **identificar** sus hábitos digitales, el tiempo que pasan en el celular, su relación con él, las aplicaciones que más utilizan y los tipos de archivos que almacenan en sus dispositivos, a través de un ejercicio de “Mapeo del teléfono móvil” que fomente la reflexión sobre su relación con la tecnología. Esto se llevó a cabo mediante la realización de **un collage** a modo de “mapa del celular” que incluyó los íconos de las aplicaciones que más usan y el tiempo que pasan en ellas, así como qué tipo de datos o información almacenan en ellas (fotos, audios, mensajes) y por qué. En un octavo de cartulina, dibujaron un teléfono y realizaron un collage que se tituló “mapa del celular”, en el cual identificaron:

- Íconos de las aplicaciones que más usan
- Tiempo que pasan en esas aplicaciones
- ¿Por qué las usa y para qué las usa? Si es una aplicación para escuchar música, enumerar el top cinco de sus canciones favoritas, si es una aplicación para ver contenido en streaming como series o películas identificar cuál es su serie o película favorita.
- ¿Qué no le gusta del uso de cada aplicación y qué sí le gusta en términos de sensaciones, sentimientos o emociones?

- ¿Qué tipo de archivos guarda en su teléfono y por qué? Podrían ser fotografías, audios, mensajes o videos.
- ¿Cuál es el significado del teléfono para usted en su configuración de identidad, lo considera un objeto importante?

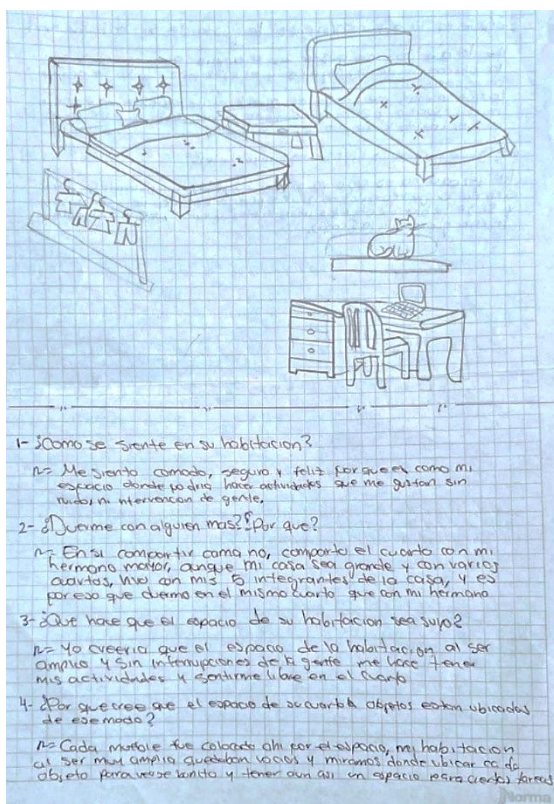
Este ejercicio está enfocado en dar cuenta de la cotidianidad y lo inmediato de la materialidad en su papel constructor y activador de la memoria. Reconocer sus gustos, sus preferencias, el tiempo que pasan en el teléfono y su percepción de este objeto. Este ejercicio fue muy importante a la hora de poder acercarse a la caracterización del grupo en particular. Este primer ejercicio me mostró una realidad escolar particular a la que yo no había estado expuesto desde el año 2015 cuando terminé el bachillerato. Cuando recibí los ejercicios del teléfono en diversas cartulinas o papeles, noté que había similitudes en la gran mayoría de ellos. De los cuales 70% de los ejercicios era prácticamente una copia de los demás, dejando solamente el 30% restante como ejercicios originales. Otro hecho del que me percaté es que las respuestas a las preguntas anteriores se enmarcaban en respuestas cerradas: Sí, no, una hora, tres horas, fotos, videos, porque sí, no sé. Este hecho llevó, tras una serie de conversaciones con mi tutor y mi incapacidad experiencial para llegar a respuestas más amplias a darme cuenta de que era necesario cambiar las preguntas y tratar de acercarme a rasgos de su personalidad, intereses, molestias y recuerdos desde otra vía. Por ello, decidí realizar anotaciones a cada uno de los 27 ejercicios añadiendo preguntas como: ¿Cuál fue la última película o serie que viste? ¿Cuál es tu película favorita? Y ¿Cuál es tu top 5 de canciones favoritas? Algunos estudiantes tenían canal de YouTube, así que pregunté si subían contenido a la plataforma o si lo usaban para simplemente ver contenido.

Respecto a TikTok, pregunté por los tipos de videos que veían, los videos que les gustaban y a los que especialmente guardaban en su perfil para ver después. Lastimosamente, una vez les devolví los ejercicios con sus respectivos comentarios ningún estudiante devolvió el ejercicio enriquecido con nuevas adiciones y complementos, lo que arrojó un nuevo hallazgo que quizás para quienes ya tienen experiencia trabajando en la escuela resulta obvio, pero que para mí acercándome por primera vez al entorno escolar y desconociendo las lógicas por haber interiorizado las lógicas universitarias de la reflexión, la disputa o la crítica (a veces violenta) idealizando la escuela, no sabía; que a menos de que de forma autoritaria se les inquiera por el ejercicio a cambio de una nota, no van a entregarlo por su cuenta. Este entorno, parecía no ser el de la universidad al que me habitué en donde uno se involucra porque desea y por iniciativa, no. La escuela parecía ser un entorno movido por la obligación. Esto es lo que afirman algunos estudios de lo que se denomina “sobrejustificación”. Kendra Cherry, especialista en rehabilitación psicosocial, en su artículo titulado “*Cómo el efecto de sobrejustificación reduce la motivación*” (2023) indica que una recompensa disminuye la motivación intrínseca. En este caso, las notas o la obligatoriedad detrás de un ejercicio, se constituye en una especie de recompensa que cuando desaparece, disminuye la motivación para efectuar una tarea que en mi caso fue a partir de este punto la realización de los diversos ejercicios planteados.

Cherry cita el ejemplo del profesor de psicología en la Universidad de Rochester Edward Deci (1970) quien realizó una serie de experimentos con grupos de estudiantes. En uno de ellos, se pidió a lxs estudiantes resolver un rompecabezas para después de un tiempo comenzar a pagarles un dólar si lograban resolverlos, estos estudiantes dejaron de trabajar en los rompecabezas cuando el pago se detuvo, a diferencia del grupo que jugaba por gusto. Estos primeros encuentros permitieron acercarme a un estado y configuración particulares del sistema educativo. Este primer ejercicio de caracterización no arrojó respuestas particulares a las preguntas orientadoras, pero arrojó para mí información amplia del contexto, las necesidades y los retos. A partir de aquí comencé un viaje sin retorno de un continuo repensar y reflexionar las maneras correctas de aproximarme a quienes se convertirían en mis estudiantes. Un viaje sin retorno en el que me enfrentaba a la realidad de cientos de docentes en el país, el hecho de que nada salga como se planeó, la necesidad de estar abiertx a pensar sobre la marcha, lo difícil de abordar temáticas reflexivas en el último bloque de clases, de 1 a 3 p.m. justo después del almuerzo y la pregunta por ¿cuál es la manera correcta de acercarme y de presentar la temática del trabajo y su objetivo?

2.1.1.3 Objetos de lo privado

Imagen 21: Ejercicio de unx de los estudiantes



Podría decirse que la habitación se configura como un espacio importante de la configuración de identidad. En ella habitan dentro de la espacialidad, las manifestaciones de lo que unx es. Posters, ropa, libros, juguetes. La música que unx escucha, no se escucha mejor que en la habitación de unx. En la privacidad y la complicidad del espacio propio. En este segundo ejercicio de caracterización busco poder realizar una reflexión sobre la identidad de lxs estudiantes mediante la representación de su espacio más personal, su habitación, identificando los objetos que consideran más importantes y explicando su valor simbólico o afectivo. Se les pide que creen un mapa o plano de su habitación, demarcando en él los lugares donde tienen sus objetos más importantes y en qué o en dónde los guardan. Para ello podrán incluir cosas

como libros, fotos, juguetes, recuerdos, etc. Este mapa les será útil a la hora de reflexionar

sobre los objetos que más valoran. En esta ocasión, intenté plantear preguntas que posibilitaran respuestas más amplias:

- ¿Cómo se siente en su habitación?
- ¿Duerme con alguien más, por qué?
- ¿Qué hace que el espacio de su habitación se sienta como suyo?
- ¿Por qué tiene esos objetos en su habitación y por qué están ubicados de ese modo?
- ¿Qué es lo que más/menos le gusta de su habitación?
- ¿Qué objetos usa más/menos?
- ¿Dónde guarda los objetos más importantes? ¿por qué son importantes, como cuáles?

En este momento de mi acercamiento a la escuela, no tenía suficiente espacio para abordar mis temáticas, noté cierto recelo frente a mi participación en el espacio por parte del docente titular encargado del espacio, lo que me dejaba con los últimos 10 minutos de clase para hablar de mi proyecto y del ejercicio. Durante esta etapa, estuve apoyando en gran medida al docente titular del área de sociales que acompañaba al curso y mi acercamiento a la escuela más que desde mis propios ejercicios y planteamientos de caracterización comenzó a tener lugar desde la observación. Comencé a apoyar con la calificación de trabajos, la participación y la discusión en algunos temas particulares que se abordaban en clase. Como lo escribí en mi diario de campo el 11 de marzo de 2025 “nunca había hecho una rúbrica para evaluación. Estoy evaluando mal o no sé cómo evaluar: un trabajo que calificué en 3.4 el profe lo calificó en 2.0”.

Cuando la clase estaba a punto de finalizar y cuando lxs estudiantes sólo desean poder salir del colegio y sentirse “libres” del pesado yugo de la obligación escolar, di las instrucciones para la realización del ejercicio. De 32 estudiantes que estuvieron presentes y recibieron la información, solamente 9 presentaron el ejercicio (Ver Imagen 21). De estxs nueve estudiantes sólo 2 ejercicios fueron presentados por hombres, los siete restantes fueron realizados por mujeres. Este ejercicio distó del primero, en el que todos los ejercicios eran uniformes y con respuestas cerradas. En esta ocasión, las respuestas fueron un poco más abiertas, aunque con cierto límite de información. Lo que sí es una constante en cada ejercicio es que el espacio de la habitación es adaptado o moldeado para que se sienta propio, incluso a pesar de que se comparta con alguien más, como es el caso de 4 de lxs nueve estudiantes que realizaron el ejercicio.

Varixs estudiantes expresan sentirse cómodxs, segurxs y libres en sus habitaciones. Ese espacio aparece como el lugar donde pueden “ser ellxs mismxs” y esa sensación está profundamente ligada a la posibilidad de decidir sobre el espacio, los objetos que contienen, su disposición y el uso del tiempo dentro de ese entorno, como mencionó una de las estudiantes “*Me siento cómoda, en mi espacio, muy tranquila, segura... Porque es mi lugar, mi espacio, mi entorno y sólo tiene cosas mías*”. Este tipo de afirmaciones muestran cómo el espacio de su habitación deja de ser un simple contenedor físico o el lugar en el que

simplemente duermen y se transforma en un reflejo simbólico de la individualidad, en donde puede ejercerse control, protegerse del afuera y construir una narrativa personal. En este sentido, la habitación funciona como un espacio autobiográfico. Este carácter autobiográfico está íntimamente unido a la materialidad. Varias estudiantes destacaron que tienen objetos con un valor sentimental fuerte: peluches, afiches, plantas, peces, peinillas, luces, entre otros. No hacen parte de su espacio más personal por azar, sino porque representan recuerdos felices o tristes, personas queridas, deseos o momentos importantes. Una de las estudiantes afirmó que estos objetos son valiosos porque tienen y están llenos de “un valor sentimental muy fuerte, los utilizo y se me hacen necesarios. Están ubicados así porque me recuerdan un momento de felicidad o de tristeza en mi vida.” Aquí los objetos no solo decoran o cumplen funciones prácticas, sino que conservan memoria. En esa medida, contribuyen a la construcción de identidad afectiva, revelando lo que se valora, lo que se ha vivido y lo que se desea preservar.

El espacio de la habitación también aparece como un espacio de conflicto, tensión o limitación, particularmente en los casos en los que los estudiantes lo comparten con alguien más. Compartir cuarto lleva en algunos casos a desarrollar cierta incomodidad por los objetos. Objetos ajenos, como por ejemplo los de un hermano. Estos objetos y esta incomodidad introducen una dimensión social en el análisis de la intimidad del espacio y la manera de habitarlo y percibirlo: “Lo que menos me gusta es la cama y las cosas de mi hermano porque no me gusta vivir con él”, “comparto el cuarto con mi hermano mayor, aunque mi casa sea grande”. Estas experiencias también revelan que los espacios en los que uno puede sentirse seguro, confiado también puede estar en disputa con los ideales de privacidad o personificación. Aparece quizás una negociación, qué se pone y se quita del espacio, qué tramos del espacio son “intocables”, qué objetos son “intocables”, qué es compartido, etc.

De este ejercicio quedan un par de preguntas abiertas y sin respuesta como ¿por qué el 70% de la clase no realizó el ejercicio? ¿por qué el 8% de quienes lo presentaron son mujeres y sólo el 2% hombres? Y también permite explorar y acercarse a categorías que pueden plantear el espacio de la habitación como una clase de extensión y manifestación del yo en el que se dan cuenta rasgos de la intimidad, el refugio y el sentido de pertenencia. También se puede hablar del valor simbólico de los objetos y de la importancia de sus posiciones en el espacio, mostrando que están llenos de historia, afectos, memorias y valores simbólicos para finalmente llevar a los diálogos y reflexiones sobre la convivencia, las tensiones y las negociaciones y agencias sobre el espacio. Como elemento de caracterización, resulta importante destacar la facilidad que brinda para que emerja información subjetiva y personal que en el espacio del aula de clase es probable que no aparezca. El plano de su habitación fue un ejercicio íntimo desde el cual se posibilitó un ejercicio de caracterización grupal no solo en términos de lo que tienen, sino de cómo habitan, cómo sienten y cómo se representan a sí mismos y al espacio. Finalmente, también permite acercarse a sus contextos familiares y espaciales y a la manera en la que se relacionan desde la materialidad con los afectos y las memorias.

2.1.1.4 Vida escolar: objetualidad y memoria



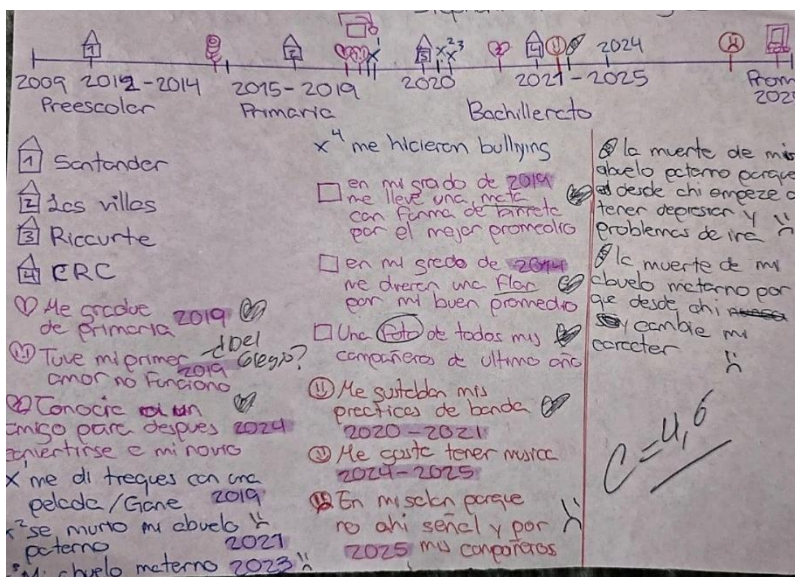
Imagen 22: Fuente: Adaptado de Guillermo Jorge Manuel José (p. 11) por Fox & Vivas, 2011, Ediciones Ekaré.

El último ejercicio de caracterización para el curso 11-01 en particular, consistió en la elaboración de una línea de tiempo en la que señalarán hitos importantes de su vida escolar y en la que identificarán un objeto que, de poder llevarse del colegio al finalizar su etapa escolar, escogerían. Así como la identificación de un objeto que les haya significado algo muy importante en algún momento de su vida hasta el momento.

Para ello, en un primer momento se hizo la lectura conjunta del cuento de la escritora australiana Mem Fox y

Julie Vivas (1988) “Guillermo Jorge Manuel José” (Ver Imagen 22), el cual facilita y propicia el diálogo y la comprensión del poder de los objetos a la hora de evocar o reconstruir la memoria. Posterior a la lectura y reflexión entorno al concepto de memoria, lxs estudiantes desarrollaron una línea de tiempo (Ver Imagen 23), que tuvo como inicio su año de

Imagen 23: Línea de tiempo (a) de unx de lxs estudiantes.



Mediante el uso de convenciones se opta por la demarcación de: (😊) Lugares del colegio que les gusta, (😞) Lugares del colegio que no les gusta, (📦) Objeto que se llevarían del colegio, (👤) Objeto que les marcó de su

vida escolar, 🏠 Colegio(s) en el que ha estudiado, (❌) Recuerdo doloroso, (❤️) recuerdo alegre.

Una vez concluido el ejercicio, tuve la oportunidad de revisar uno a uno los diversos papeles de colores en los que lxs estudiantes me permitieron (o no) acercarme a sus memorias, sus hitos y sus vivencias. Al realizar un análisis de los lugares comunes y de los distintos ejes dentro de los lugares del colegio que menos les gusta se destaca el salón de clase; descrito como aburrido, un lugar con mucho ruido, poco espacio y demasiadas personas.

Este punto es por demás uno de los más importantes de la caracterización porque, en relación con el apartado de las apuestas pedagógicas de esta propuesta, la escuela no está dialogando, transversalizando y problematizando las cuestiones sociales. Cómo no podrían percibir el salón de clases como el lugar que menos les gusta del espacio escolar si, en términos de Freire (1970) la escuela tradicional impone una educación bancaria en la que el conocimiento se les deposita (o eso se intenta) como si fuesen recipientes vacíos, aunque como lo señalan diversas investigaciones en sociología y antropología de la educación (Bourdieu y Passeron, 1970; Rockwell, 2005; Bernstein, 1990) la escuela no es un espacio homogéneo ni linealmente reproductor debido a la aparición de prácticas creativas, resistencias estudiantiles y formas de mediación que complejizan su dinámica cotidiana. Sin embargo, ciertas disposiciones materiales y simbólicas dentro del aula tales como su arquitectura cerrada, la disposición en filas, la centralidad de la palabra docente, tienden a reforzar relaciones jerárquicas y modelos pedagógicos que priorizan la obediencia sobre el diálogo por lo que resulta entender cómo ciertas configuraciones espaciales y discursivas limitan la construcción colectiva del saber y condicionan la experiencia educativa de lxs jóvenes.

El tema del aula es altamente significativo a la hora de pensarse la escuela desde la formación docente, desde la práctica pedagógica y desde, como se mencionó con anterioridad, la necesidad de una reforma al sistema educativo. Catherine Burke (2004/2005) aborda el tema de la arquitectura escolar en relación con la infancia y la memoria. Para ella, los espacios escolares se encuentran desarticulados entre necesidades reales de niños y adolescentes teniendo efectos negativos sobre su bienestar, creatividad y participación, dando lugar a lo que lxs estudiantes por su propia cuenta identificaron: un aula despersonalizada y sobrepoblada que anula la posibilidad de apropiación simbólica del espacio. Burke propone que las memorias escolares se graban en el cuerpo y en la emoción. Esto significa que cuando un espacio escolar se siente ajeno, opresivo o aburrido, no solo se afecta el rendimiento académico, sino también la construcción de subjetividad, autoestima y sentido de pertenencia. Estos diversos factores fueron planteados y propuestos por lxs estudiantes en este y en ejercicios posteriores.

Por otro lado, el lugar que más les gusta es la zona verde que destaca por su comodidad, su olor a césped y la capacidad de ser habitado con amigos. De los objetos que se llevarían de la institución se destacan el televisor inteligente de la sala de informática y un computador y

finalmente los objetos que les marcó de su vida escolar son únicos para cada estudiante. Algunxs estudiantes abrieron la puerta a conocerles de manera personal e íntima respecto a situaciones o sucesos importantes de sus vidas, otrxs simplemente respondieron a las preguntas sin ahondar en el por qué. Sin embargo, todos los ejercicios enriquecen la caracterización institucional. En lo que sigue, se presenta un análisis más profundo de la actividad. Este contraste revela una tensión entre el espacio formal escolar (salón, laboratorios) y el espacio vivencial donde realmente florece el vínculo con la escuela (patios, zonas verdes, canchas). Pareciera sugerir que la experiencia escolar que es más valorada está ligada a los espacios no institucionalizados donde pueden socializar, moverse, expresarse o simplemente “respirar”, es un simplemente *ser y estar*.

Emergen los objetos escolares como receptores y constructores de memoria. Dentro de los muchos objetos que se llevarían del colegio algunos se enmarcan con la tecnología (computadores, televisor inteligente, impresora 3D o videobeam), lo que podría indicar un deseo de continuidad formativa, autonomía, apropiación del conocimiento práctico, el gusto por la tecnología o el deseo de algo que no se tiene. Otros objetos tienen una carga afectiva, tales como una planta, cobija, una medalla, un balón, un puesto o cuadernos compartidos con amigxs y que a su vez son objetos que condensan relaciones, recuerdos y logros. Como comentaron algunxs estudiantes: “Me llevaría el puesto donde siempre me siento”, “una planta que representa mi paso por el colegio”, “la impresora 3D porque tiene que ver con lo que quiero estudiar”.

También aparecen los distintos objetos que fueron situados como marcas emocionales, en donde emerge lo afectivo: cuadernos de infancia, regalos de reconciliación familiar, instrumentos musicales, útiles escolares comprados con esfuerzo, maletas de personajes infantiles, objetos compartidos con seres queridos y así mismo emergen objetos que mediaron o acompañaron experiencias dolorosas atravesadas por la ausencia, la pérdida o la violencia como la muerte de familiares, separación de los padres, pérdida del año, ansiedad o bullying tales como “un osito que me regaló mi papá después de una discusión” o “los útiles escolares que mi mamá me compraba con tanto esfuerzo” y que hicieron parte de momentos importantes como “la muerte de mi abuelo, desde ahí empecé a tener depresión”. Esto es muy importante, permite comprender que el escenario escolar se sitúa como uno en donde transitan los duelos, las reconciliaciones, las transformaciones emocionales y los vínculos profundos con lo personal y lo familiar. El hecho de que lxs estudiantes se abran y mencionen palabras como depresión, ansiedad o bullying les pone en una posición de vulnerabilidad que la escuela debería tomar como vulnerabilidad activa, como capacidad de acción movida por el acompañamiento y la contribución a la salud mental, vidas más felices y tejidas en comunidad, pero, recordemos que al contrario se erige como entorno de obligatoriedad. La escuela como lugar de coerción, de invisibilización, de dureza, de hostilidad. Allí aparece relevante también y es el hecho de las diversas formas de habitar y recordar lo escolar. Mientras algunxs estudiantes recuerdan el colegio con afecto, otrxs lo vivieron con dolor,

pérdida, frustración o violencia. Sin embargo, todxs reconocen la presencia de objetos significativos que han sido soporte, compañía o testigo de esas diversas trayectorias. A través de las convenciones empleadas en la línea de tiempo, lxs estudiantes no solo narraron hechos, sino que elaboraron también un tipo de mapa de memoria emocional y material de su vida escolar. Los objetos operaron como vectores de subjetividad: condensaron el amor de una madre, el esfuerzo propio, una crisis emocional, un logro, un vínculo o un refugio.

Los objetos y lugares mencionados por lxs estudiantes funcionan como disparadores de la memoria y reveladores de identidad, permiten comprender al grupo en su complejidad que se abre paso en el entorno escolar. Este ejercicio visibilizó las dimensiones afectivas, espaciales, materiales y simbólicas que estructuran su experiencia escolar. Nos habla de sus heridas, sus resistencias, sus vínculos y sus deseos y que para el presente trabajo fue indispensable pues facilitó y medió el diseño de la propuesta pedagógica centrada en tres ejes particulares que se presentan a continuación.

2.1.1.5 ¡Epifanía! La revelación de las cuatro categorías principales de la apuesta pedagógica: El encuentro de la caracterización con lo afectivo, los objetos y las memorias.

Los ejercicios particulares de caracterización del curso me fueron llevando por distintas ideas que no lograba materializar en una propuesta y que se aparecían ante mí de manera difusa. Revisar el ejercicio de la línea de tiempo de su vida escolar se convirtió en una epifanía, una manifestación, y lxs estudiantes en lxs profetas, chamanxs, brujxs, oráculos y astrólogos que la revelaron ante mí mediante la afectividad, las emociones y la sinceridad profunda al hacer el ejercicio. Tratando de abordar sus memorias desde el respeto y con un cuidado de curador de museo identifiqué tres categorías comunes en sus relatos y sus experiencias: 1. **La cotidianidad**, que les atraviesa y sobre la cual se han ido moviendo y construyendo a lo largo de su vida hasta ahora, 2. **Las ausencias** de los objetos, los espacios, las personas o los seres queridos que ya no están, de lo que pudo haber sido o de lo que se transforma y se encausa lo que cada unx es y 3. **Lo sagrado**, que revela la conexión con un mundo más sutil, con el mundo de lo afectivo, de las creencias, de los valores, de lo que da valor en la bajada terrible de la muerte, de la ruptura, de la transformación, del comenzar de nuevo. A estos tres ejes, quise agregar uno más y que responde al momento particular en el que ellxs como estudiantes de grado once en su último año escolar y el mío como estudiante de último semestre de la Licenciatura atravesábamos: el de 4. **las despedidas y los cierres**. A partir de ese punto, comencé a tener claro que estas cuatro categorías iban a envolver los futuros encuentros y las actividades particulares que planeaba posteriormente.

- **Cotidianidad:** La cotidianidad aparece aquí representada como un territorio lleno de sentido desde los objetos que acompañan sus rutinas, los lugares que habitan con frecuencia, los afectos que marcan sus interacciones, las elecciones que realizan en la

adecuación del espacio, los objetos que usan, los que no. En las habitaciones dibujadas y narradas, en los objetos que desean conservar, en los espacios escolares que valoran, se revela una construcción identitaria que nace de lo doméstico, lo escolar y lo relacional.

- **Ausencias:** El segundo eje es el de la ausencia. No solo de personas que ya no están, sino también de objetos perdidos, de espacios que se transformaron, de momentos que ya no podrán repetirse. Las ausencias no solo duelen, moldean, resignifican, marcan giros en la trayectoria vital. En sus relatos, lxs estudiantes nombran la muerte, el abandono, la violencia, la pérdida, pero también lo que se transformó a partir de ello. Los objetos marcados por la ausencia son, muchas veces, aquellos que guardan el peso de lo vivido, lo no dicho, lo resistido o lo sanado.
- **Sacralidades:** El tercer eje se enmarca dentro de lo sagrado, distándose del entendimiento conceptual propuesto por la herencia colonial cristiana, sino que comprende lo sagrado como todo aquello que tiene un valor profundo, íntimo y fundante: creencias, vínculos, experiencias afectivas, saberes significativos, relaciones con el arte, la naturaleza o con ellxs mismxs. Lo sagrado aparece como una respuesta frente al dolor, a la incertidumbre, al cambio, como una forma de anclarse a aquello que da sentido. Desde la cobija de la infancia hasta el afiche en la pared o el pez en la pecera, hay objetos que se vuelven sagrados porque en su relación con el devenir humano se vinculan al amor, al cuidado, al deseo y a la memoria; conceptos que lxs mismxs estudiantes reconocerán como sagrados. Sin darnos cuenta, todxs tenemos altares. Enmarcamos una potencialidad del amor y del cuidado que nos permite a su vez cuidarnos y amarnos a través de su sacralidad. Sacro porque lo destinamos para ello, es nuestro con todo y sus valores, con todo y sus sentidos, con todo y sus potencialidades de anclarnos a la vida. Podemos poner en nuestro altar libros, personas, flores, cartas, películas, canciones, manillas.

Nuestra vida gira en torno a la magia de los objetos y ellos entonces se enmarcan en altares de la memoria. La noción de altar no implica necesariamente un anclaje a las velas o a las imágenes religiosas. Un altar puede ser un rincón del cuarto, una caja con cartas, una repisa con fotos, un cuaderno, una camiseta vieja, un perfume. Es cualquier lugar o conjunto de objetos donde depositamos una partecita de lo que nos constituye: un vínculo amoroso, una pérdida significativa, un deseo profundo, una identidad que construimos. El altar es la forma en que lo sagrado habita lo material. Lo que se toca, pero también lo que se honra. Es donde el pasado se hace presente y lo invisible se vuelve material. En este sentido, la pedagogía se abre a una dimensión de lo sutil y de lo afectivo y emocional cuando se pregunta por los objetos sagrados de lxs estudiantes, por las imágenes que atesora, por las palabras que repite para sí mismx, por lo que guarda “como un tesoro” aunque no lo use o no lo muestre.

En medio de contextos marcados por la hostilidad, la violencia estructural y la satanización de la heteronorma por la ternura, lo sagrado aparece como refugio, ancla, afirmación. En el ejercicio, lxs estudiantes nombraron algunos objetos que les acompañaron desde la infancia,

que les fueron regalados por alguien amado, o que compraron con esfuerzo. Nunca se trata del objeto por el objeto, sino por la historia que encierra y que produce, la emoción que despierta o el recuerdo que resguarda, lo que le confiere sacralidad. Así, una cobija no es sólo abrigo, es la continuidad del cuidado de la persona amada. Una planta no es sólo ornamento, es símbolo de crecimiento, de paciencia, de memoria. Una medalla no es un premio, es testimonio de una lucha ganada.

Dentro de estas sacralidades, encontramos también sacralidades compartidas. Mientras algunos objetos sagrados son profundamente íntimos y personales: una carta, una manilla, una prenda, otros forman parte de una sacralidad compartida: el salón donde siempre estuvieron, el lugar donde parchan con sus amigxs, el puesto que habitaron durante cientos de horas desde su primer año escolar, los espacios que funcionaron como escape emocional. Lo sagrado también puede ser colectivo, comunitario, y presenta una propuesta en la que la escuela, en tanto territorio simbólico, puede ser lugar de sacralidad si se permite ser habitada con sentido. Entonces ¿cómo mueve lo sagrado a la pedagogía?

Pensarse una pedagogía que contempla la sacralidad significa pensarse en una educación que acompaña la construcción de sentido: ¿Qué es valioso para ti? ¿Qué recuerdas con amor o con dolor?, ¿Qué te acompaña?, ¿Qué te sostiene?, ¿Qué eliges cuidar?, ¿Qué sería imperdonable perder? ¿Quién no quisieras ser, quién quieres ser? El problema del sistema educativo en el que hemos crecido es que nos metió por los ojos y por los oídos la repetición sin alma de oraciones, la repetición sin sentido del descuido y del desamor por el otrx. En ese sentido, una pedagogía de la sacralidad puede reconocer la sacralidad de la vida y lo sagrado de pensarse en la lógica de lxs demás y de unx en relación con lxs otrxs.

Este entendimiento se desprende de postulados dentro del campo de la pedagogía como los de Waldorf, se integra una dimensión espiritual profunda en la formación de los jóvenes, vinculando conocimiento, arte y trascendencia simbólica que dentro de la esfera social será también entendida como una pedagogía del cuidado que declara la vida como sagrada y proponen una educación centrada en el cuidado mutuo.

- **Despedidas:** El cuarto eje se evidenció de manera natural al reconocer el momento de vida de ellxs y mío como estudiante en etapa de finalización de un proceso de formación se estableció como eje de cierre. Tanto lxs estudiantes como yo atravesábamos un momento de *tusa*, de ruptura, de tránsito, de cierre y transformación: ellxs culminando su vida escolar, yo cerrando mi formación como docente. En ese tocar y confluir de los caminos surge una necesidad de reflexionar sobre el final, la despedida, la pregunta por lo que viene, el duelo de una identidad que cesa, el transmutar. La despedida, no solo como pérdida sino como sinónimo de posibilidad, rito de paso, espacio de agradecimiento y proyección. En las paredes de esa institución se descubrieron como seres sintientes, emocionales, que se enamoran, que desean, que temen. Para muchxs de estxs jóvenes, la graduación se sitúa como la primera gran despedida de sus vidas conscientes: no se trata solo de dejar un edificio, dejar de vestir

una ropa determinada, no se trata de dejar los cuadernos o las horas extensas de clase, sino de soltar una forma de ser que se ha estado construyendo consciente e inconscientemente desde su primer día de clase. Esta despedida no es meramente académica, es emocional, social, simbólica, profundamente corporal y sensible.

Estos cuatro ejes no son temáticas o simplemente una hoja de ruta que concluye esta propuesta pedagógica e investiga, son lentes a través de los cuales mirar la experiencia escolar. Guían la propuesta desde la educación como un acto de cuidado, de memoria y de transformación. Creo que ni ellxs ni yo pensamos que mediante su confianza y su compromiso en la realización del ejercicio de línea de tiempo de su historia de vida escolar, surgirían a la superficie cuatro guías que nos permitirían trabajar y acompañarnos en conjunto. A continuación, termino de presentar los ejercicios de la caracterización institucional para dar paso al planteamiento de las actividades particulares de la propuesta.

2.1.1.6 Ejercicio cartográfico y de mapeo de la escuela

"El territorio es el espacio socialmente construido" - Milton Santos

Los ejercicios anteriores están enfocados a identificar factores identitarios y características personales de lxs estudiantes a fin de acercarse a ellxs y conocerles. La presente actividad también permite nutrir la caracterización de la escuela a través de un ejercicio de mapeo y cartografía colectivo que previamente se habrá ido desarrollando con información tal como nodos, hitos del barrio, percepciones de lxs docentes y estudiantes. De acuerdo con Pablo Ares y Julia Risler (2013) en su *Manual de mapeo colectivo*, este tipo de mapeo es un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para **desafiar** los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los **saberes** y **experiencias** cotidianas de lxs participantes (p. 12). En este caso de lxs estudiantes y sus profesorxs. Para ello, se les pedirá que ubiquen en este mapa:

Para docentes:

- Lugares que más le gusta del espacio escolar (Ocio, descanso, juego, estudio) - por qué
- Lugares que menos le gusta del espacio escolar (miedo, inseguridad, vulnerabilidad)- por qué
- Lugar que les evoque recuerdos importantes (familiares, escolares, emotivos -pareja, amigxs-) - qué recuerdo
- ¿Qué lugar le gustaría construir en el colegio?
- ¿Cuál cree que es la principal problemática dentro del colegio?
- ¿Cuál cree que es la principal problemática del barrio?
- ¿Cuál es el valor o la importancia de la enseñanza de su área en la escuela hoy?
- ¿Guarda algún objeto de su etapa escolar?

- **De profesorxs, tensiones, contrariedades y percepciones**

Entablar un diálogo con lxs docentes del colegio fue una tarea difícil, retadora y, a veces, contradictoria. Cada intento de acercamiento recibía respuestas como “ahorita, porque estoy ocupadx” o “ando embolatadx”, lo cual terminé entendiendo mejor después, con las entrevistas. Hubo momentos en que sentí que mi presencia no era bienvenida. Un docente dijo frente a mí que no le gustaba trabajar con practicantes porque iban sólo a hacerles juegos a los “alumnos” y que olvidaban por completo que al colegio se va a aprender y que se van de clase sin conocimientos sólidos porque se la pasan jugando en clase. ¿A qué se referirá con conocimientos sólidos? ¿será que sus estudiantes aprenden lo que les “enseña”? ¿cómo entenderá el juego y su funcionalidad en la construcción y el desarrollo físico y mental de sus “alumnos”? Por un momento llegué a pensar que no podía planear actividades que estuviesen mediadas por el juego, pero al diablo, el practicante soy yo, el proceso formativo de lxs estudiantes va a estar en mis manos por el tiempo que dure la clase y si es necesario jugar para aprender, que no haya otra manera entonces.

Me encontraba con lo que me temía, una escuela hostil. Una escuela de profesores mayores de caras cansadas y cuyos estudiantes, para ellxs, son un problema. Aunque no encontré hostilidad desde todos los lados. No fue hostil la guardia de seguridad a la entrada del colegio, no fue hostil el personal de aseo, no fue hostil uno que otro chico que me saludó diciendo “buenos días”. Ese contraste llenó mis primeros días de tensión: un practicante de 25 años en un sistema que sigue creyéndose dueño de la luz y la antorcha del conocimiento. Ahí estaba yo, con mis intenciones de dar cuenta de la memoria, lo emotivo y los objetos rodeado de pura emotividad y puros objetos



Lugares del colegio que le gusta
Lugares del colegio que no le gusta
Lugares del colegio que le evoquen recuerdos
Lugares que le gustaría construir en el colegio
Tiempo que tarda en llegar al colegio
Principal problemática del barrio y del colegio
Valor de la enseñanza de su área en la escuela hoy

Imagen 24: Tabla de convención para la sistematización de entrevistas organizada por colores y temas. Elaboración propia.

Aun así, logré acercarme a dos profesorxs, con quienes realicé las primeras entrevistas. Opté por sistematizar fragmentos de sus respuestas (ver Ilustración 24), organizándolos por colores según las topofilias y topofobias propuestas por Yi-Fu Tuan (1974), entendidos como vínculos afectivos o rechazo hacia un lugar. Después incluí sus recuerdos vinculados a espacios específicos dentro de la institución, su “escuela ideal”, el tiempo de desplazamiento desde su casa a la institución, las problemáticas del barrio y del colegio y finalmente el sentido que atribuyen a la enseñanza

de su área en la escuela hoy, 2025. Entre sus respuestas y mis vivencias cada vez que me aproximaba a la institución fui tejiendo una caracterización más completa del colegio.



Imagen 26: Preguntita por las Topofilias

La primera pregunta exploró sus sensaciones sobre los espacios que habitan y evitan, que son significativos o a los que definitivamente sienten una especie de aversión. Sorprendentemente, coincidieron. El lugar donde se sienten más cómodxs es la sala de profesorxs, al cual perciben como su espacio propio. En él pueden descansar, comer, escuchar música o concentrarse en alguna actividad particular. Podría decirse que es un espacio con un sentido afectivo en el que pueden desconectarse de la lógica institucional

que rige el aula, donde pueden estar solxs o compartir desde otro lugar (Ver Imagen 26).

También emergió el aula de clase como espacio querido. Para ellxs, en el salón ocurre una transformación, un tipo de energía que lxs impulsa a crear, reinventarse, auto descubrirse de manera constante. Unx de lxs docentes expresó que cada jornada ofrece dos posibilidades: salir extenuadx o recibir energía en el aula, incluso cuando se llega sin ella volviéndose el aula como un espacio de agencia, donde ser docente cobra sentido.

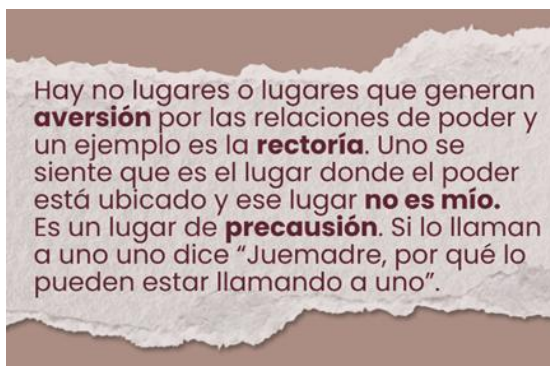
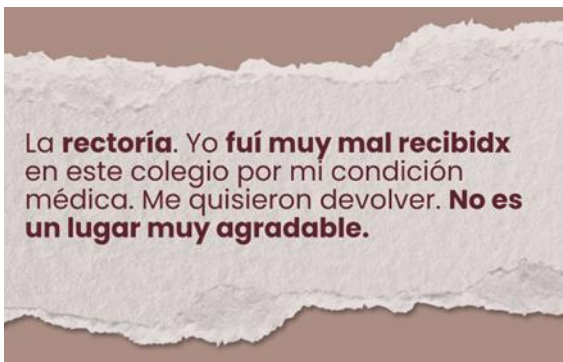


Imagen 27: Preguntita por las Topofobias

En contraste y en referencia a sus topofobias ambos docentes identificaron el mismo espacio: la rectoría apareció como su espacio de rechazo (ver imagen 27 y 28). Allí encarnaron la autoridad vertical, la vigilancia y la tensión. En el espacio, simplemente no se sienten bienvenidxs. Es un lugar ajeno, cargado de malestar en el que incluso el acto de ser

convocadx activa una sensación de temor y precaución. En una de las narraciones aparece el "maltrato institucional", en el que unx de lxs docentes fue mal recibidx por su condición médica y en donde la rectoría se vuelve símbolo de exclusión. Esto evidencia que el ejercicio del poder en la escuela pasa por los cuerpos y se inscribe en los espacios. Entonces, la rectoría no solo funciona como símbolo del poder, sino como espacio de exclusión, donde se experimentan discriminaciones y se reavivan violencias institucionales. La mención a un intento de "devolución" no solo evidencia una falta de acogida, sino también una forma de expulsión simbólica del cuerpo docente. El espacio de la rectoría en estos relatos se convierte



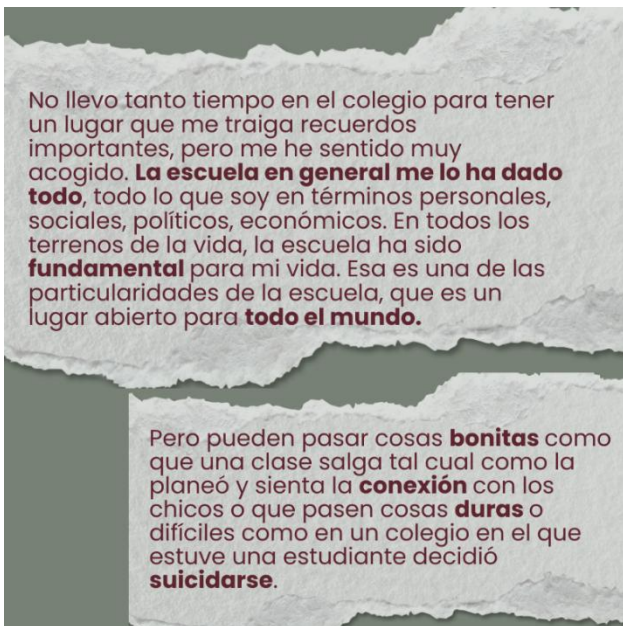
La **rectoría**. Yo **fuí muy mal recibidx** en este colegio por mi condición médica. Me quisieron devolver. **No es un lugar muy agradable.**

Imagen 28: *Pregunta por las Topofobias*

en un espacio de frontera entre el “yo docente” y el poder institucional, en donde se es miradx, evaluadx o rechazadx.

La siguiente pregunta buscó anclar recuerdos de lxs docentes a un lugar específico del colegio, sin embargo, hablaron del colegio en su totalidad (ver imagen 29). El espacio

escolar apareció como paisaje emocional y archivo vital. Unx docente, entre risas, lo llamó un lugar que ha sido para él una forma de “endogamia”: en la escuela conoció a su pareja, sus hijxs se han beneficiado de oportunidades propias de la institución, y su identidad social, política, económica y personal ha estado profundamente atravesada por la vida y su experiencia escolar. Para ellx, la escuela se vive como un universo completo, un lugar inclusivo, abierto y vital para su subjetividad docente.



No llevo tanto tiempo en el colegio para tener un lugar que me traiga recuerdos importantes, pero me he sentido muy acogido. **La escuela en general me lo ha dado todo**, todo lo que soy en términos personales, sociales, políticos, económicos. En todos los terrenos de la vida, la escuela ha sido **fundamental** para mi vida. Esa es una de las particularidades de la escuela, que es un lugar abierto para **todo el mundo**.

Pero pueden pasar cosas **bonitas** como que una clase salga tal cual como la planeó y sienta la **conexión** con los chicos o que pasen cosas **duras** o difíciles como en un colegio en el que estuve una estudiante decidió **suicidarse**.

Imagen 29: *Pregunta por los lugares escolares y los recuerdos*

Sin embargo y en contraste con los lazos afectivos que se crean en el aula, también emergieron recuerdos dolorosos. Unx docente relató el suicidio de una de sus estudiantes en otro colegio donde trabajó. Este recuerdo no está asociado a un espacio físico, pero sí a un entorno emocional, la escuela, que lo impregna todo. Este suceso revela una problemática global: la crisis emocional en contextos educativos y no es algo nuevo. De acuerdo con *A half century of research on childhood and adolescent depression:*

Science mapping the literature, 1970 to 2019, entre 1970 y 2019 se publicaron **8.491** artículos sobre depresión infantil y adolescente. Esto lleva a entender que sí, la academia reflexiona, pero los cambios estructurales siguen ausentes. Se requieren planes de contención, reformas que reduzcan las tasas de suicidio infantil y juvenil y, sobre todo, una educación menos obsesionada con “transmitir conocimientos sólidos”, como decía aquel docente del colegio, y más comprometida por acompañar. No sólo a lxs estudiantes sino también a lxs docentes.

Así como no pueden estudiarse los objetos por los objetos, acercarse a un objeto sólo por su materialidad, del mismo modo unx docente no puede procurar la enseñanza de un conocimiento por el conocimiento en sí. Por la acumulación, la naturalización del proceso de enseñanza y del sistema educativo. Basta con mirar la sociedad a la fecha de escrito este

apartado (21 de julio de 2025) para pensar si unx adolescente de 13 a 18 años que, de acuerdo con Fabio Duarte (2025), usa su teléfono en promedio 7 horas y 22 minutos, el 43 % del tiempo despierto, está interesadx en la transmisión sistemática de contenido aparentemente impráctico, innecesario y retórico, como se verá más adelante. La sensación de obligatoriedad pesa y pareciera que la escuela, el lugar donde pasan la mayor parte del día, por alguna razón no logra acompañar, pero ¿Qué significa acompañar? Significa que la competición, las notas, el encierro y la rigidez institucional y burocrática cedan su protagonismo a la construcción de una comunidad en la que cada niñx y adolescente se sienta vistx, escuchadx y valoradx. Una escuela que no priorice la rúbrica por encima de la existencia de las personas a las que acompaña. Es necesaria una cultura escolar que propicia el autocuidado de sus docentes, directivxs y estudiantes para poder redirigirlo hacia el ejercicio de cuidado del otrx.

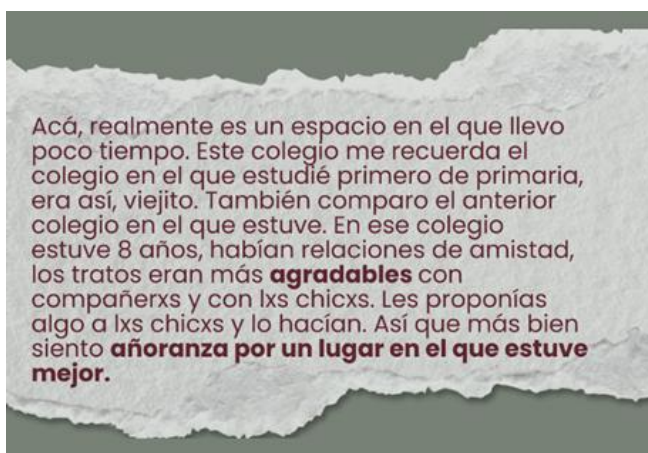


Imagen 30: Preguntax por los lugares escolares y los recuerdos

Esta necesidad de cuidado y de romper el currículo también apareció reflejada en otra experiencia relacionada a la misma pregunta por los lugares y el recuerdo (ver Imagen 30). Unx de lxs docentes no referenció un lugar específico dentro del entorno escolar sino un paisaje emocional en el que emergió el recuerdo de uno de sus

anteriores trabajos en donde de acuerdo con ellx, había más calidez humana y más comunidad. Comparó esa experiencia con la frialdad institucional actual, señalando relaciones distantes y hostiles. Su relato refuerza el llamado urgente a una reforma del sistema educativo colombiano en donde se priorice la salud mental de lxs estudiantes y de lxs docentes que, podría decirse, está en jaque. De acuerdo con el profesor Rober de Jesús Miranda,

En Colombia, los docentes enfrentan una carga emocional y psicológica significativa debido a contexto laborales adversos. Factores como: el exceso de trabajo, la inestabilidad laboral en el sector privado, la violencia escolar y la falta de apoyo institucional han generado altos niveles de estrés, ansiedad y agotamiento emocional a quienes ejercen la profesión de educa. (s.f)

Aunque pregunté por espacios específicos, emergieron más bien lugares simbólicos como la acogida, la pérdida, la conexión, la nostalgia, el cansancio, la frustración que se erige como una cartografía emocional que recorre la escuela. Ahora bien, como lxs docentes habían coincidido en que la rectoría es su lugar de mayor rechazo, me pregunté cuál sería la topofilia y la topofobia de la directiva de la institución. Una mujer mayor, vestía traje, seria, atravesada por una formalidad que parecía imposibilitarle marcar en sus labios una sonrisa. Una mujer psicóloga con magíster en administración y supervisión educativa, quien por 15 años ha

habitado los espacios de la institución. Al preguntarle por su espacio favorito, como quien responde las preguntas de su supervisor, a la prensa o a la alcaldía misma me dijo:

“No, el colegio tiene espacios maravillosos que difícilmente pueden encontrar en todos los colegios oficiales de Bogotá. Aquí los espacios son amplios, la zona de descanso de los estudiantes es una zona bastante amplia con zona verde, con canchas para que puedan estar haciendo uso del ejercicio físico. Las aulas de clase cuentan con todos los elementos necesarios, en buen estado. Tenemos una excelente planta docente que vela siempre por el bienestar de los estudiantes. Entonces, yo no me atrevería a decir que hay un espacio en el colegio, sino el colegio en general. Es un espacio bastante agradable, todo el que llega aquí se siente bien” (Tomado de la entrevista realizada a la rectora de la institución. 29 de abril de 2025)

Quise saber si había un lugar que le gustara a ella, no a la rectora. Lo intenté con la pregunta sobre su topofobia, pero volvió la respuesta formal:

“No. Si uno mira las aulas de clase o las oficinas, todos los espacios tiene suficiente luz natural, suficiente ventilación, son espacios muy cómodos que cuentan con todos los elementos mínimos necesarios para hacer nuestras reuniones o para trabajar con los estudiantes. En fin, para hacer toda la labor pedagógica que se requiera” (Tomado de la entrevista realizada a la rectora de la institución. 29 de abril de 2025)

El contraste entre su percepción del espacio y mi experiencia en las aulas fue inevitable, el calor sofocante, la falta de espacio, corredores congestionados no aparecían en su respuesta. La entrevista fue formal de inicio a fin. En los casi 15 minutos que duró la conversación, sólo hubo un momento en el que una medio sonrisa se le dibujó en el rostro, cuando le pregunté por un objeto de su infancia que recordara con cariño. De inmediato respondió sin titubear “la maleta”. Le parecía bonita, le cabía todo. Mencionó que tiene una réplica de la famosa “maleta ABC” que recibió en un evento de la secretaría de educación del distrito. Después volvió a la seriedad y severidad, insistiendo en que las familias deben comprometerse más en la educación de sus hijos, sin explicar cómo la escuela podría mediar eso para lograrlo.

En qué sentido normalizaba la “delincuencia” y las “riñas” que ella misma mencionó como problemáticas del barrio cuando su respuesta en este sentido fue “las problemáticas son lo normal”. Entendí que le gustaría poder construir un coliseo cubierto para poder llevar a cabo reuniones más amplias que congreguen a todos los miembros de la institución, pero creo que el escritorio que nos separaba no era la única barrera dialéctica que me impedía comprender con totalidad su postura frente al barrio, la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes de la escuela que de cierto modo dirige. Sin embargo, es muy importante destacar su observación respecto al papel de la familia en la formación y acompañamiento de lxs niños y adolescentes, aunque no haya planteado cómo la escuela puede mediar, incentivar o acompañar para que haya una transversalidad social en el entorno escolar, como algunxs docentes si plantearán más adelante.

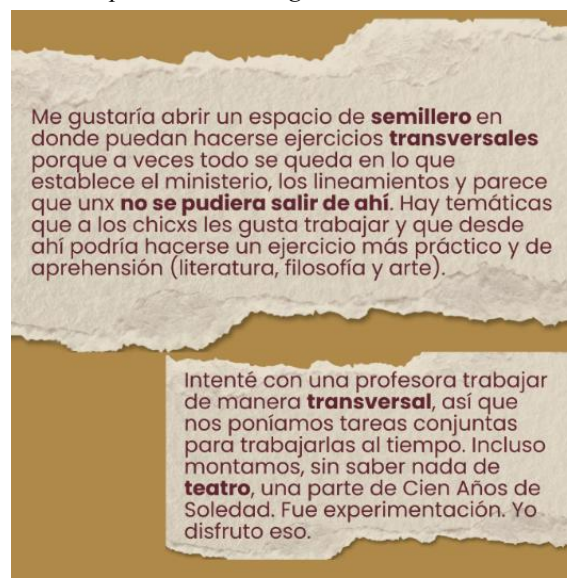
Este acercamiento a la directiva de la institución refuerza la idea de una escuela vista desde el ojo adulto en donde se hace una observación general de requisitos cumplidos: iluminación, pasillos, salones, ventilación, zona verde, canchas y es que, al fin y al cabo, su figura administrativa se focaliza en el deber y el cumplimiento. La escuela no es habitada del mismo modo por todxs marcando la materialidad de lo escolar como un campo en disputa, en tensión, en construcción y de posibilidad en donde la voz de sus actorxs es particular y focalizada brindando de forma directa e indirecta información acerca de las contrariedades y dificultades de la escuela como institución social educativa.

Volviendo con las entrevistas a lxs docentes, tras conocer acerca de sus Topofilias y topofobias se optó por conocer qué espacios académicos, formativos o físicos les gustaría construir en el República de Colombia, a lo que ambxs docentes respondieron de forma similar. Reflejando, al igual que lo compartió la directiva, una necesidad de nuevos espacios físicos que permitan confluir, trabajar y reunirse puesto que, por ejemplo, no existe un auditorio en el colegio y cada que llevan a cabo una presentación o reunión escolar deben hacerlo en el patio del colegio, bajo el sol y la injerencia del clima.

Imagen 31: Pregunta por la construcción de nuevos espacios en el colegio



Imagen 32: Pregunta por la construcción de nuevos espacios en el colegio



También se presenta la idea de construir espacios de discusión y formación política, social y artística tales como semilleros o colectivos con interés particular en la reflexión y agencia estudiantil desde, por y para ellxs.

Unx de lxs docentes me habló de la oportunidad de haber trabajado de manera transversal con otra docente, de tal modo que se complementaban sus temáticas entre sí al abordar, desde sus áreas, los contenidos curriculares específicos. En una ocasión, lograron improvisar y experimentar el montaje de una pequeña obra de teatro del libro Cien Años de Soledad, lo

que llenó a lx docente de felicidad diciéndome que, aunque no sabía nada de teatro y el montaje teatral, “se goza mucho más eso” porque

a veces todo se queda únicamente en lo que establece el ministerio, en los lineamientos y (pareciera que) ya no se puede salir de ahí (...) y la escuela no lo permite. A veces buscas un espacio (y la respuesta es no). Porque las horas son importantes, las clases son importantes y no te puedes pasar y no puedes pasar de ahí y entonces (...) no se entiende por qué con el tiempo la gente termina desilusionándose de la labor. Uno llega con muchas ilusiones y luego lo aterrizan a uno muy feo. Lo importante es dar con gente, con compañeros que quieran hacer algo. (Entrevista a docente del Colegio República de Colombia, 18 de marzo 2025)

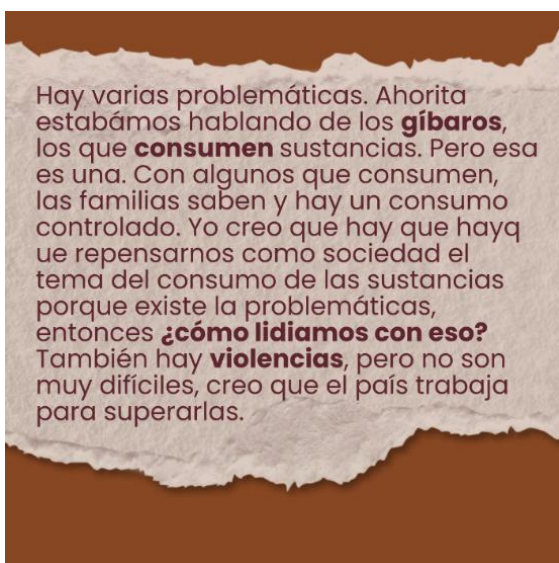


Imagen 33: Pregunta por las problemáticas barriales y escolares

Cuando la conversación giró hacia las problemáticas del barrio y del colegio, aparecieron matices y aunque lxs docentes llevan poco tiempo en la institución, trazan un panorama compartido. En el barrio, mencionan el consumo de sustancias y las violencias estructurales. Hablan incluso de consumos supervisados por las familias, lo que sugiere cierta normalización. Para ellxs, esto es percibido como una responsabilidad social amplia y un problema que no puede recaer solo

en lxs jóvenes, sino en la comunidad en su conjunto.

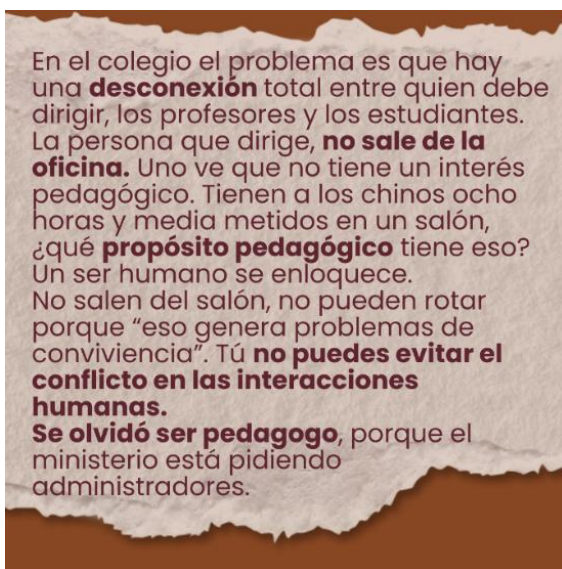


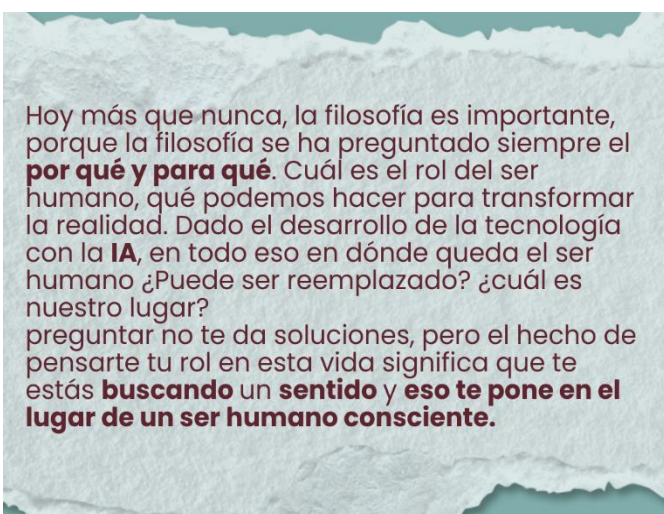
Imagen 34: Pregunta por las problemáticas barriales y escolares

Sin embargo, la problemática más fuerte que enunciaron estuvo relacionada, de nuevo, con el ambiente escolar en donde identificaron una desconexión institucional profunda, un desgaste emocional docente y una rigidez escolar que rompe los vínculos entre directivas, docentes y estudiantes. Según unx docente, quien dirige “no tiene presencia activa ni interés pedagógico”, prioriza la eficiencia administrativa y el cumplimiento horario por encima del bienestar escolar y de acuerdo con

ellx la prohibición de que lxs estudiantes roten de salón, confinándolos más de ocho horas en

el mismo espacio cerrado, agrava el deterioro emocional. En palabras de lx docente: “un ser humano se enloquece”.

La intencionalidad de la no rotación de espacios en el colegio responde a un intento por evitar el conflicto prohibiendo movimientos o interacciones y que muestra una incapacidad institucional de asumir el conflicto como parte importante de las relaciones sociales y como parte inherente de la vida escolar. Lxs docentes llevaron a cabo durante la entrevista un llamado a recuperar el sentido formativo, afectivo y humano de la educación, dejando de privilegiar los formatos, las linealidades y formalidades. Estas respuestas particulares de las problemáticas barriales e institucionales dan cuenta de un profundo malestar estructural tanto en el contexto social del barrio como en la institución educativa.



***Imagen 35:** Pregunta por la importancia de la enseñanza de su área en la escuela hoy.*

Finalmente, al preguntar por la importancia de su área de enseñanza en la escuela moderna, se detuvieron en el valor de la filosofía. Reconocen su papel histórico, que no radica en dar respuestas, sino en formular preguntas y promover una actitud reflexiva, crítica y consciente. En un 2025 marcado por debates sobre la Inteligencia Artificial, la filosofía

adquiere un papel urgente. Siguiendo a Bernardo Maar (2023), mencionan las 15 problemáticas asociadas a la IA: 1. La falta de transparencia, 2. Prejuicios y discriminación, 3. Preocupación por la privacidad, 4. Dilemas éticos, 5. Riesgos para la seguridad, 6. Concentración de poder, 7. Dependencia, 8. Desplazamiento laboral, 9. Desigualdad económica, 10. Retos jurídicos y normativos, 11. Carrera armamentística, 12. Pérdida de conexión humana, 13. Desinformación y manipulación, 14. Consecuencias imprevistas y finalmente, 15. Riesgos existenciales debido a la ausencia de valores o prioridades humanas. En palabras de lxs docentes “Dado el desarrollo de la tecnología con la IA “¿En dónde queda el ser humano? ¿Puede ser reemplazado?”, se preguntaron. La filosofía aparece, así como un espacio para pensar la dignidad, la agencia y el estar en el mundo frente a un desarrollo tecnológico acelerado.

En sus voces no solo aparecieron recuerdos y memorias asociadas a lugares sino que también emergió una lectura sensible y comprometida de la escuela como espacio de vínculos, tensiones y resistencias. Sus relatos muestran una educación que duele, sí, pero también una que cobija y se sueña distinta. Escucharles fue encontrarme con la profesión que estaba eligiendo como proyecto de vida y enfrentarme a las preguntas urgentes de la escuela hoy.

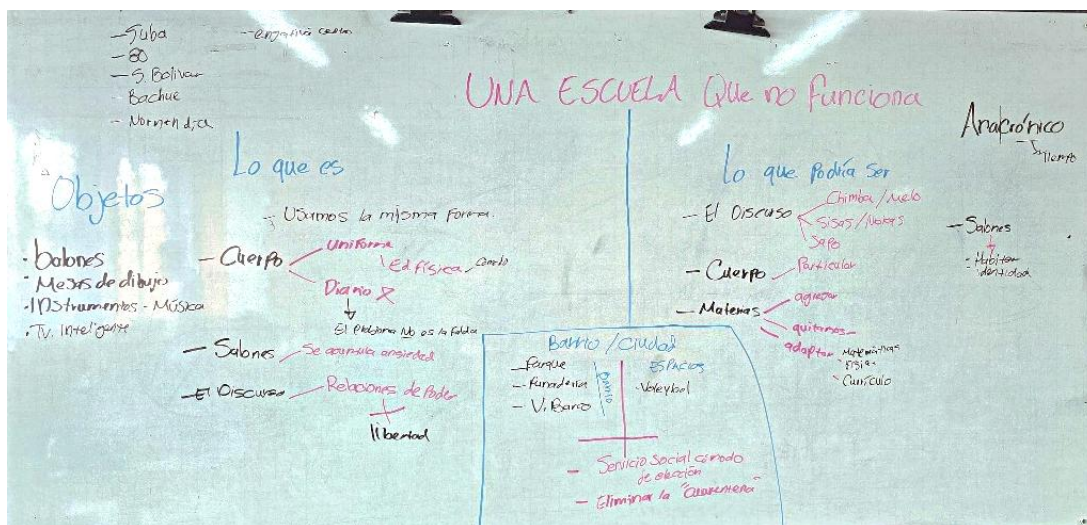
Reafirmé que necesitamos una educación que apueste por la ternura, donde enseñar sea un acto de cuidado y de transformación radical. Pensar la escuela desde los afectos, los silencios, las ausencias y la cotidianidad no es un lujo sino una necesidad en donde haya una mayor conexión y relación institucional.

- **Una escuela anacrónica: reflexiones desde el grado décimo**

El último ejercicio de caracterización se llevó a cabo con dos grupos distintos, por un lado, el curso 10-01 y por otro 10-02 a modo de debate y reflexión en torno a la premisa “Una escuela que no funciona”, que se llevó a cabo mediante la construcción de un cuadro comparativo en el tablero del salón (Ver ilustraciones 36 y 37), el cual surgió a partir de la conversación y reflexión personal con unx de las docentes de la institución que fueron entrevistadxs con anterioridad y en donde mencionó

¿Cuál es el propósito pedagógico (de rendir académicamente, aunque no se esté física ni mentalmente capaz por el agotamiento que generan las horas de clase)? yo no lo he entendido. Pero hay que tenerlos y hay que guardarlos, y hay que tenerlos encerrados y tienen que mejorar y tienen que rendir en todas las materias. No, no es cierto. Pero es esa desconexión (que viene) de cuando tú no lees tu realidad (en el colegio) y no comprendes realmente que primero el colegio es anacrónico. Nosotros nos quedamos anclados. Hace muchos años esto se quedó anclado. Realmente esto (la educación) tiene que repensarse: ¿Cómo y para dónde? (Entrevista a docente del Colegio República de Colombia, 18 de marzo 2025)

Imagen 36: Ejercicio de reflexión, grado 10-01. 18 de marzo 2025



El ejercicio se llevó a cabo con estudiantes de grado décimo pues aquel día cubrí al profesor titular en las clases que tenía asignadas para ese día. En ese sentido, me pregunté por la percepción de la escuela como institución por parte de lxs estudiantes y cómo desde sus diversas posiciones construyen un imaginario de una escuela posible. Para este ejercicio, se comenzó introduciendo anónimamente la conversación que tuve dentro del marco de la entrevista con lx docente que usó el término “Anacrónico” para referirse a la escuela, (ver esquina superior derecha de la ilustración 36) desglosamos en conjunto el término y se planteó la problemática ¿Cómo es la escuela en la actualidad y cómo podría ser una escuela que responde a sus necesidades particulares? Para poder contribuir a la caracterización y a las categorías tomadas dentro del marco de la cultura escolar siendo las dos principales 1. la cultura material escolar y 2. el lenguaje y discurso escolar, la reflexión se situó dentro de las siguientes categorías:

- Cuerpo
- Discursos
- Salones de clase y materias
- Relación de la escuela con el barrio y la ciudad

Este ejercicio no solo permitió abrir un espacio de diálogo con lxs estudiantes sobre sus experiencias cotidianas, sino que también evidenció las tensiones estructurales que atraviesa la escuela como institución y cómo es que ha estado dialogando con las realidades, cuerpos, deseos y lenguajes de quienes la habitan, no desde la voz directiva sino de las experiencias particulares de quienes conforman y le dan vida a la escuela. Las reflexiones de los grupos 10-01 y 10-02 expresan malestares que no pueden seguir siendo asumidos como problemas individuales, sino como síntomas de una problemática más profunda del modelo escolar tal y como funciona hasta hoy, un modelo que, como se señaló

Imagen 37: Ejercicio de reflexión, grado 10-02. 18 de marzo 2025



en la entrevista, “se quedó anclado”, operando sobre lógicas de encierro, obediencia y estandarización. La discusión y reflexión con lxs estudiantes se presentan a

continuación por categorías:

- **Cuerpo:** Al proponer la categoría del cuerpo en la escuela tal como es en la actualidad, lxs estudiantes plantearon el problema de la identidad y de la complejidad de esta con relación al uniforme, resaltando de este modo la alternativa de la eliminación del uniforme. Sin embargo, uno de los cursos no reconoció el problema de la identidad en el uso del uniforme ni tampoco en el uso de la falda para las personas que quieran usarla (de las mujeres presentes en el aula de clase, todas a excepción de una reconocieron su gusto por la falda y del uniforme en general). De este modo surgió la afirmación “El problema no es la falda”, problematizando las violencias de género con base en la educación recibida en casa y los valores de quienes habitan la escuela por lo que podría llegarse al punto medio del Uniforme de Educación física, pues sigue siendo un uniforme institucional que “evita problemáticas de clase por el uso de marcas de ropa” pero al mismo tiempo es cómodo e imparcial.

Se habló de cómo el cuerpo es atravesado por la identidad, la expresión y la norma. La discusión sobre el uniforme escolar reveló posturas diversas, pero todas atravesadas por una misma tensión: ¿cómo ejercer libertad y si es posible agenciarla? De acuerdo con lo planteado por lx docente, lxs estudiantes no logran agenciar cualquier dosis mínima de libertad debido a la represión a la que se les somete. Coercionar sus cuerpos en un espacio cerrado y negarles posibilidad de agenciarse en sociedad, de agenciar sus emociones y manera de estar en relación directa con lxs otrxs no ocurre por el intento de evitar el conflicto lo que pareciera dar como resultado jóvenes dispersxs, mentalmente agotadxs y niñxs que gritan y corren por todo el salón a la mínima oportunidad de poder romper el esquema corporal que la institución les impone y que a fin de cuentas va a llevar a seres humanos que se enloquecen, de acuerdo a lo que unx de lxs docentes mencionó en la entrevista.

La falda, por otro lado, lejos de ser visto como una problemática en sí, permitió visibilizar violencias estructurales que operan sobre los cuerpos feminizados y la necesidad de repensar el uniforme no como una prenda funcional, sino como un dispositivo disciplinador. La propuesta del uniforme de educación física como opción intermedia muestra la búsqueda de soluciones posibles desde lxs mismxs estudiantes, que reconocen el valor de evitar desigualdades por clase social sin sacrificar comodidad o identidad. Esto invita a reflexionar sobre cómo se puede construir una política escolar que regule sin reprimir. Es necesario pensar en cómo los cuerpos escolarizados son víctimas de violencias sociales estructurales que no les permite comprender los límites del cuerpo en relación con lxs otrxs en la medida que no se posibilitan ambientes de trabajo en equipo, colaborativos y transversales. Aquí por ejemplo es importante cuestionar la manera en la que se lleva a cabo la participación de las clases de educación física dentro de la construcción de identidad vinculada al cuerpo. Es importante identificar si la clase de educación física es una clase de educación deportiva o una educación transversal que posibilita trabajar con el cuerpo, hablar de autocuidado y cuidado de lxs otrxs desde la agencia del cuerpo. De acuerdo con Yolanda Silveira en su texto *Miedo a equivocarse en educación física y deporte*

Las clases de educación física pueden desencadenar **sentimientos negativos** debido a la propia naturaleza de las actividades desarrolladas, especialmente en los estudiantes menos hábiles, ya que se crea un escenario único que permite al estudiante mostrar ante sus compañeros, su nivel de habilidad motriz, pudiendo crear en ocasiones cierto grado de **inseguridad, ansiedad, estrés y conductas de evitación**, como consecuencia del miedo a cometer errores y pasar vergüenza por lo que puedan decir o pensar los demás. Por otro lado, la práctica deportiva y competitiva genera situaciones de estrés que puede llevar a altos niveles de ansiedad en los jóvenes deportistas, debido al deseo de conseguir el éxito y ser mejor que los demás, ocasionando un cierto temor a tomar decisiones importantes, siendo su mayor preocupación cometer errores, y la **valoración social negativa** (2013).

Quizás justamente para algunxs, la escuela en particular representa un escenario de valoración social negativa, nicho de acoso escolar, menosprecio, coerción, ansiedad, miedo o represión. Para mí en particular, la clase de educación física era el peor espacio posible para poder estar. Mi cuerpo de adolescente delgado y tímido no era bienvenido. Mi poca destreza y habilidad en los deportes me hizo ganarme apodos hirientes, molestos que me llenaron de aún más inseguridad y ansiedad, de cierto modo mis docentes de educación física se encontraban en dos puntos extremos de una línea, en un lado a quienes no les importaba la conducta hostil y agresiva de mis compañeros heteronormados hacia mí y por otro quienes se aprovechaban o disfrutaban de los comentarios que recibí. Fue después de atravesar diversos caminos y experiencias en torno a mi cuerpo y a mi relación con él a través de herramientas como la meditación o el yoga que entendí cómo agenciarme con autocuidado desde y por mi cuerpo en relación con mi entorno social. Las violencias sociales de

discriminación asesina que se han apropiado del país se reproducen en la escuela y es necesario repensar una manera más positiva e influyente en la salud mental de sus estudiantes.

- **Discurso:** En la columna del cuadro referida a la escuela “Que es”, se planteó la problemática del discurso, de la palabra hablada y del lenguaje corporal (que siempre estuvo en diálogo con el cuerpo y con la identidad). Para lxs estudiantes, en ocasiones la manera de hablar de lxs docentes les “limita, "excluye ", "minimiza " o "ridiculiza " haciendo uso de las “relaciones de poder”, poniendo de algún modo una coerción a su “libertad”. Al preguntarles cómo veían manifiesta esa “limitación” por parte de lxs docentes se habló de la problemática al corregirles si cometían algún error (no lo aceptaban) o al hecho de pedir permiso para ir al baño y no poder hacerlo. Al relacionarlo con el tema de su libertad, se habló de su vocabulario y de las palabras que usan para referirse a las cosas y por las cuales son ridiculizadxs. Es por ello por lo que en la escuela que “podría ser”, lxs estudiantes propusieron la capacidad de poder hablar con libertad haciendo uso de su jerga cotidiana.

La escuela es un espacio profundamente discursivo. Lxs estudiantes identificaron cómo el lenguaje puede ser usado como herramienta de exclusión y sometimiento, cuando se ridiculizan sus formas de hablar o se impide el uso de su vocabulario cotidiano. Aquí aparece con claridad el vínculo entre discurso y poder, especialmente en las dinámicas docentes-estudiantiles. No es cuestión de garantizar el “derecho a expresarse”, sino que es una cuestión de la posibilidad de ser reconocidxs como individuxs validadxs dentro del escenario escolar. Esta dimensión del discurso se enlaza con los planteamientos de Paulo Freire cuando afirmaba que “el lenguaje no es neutro” y que toda palabra es una forma de acción sobre el mundo. En algunos casos usar la “x” en determinadas palabras tratando de darle un contexto neutro en clase con estudiantes de grado once, por ejemplo, fue disruptivo. Algunxs se burlaron de ello, pero finalmente comprendieron su uso político, social y educativo. No se trata de responder a cuestiones de género.

No se trata de que la escuela entre en debates del lamentable discurso de la “ideología de género”, se trata de una escuela formativa que se propone y se reconoce agencia de sociedad, gestora de seres humanos capaces de construir sociedad en conjunto, con todo y los diversos conflictos que surjan de manera natural en las relaciones. Cuando se habla de discurso se habla de comprender que la escuela no puede ser nicho de reproducciones discursivas violentas. Se trata de hacer de los entornos educativos, lugares seguros para simplemente estar, aprender, enseñar y compartir. Si el sistema educativo piensa en la posibilidad de una sociedad con bajos niveles de intentos de suicidio y de bajos niveles de acoso escolar es necesario la reforma entera del pensamiento educativo y de la manera en la que la escuela está siendo entendida. Pueda que, a lo mejor, un lugar al que de manera obligatoria se va a recibir contenidos “imprácticos” y a recibir matoneo no parezca muy educativo o estimulante. Podrían proponerse espacios de reflexión y compartir en el que se conozcan los talentos de lxs estudiantes, en donde se propicie un entorno de co-construcción del conocimiento y en

donde lxs estudiantes también le enseñen a la institución porque no, la escuela como institución no lo sabe todo y desarticulada de a quienes acoge, no es nada.

- **Salones de clase y materias:** Sin dudarlos, criticaron el salón de clase como espacio para desarrollar las actividades académicas, aunque se problematizó también el uso de la libertad para comportarse de manera adecuada en un espacio abierto. Para lxs estudiantes, dentro del aula de clase se “acumula ansiedad” y en muchos casos son ajenos a su identidad y al acto de habitar el colegio. Mencionaron que es difícil la apropiación del espacio y que lo único que permite entender que el salón es “suyo” es el letrero fuera con la palabra “10-02”. Esto se une al ejercicio anterior, en donde el salón de clase se configura como el espacio que menos les gusta a lxs estudiantes de grado once. Las materias por otro lado se abordaron desde tres frentes: las que quitarían, agregarían o adaptarían. Como se aprecia en la Imagen 36, solamente se realizaron anotaciones en el apartado de adaptaciones, pues para lxs estudiantes el problema no son las materias sino la forma en la que se abordan, los docentes, sus metodologías y su carácter obligatorio (se discutió que hubiese un programa en el que cada estudiante pueda decidir qué asignatura cursar en relación con sus gustos o intereses).

Es importante destacar la crítica al salón de clase como espacio de encierro, homogeneización y ansiedad. Para lxs estudiantes, el aula representa el lugar menos apropiado para aprender y para habitar la escuela desde su subjetividad y que además también se relaciona con el ejercicio de la historia de vida escolar que se desarrolló con lxs estudiantes de grado once. No sólo se hace una crítica del espacio físico, sino también del modelo pedagógico que lo sustenta: la fragmentación por materias, el control del tiempo, la rigidez de los roles. Cuando lxs estudiantes afirman que las materias no deben eliminarse sino adaptarse, están proponiendo una pedagogía del interés y la elección. Demuestra que se toman el ejercicio en serio y que comprenden que es posible construir otra escuela una que se interesa por ellos, por sus necesidades. Esta propuesta se vincula con experiencias educativas alternativas, como el Bachillerato Popular o modelos flexibles, que reconocen que no todos aprenden igual ni al mismo ritmo. Están pensando una escuela menos centrada en la transmisión y más abierta a la exploración y quizás del juego que tanto criticó el docente frente a mí al hablar de lxs practicantes y sus intentos de reformar un sistema educativo decadente.

- **Relación de la escuela con el barrio y la ciudad:** Al preguntarles si reconocían una desconexión con las realidades del barrio su respuesta fue simplemente “No”. No porque tienen la oportunidad de realizar servicio social en instituciones o lugares barriales o de la ciudad que les gusta (aunque en algunos casos, no disfrutaron del ejercicio del trabajo social). Su respuesta fue también “No” porque al finalizar el horario escolar habitan lugares del barrio que les gustan tales como parques, panaderías o bibliotecas (como la Virgilio Barco que les queda relativamente cerca). En este espacio sugirieron que el servicio social debería ser cómodo para cada uno, y de libre elección y que debe animarse a romper lo que denominaron “cuarentena”, estar siempre encerrados en el espacio escolar.

Esta reflexión sobre la relación entre la escuela y su entorno revela una paradoja interesante, aunque los estudiantes no perciben desconexión con el barrio, sí identifican la necesidad de “romper la cuarentena” escolar. Es decir, de abrir la escuela a la ciudad, al barrio, a sus intereses personales. El servicio social aparece como un espacio con potencial, pero limitado por la obligatoriedad y la falta de elección. Se hace un llamado a una escuela participativa. La escuela no puede ser una institución ajena a las necesidades barriales centrada en la impartición de conocimientos y en la uniformización de sus infancias y adolescencias ¿cómo construir una escuela que no sea una isla, sino un puente y un semillero dentro de una red más amplia de relaciones, aprendizajes y afectos? Aquí se plantea la necesidad de un currículo más permeable, que no solo esté en diálogo con el contexto, sino que lo reconozca como un espacio legítimo de conocimiento y que entonces también se interese en la comunidad y el barrio particular en el que se encuentre inmersa.

La escuela como semillero acompaña a los habitantes del barrio y a los estudiantes, orienta la gestación de proyectos e iniciativas sociales, permea los entornos con educación en el afecto y no tanto en la educación técnica que parece ser la apuesta pedagógica. La escuela en relación con el barrio y la ciudad teje con otras escuelas, posibilita espacios de habitar la ciudad, de formación cultural política, social, histórica, geográfica y dialoga con las necesidades barriales acompañando a sus estudiantes en diálogos amplios que comparan y comprenden no sólo las problemáticas barriales sino también las de la ciudad en general, sus lugares aledaños e incluso necesidades de país. La educación que apuesta por una escuela que dialoga con la ciudad y el barrio, a fin de cuentas, es una educación que cree en la formación de personas capaces de agenciar el entorno en el que viven, comprender las diversas redes de trabajo y de necesidades comunitarias a fin de construir país, a fin de construir sociedad.

En conclusión, este apartado de Cultura escolar y los diversos ejercicios que permitieron comprender de manera amplia y cercana el contexto del colegio República de Colombia mediante las palabras de sus estudiantes, docentes y habitantes del barrio, revela distintas formas de habitar y pensar la escuela, en donde emergen tensiones entre lo que es y lo que podría ser. El ejercicio permitió comprender que las diversas problemáticas y retos de la escuela como lugar y como institución son de carácter simbólico y material. El uniforme, las aulas, el lenguaje docente, las materias obligatorias, las reglas para ir al baño, la desconexión entre cuerpo y palabra. El ejercicio posibilita preguntarse ¿Qué escuela estamos sosteniendo? ¿Para quién y para qué sigue funcionando esta forma de hacer escuela? y sobre todo ¿cuáles otras formas podríamos construir juntos?

Este recorrido por las voces barriales, estudiantiles y docentes permite comprender que la escuela, lejos de ser un espacio neutral, está cargada de discursos, cuerpos, normas y estructuras que muchas veces sofocan más que habilitan. Esta propuesta no exige una ruptura total con lo existente, sino una apertura sensible a otras formas de hacer escuela. Como lo muestran las reflexiones aquí recogidas, una escuela posible es aquella que se reconoce parte

del tejido social, que forma parte activa de lo social y que permite que cada cuerpo, cada palabra y cada experiencia sea digna de ser habitada, narrada y transformada.

2.2 El sentido pedagógico y la apuesta política

Imagen 38: (Fotografía tomada el 18 de marzo de 2025)



Este apartado fue reescrito el 20 de mayo de 2025, puesto que para ese momento, había escrito ya mi apuesta a pesar y el sentido que orientaba mi práctica, pese a no haberme acercado aún al aula de clase y sin haber tenido un acercamiento a quienes serían mis estudiantes. Sin embargo, tuve que rehacerlo al encontrarme de frente con la realidad escolar, y comprender que durante mi formación idealicé la escuela y a las juventudes. Me enfrenté a días de clase en los que me pregunté si la enseñanza de las ciencias sociales como docente era lo mío y si estaba fracasando en mi objetivo de serlo.

Por ello repienso, reconstruyo, reescribo y plasmo aquí el sentido y la apuesta políticos de este, mi trabajo.

El día 18 de marzo de 2025 podría decir que tuve mi primera experiencia como practicante y como docente. Para ese día, el profesor titular tenía incapacidad médica y me pidió tomar la dirección de sus espacios de clase aquel martes. Fui con la mochila arahuaca que me regaló mi madre al entrar a la universidad y símbolo material de mi compromiso con lo social, marcadores de colores y borrador de tablero (que compré para ese día, imitando a quienes a través de su ejercicio docente me habían inspirado). Pensé, planeé y organicé las actividades que se presentarán más adelante y que usé para complementar e iniciar el ejercicio de caracterización de la escuela y del grupo de estudiantes con el que desarrollaría la práctica. No pretendo describir cada experiencia con sus matices, porque me es imposible. Como lo mencioné, pasaron ya tres meses y a pesar de ello, sigue siendo un reto para mí intentar describir de forma esquemática mi experiencia aquel día. Con motivo del presente trabajo y para que quede registro de lo que ni siquiera mi diario de campo logró captar porque quedó completamente blanco e inacabado, intento describir a continuación lo que sentó un

precedente y lo que viví, pues me atravesaría profundamente como estudiante, como profesor en formación y como persona.

Martes 18, gritos, el ruido de los aviones pasando. Salón de clase pequeño, pequeño me siento yo. Caras ajenas, “¿quién es este que nos enseña? ¿Quién es este que pretende a todas estas, creerse capaz de pararse en frente y hablar?” probar, fallar y aprender. Negro, blanco, verde, grises, todos los colores pasando frente a mis ojos junto con todos los sonidos. “¡Silencio, escuchen!” y la incapacidad de escuchar. De escucharnos. Espacio hostil, hostil es la vida ¿Porqué de ese modo, por qué así? hostil es la escuela. Dura. ¿Será la edad, que sólo les lleve 10 años, será que simplemente no puedo hacerme escuchar? ¿o no quieren escuchar? ¿Quién quiere escucharme después del almuerzo de 1 a 3? Evasión de clase, sentimiento de culpa, no soy capaz de esto ni de entender por qué. ¿Cómo enseñar algo que no quieren aprender y cómo aprendo yo, que no podía enseñar? me enseñaron. Me enseñaron que la escuela como está pensada no sirve, porque se vuelve ajena e intrusa. Se mete a la fuerza y por obligación, sin pedir permiso y sin decir por qué. Al fin y al cabo tienen 16 años y no quieren estar metidxs en un salón pequeño, nueve horas seguidas sin saber para qué. Sin fuerzas, me temblaban los pies ¿cuál es el límite entre hablar y gritar? yo no quiero gritarles, porque el espacio es hostil y hostil es la vida y no quiero que sea así y pido a gritos, de los internos que sólo escucho yo ¡que la escuela no me sea, ni les sea hostil!

En este pequeño escrito abordo temas que fueron importantes o relevantes para mí. Por un lado, identifiqué la sobreestimulación a la que se exponen lxs docentes todos los días, sobre estimulación de sonidos, colores, olores, texturas, pensamientos. Pero también identifiqué lo hostil que puede llegar a ser un salón de clase y lo retador de presentarle a por lo menos 30 personas un tema que quizás no les interese en lo absoluto. Ese día, cuestioné la importancia del tema del presente trabajo en el ámbito educativo o por lo menos del ámbito educativo particular en el que me encontraba. Por medio del ejercicio de caracterización, identifiqué que varixs de mis estudiantes habían perdido a alguien importante en sus vidas o habían pasado por situaciones complejas a lo largo de su desarrollo escolar. Esto me arrojó y me llevó a la posibilidad de tomar esta emocionalidad y sensibilidad y anclarla a los objetos y a sus memorias. Identifiqué y comencé a apostarle al poder de las memorias y de los objetos en la construcción de paz, de entornos escolares menos hostiles y de personas que comprenden las distintas condiciones sociales que configuran a la vez sus memorias y los objetos.

La hostilidad, por supuesto, no acabó. No dejó de ser difícil y complejo acercarme de manera co-constructiva a algunos temas, sin embargo, quiero apostarle aquí en mi formación docente y escribirlo para que quede constancia para mí y para quien lo lea que a pesar de la hostilidad y de la dureza, pareciera siempre que hay algo que puede hacerse, algo que puede transformarse. Hay alguna palabra, alguna sonrisa en sus rostros frente a un ejercicio lo que

permite tratar de llevar la fuerte carga de aquello que podría denominarse “fe en la educación” esa fe entendida como la creencia firme, de corazón más que de la razón, de que la educación posibilita algo, un cambio interno que de alguna manera pueda a su vez impactar en la construcción de barrio, de ciudad, de país y de mundo. Quizás sí, quizás no, pero sólo el tiempo lo dirá.

2.3 Enfoque pedagógico: Una apuesta política y educativa por la ternura, los significados, las reflexiones y las memorias como agentes de transformación social.

Imagen 39



Fuente: Elaboración propia. Diagrama de flujo del enfoque y la apuesta política y pedagógica.

A continuación se presentarán el modelo pedagógico y la apuesta política y pedagógica que en el sentido de Eloísa Vasco, permitirán llevar a cabo la reflexión y construcción del saber pedagógico alrededor de las categorías principales del trabajo; la materialidad y las memorias bajo una comprensión de la pedagogía como un acto profundamente ético, político y afectivo, en ese sentido, se busca que la práctica pedagógica se oriente al reconocimiento y construcción de las diferentes memorias familiares y escolares que permitan tender puentes con la cultural material siendo siempre transversal a lo histórico, geográfico o social. Los enfoques que se presentarán

tienen el objetivo de acompañar dicho reconocimiento y dicha construcción relacionándose entre sí como se muestran en el siguiente esquema (Ver ilustración 39)

2.3.1 Sobre la Ternura: La base de los enfoques pedagógicos

Lo social es importante. Lo político. Lo educativo y la relación de esto con la identidad. En un país que ha sido golpeado por oleadas de violencia hasta la fecha, transformándose, pero apareciendo siempre violentas es indispensable apostarle a la transformación social desde la educación. Como se irá desarrollando a lo largo de los siguientes apartados y del desarrollo

de la práctica pedagógica en sí, es importante apostarle a la ternura como agente que interpela y que construye. Ya le dedicaría un apartado entero a la Ternura Roland Barthes en 1977 diciendo que no existe solamente una necesidad de ternura sino también una necesidad de ser tierno para el otro, la necesidad de habitar una bondad mutua para materializarse mutuamente y volver a la raíz de toda relación, cerrando sin más que ahí donde decimos tierno, decimos también plural (p. 182). Sin embargo, a pesar de la poesía oculta tras las palabras de Barthes, residen también los retos que Luis Carlos Restrepo⁸ (1994) vislumbra para la ternura, pues de acuerdo con él existe algún dictado cultural que prohíbe al hombre hablar de la ternura o abrirse al lenguaje de la sensibilidad, partiendo de una educación que insiste para que sea lugar de dureza emocional a toda costa (p. 6). Y es que Restrepo en su Derecho a la Ternura, plantea con claridad la distopía de un mundo robotizado en el que las labores, dentro de las cuales Bill Gates situó a la educación y a la pedagogía como propensas a desaparecer en el futuro producto de la Inteligencia Artificial y las nuevas tecnologías es irrisorio e improbable y se disipa al momento de reconocer que nadie ha podido inventar el computador capaz de sentir, de comprometerse con el entorno, de llorar o de reír abriendo a la posibilidad de reconocer y ratificar la dimensión de lo humano en donde está haciéndose lugar un Analfabetismo afectivo en el que se exhibe una torpeza en las relaciones con los otros a pesar de una prevalencia en los “saberes” como sumar, multiplicar o dividir (p. 14) y es que esto cobra gran importancia porque dentro de esa torpeza en las relaciones con los demás, Restrepo tiende relaciones y establece esta dureza e insensibilidad en función de una Economía de la guerra, en función de una violencia que es funcional al Sistema Económico y político actual.

Nada debe sentir el cazador de ballenas o el talador de árboles por aquellos seres singulares a los que se considera simples objetos a manipular. Nada debe sentir el conquistador -bien sea el esclavista de siglos anteriores o el actual ejecutivo multinacional- que pueda distraerlo de su objetivo único y grandioso: someter a los demás a su hegemonía política y a sus redes de mercado. (p. 19)

Esto pone de manifiesto la importancia de apostarle a la ternura como agente de transformación social, político y económica. La ternura es revolucionaria. Va en contra de los intereses del Sistema, de las multinacionales, de las industrias, del consumo. En marzo de 2025, Bill Gates en su entrevista con el presentador Jimmy Fallon afirmó que los médicos o los profesores serán innecesarios, así lo documentó Rubén Badillo (2025) a través de su columna en el diario El Confidencial. El cofundador de Microsoft vaticina desde la

⁸ Se ha optado por tomar los planteamientos de Luis Carlos Restrepo en su sentido reflexivo en el campo de las nuevas masculinidades y sus reflexiones sociales respecto a la ternura distanciándose de su accionar político y su posición y labor asumida en el mandato de Álvaro Uribe Vélez. Este apartado se nutre de las reflexiones filosóficas y humanas entorno al diálogo y el reconocimiento del otro, oponiéndose diametralmente a los esfuerzos oligárquicos y peligrosos de fragmentar la paz en Colombia, la dignidad y la reparación de las víctimas del conflicto armado para la construcción de un país justo.

comodidad de su asiento y de sus apuestas económicas y políticas la desaparición de estas profesiones debido a que

“Contar con un gran médico o un buen profesor sigue siendo poco común” (...) “con la IA, ese conocimiento será gratuito y habitual”. Según el magnate, nos encaminamos hacia una era en la que el conocimiento personalizado estará disponible de forma automática y sin coste (Badillo, 2025)

Badillo rastrea también las apuestas de Gates hasta un coloquio de la Universidad de Harvard de este mismo año en el que afirmó que nos adentramos en una etapa de “inteligencia gratuita”, en la que será posible resolver problemas complejos relacionados con la salud, la educación y el medioambiente mediante herramientas automatizadas (2025). Aquí podemos cuestionarle a Gates cuál es su entendimiento de lo social, de lo político, de lo cultural, de lo ético y de lo educativo. A fin de cuentas, cuál es su comprensión de lo humano, de la humanidad. Cómo entiende las problemáticas educativas y cómo espera que se de frente a ellas desde los ordenadores y los programadores y datos que carecen por completo de la capacidad de sentir. Por ello y porque políticamente me rehúso a darle el bastión de la educación a una máquina, apuesto aquí por la ternura, por alfabetizar en lo afectivo y por la transformación social desde las relaciones inmediatas. Esta pues, es mi primera apuesta, mi foco y mi ruta.

Sin embargo y como lo menciona Restrepo, no debe pensarse que la ternura es un llamado a la melosería o al facilismo, sin embargo, es contraria a la violencia y el maltrato porque en ella, la eliminación del otro es incompatible (1994, p. 85). Apuesto aquí por la individualidad y por la sacralidad de la vida de la que habla Pierre Nora (2008, p. 21) al momento de referirse a la historia que implanta verdades, que niega y que desaparece a los otros. Esto es importante porque quiere decir que la ternura es amiga de la memoria, construye junto a la memoria y hace parte de la memoria en sí. La ternura es memoria. La historia oficial ya habrá rellenado los libros sobre los desposeídos y los vencidos y ya habrá eliminado a los otros, pero la ternura, incapaz de invisibilizar o eliminar su lugar, abre camino y, como diría Restrepo, fomenta el crecimiento del otro. Y es que, continuando con sus palabras, que son verdaderamente reveladoras

Nos hemos acostumbrado a una pedagogía del terror. Sabemos desde niños de los cuerpos descuartizados, de los asesinatos que quedan impunes, de la oscura racionalidad y premeditación de la violencia. Desde décadas atrás, hemos sido educados en el miedo y para el miedo. Hoy, todavía, los miles de muertos que registran las estadísticas responden en la mayoría de los casos a personas cuya presencia se ha tomado molesta para algún poder tradicional o emergente que busca quitárselas del paso. Imponiendo el miedo, estos poderes se consolidan. Y nosotros, atrapados en la fascinación que todavía nos produce el autoritarismo cotidiano, seguimos legitimando la violencia. (p. 86)

Anteriormente, plasmé lo hostil y dolorosa que sentí la escuela en mi primera oportunidad de enfrentarme a cuatro cursos completamente sólo. Yo me enfrenté a la idealización de la escuela desde la comodidad de mi silla en la Universidad, de jóvenes cansadxs, sin motivación, hostiles, ajenxs ¿Cómo no sentirla dolorosa, ¿cómo no haberla idealizado si la escuela que viví fue hostil y violenta? Yo me acostumbré al terror, pero me rehusaba a creer que la escuela iba a seguir siendo violenta conmigo, incluso ahora que ya no regresaba como estudiante. Cuánta falta haces, ternura. Porque cuánta falta hace caminar hacia climas afectivos donde predomine la caricia social y donde la dependencia no esté condicionada a que el otrx renuncie a su singularidad (p. 88). Esta apuesta por la ternura como primer horizonte pedagógico tiene su razón de ser. De nada serviría una enseñanza-aprendizaje desde los significados y los problemas sin una base, sin un lugar de enunciación, sin un “algo” que sea interpelado y atravesado

¿Dónde debe acontecer la mutación? ¿Acaso en el nebuloso mundo de los símbolos y las conciencias? ¿Quizá entre trasgos, panes, incubos, faunos y silenos? ¿O de la mano de los duendecillos del bosque que, como los enanos y los gigantes, han sido declarados enemigos de Dios? Diciéndolo sin ambages y para evitar la confusión, digamos que la ternura, la dependencia, la gratuidad y la búsqueda de la singularidad, son sucesos que sólo pueden acontecer en la geografía del cuerpo. Lugar donde se desenvuelve la vida y se agazapan las fuerzas del horror, el cuerpo es la zona de mediación por excelencia, sitio donde se arraiga y reproduce la cultura (Restrepo Ramírez, 1994, p. 117)

Me propongo que los cuatro ejes vinculados a los objetos que iré abordando a lo largo del tiempo de práctica pedagógica atraviesen el cuerpo de mis estudiantes. Y sí, son míos sin ser míos. Son desde su singularidad parte de este trabajo, parte de mi práctica y parte de mi vida. Desde la hostilidad de la escuela a los horizontes de la ternura mutando el cuerpo, tocando el cuerpo, siendo el cuerpo y desde él. Sentada esta base en la que el otrx es importante y construye junto a mí lo social, desde el cuerpo mutado por la ternura y abriendo paso a través de las cortinas de sangre a la que nos acostumbramos y yendo en contra de los magnates y de los empresarios multimillonarios apuesto por lo que Restrepo finalmente enuncia como lo que podrían reconocerse como síntomas del cuerpo mutado por la ternura

quien se anida en la ternura está de entrada **asaltado y derrotado, fracturado** por la pluralidad y **tensionado** por la diferencia. La unidad del yo se rompe como un espejo que se conviene en prisma y la carcasa de la identidad cede agrietada bajo la presión de fuerzas que desde el interior del individuo intentan dar cuenta de lo extraño, de lo diferente, de lo otro (p. 21).

Desde el cuerpo y en un primer momento se busca entonces, posibilitar la derrota, la fractura, la tensión y el rompimiento a través del otrx para construir conocimiento y sociedad desde los afectos y volcar así la posibilidad de que pueda aparecer un aprendizaje significativo y basado en problemas porque sólo un ser humano, en su completa fragilidad e interpelación

de lo humano puede pensarse, repensarse y reflexionarse. Desde esta apuesta, puede darse lugar a los enfoques que direccionarán la práctica pedagógica.

2.3.2 Sobre el Aprendizaje Significativo

De acuerdo con Marino Latorre Ariño (2016) el aprendizaje tiene dos características fundamentales, por un lado, que sea significativo y por otro que sea funcional (p. 1). Según Latorre, este aprendizaje se enmarca en lo cognitivo y en esta línea, planteada en un primer momento por David Ausubel (1963), el aprendizaje es significativo cuando “una nueva información adquiere significados” en el momento en el que los conocimientos preexistentes y el conocimiento nuevo se anclan y enganchan de forma “lógica, coherente y no arbitraria (...) con claridad, estabilidad y diferenciación suficientes” (Ausubel, 1983, como se cita en Latorre, 2017, p. 2). Esto quiere decir que para que el aprendizaje sea significativo deben tenderse lazos y puentes entre lo que el estudiante conoce y las nuevas reflexiones que se le presentan y entonces aparece un enfoque opuesto al aprendizaje significativo que sería el aprendizaje memorístico, en este caso la información nueva no se ancla ni se relaciona con los conceptos preexistentes lo que lleva a que esta nueva información se olvide con rapidez (Latorre, 2017, p.2). También es importante añadir aquí que, dentro del aprendizaje significativo, los conocimientos que pasan por el proceso de anclaje o de engranaje, logran ser utilizados en otros momentos o situaciones particulares de la vida del estudiante, al haber sido dotados de significados.

Ahora bien, el psicólogo Alejandro Sanfeliciano (2019) recoge una serie de principios que permiten encaminar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia un aprendizaje significativo y que fueron planteados por Ausubel. Para ello, se propone:

- Tener en cuenta los conocimientos previos de lxs estudiantes a fin de tejer relaciones con las realidades, saberes, preconceptos y experiencias para conectarlos con los nuevos conocimientos.
- Proporcionar actividades que logren despertar interés, pues se facilitará la incorporación del nuevo conocimiento en el marco conceptual del estudiante.
- Procurar un ambiente de confianza entre lx estudiante y lx docente para que no surjan obstáculos dentro del ejercicio de construcción de conocimiento.
- Propiciar un espacio en el que lx estudiante pueda opinar, intercambiar ideas y debatir. A fin de construir conocimiento desde y por lxs estudiantes, pues son ellxs quienes a través de su marco conceptual interpretan la realidad y pondrán en diálogo lo que se les enseña con su marco social.
- Usar ejemplos que permitan entender la complejidad de la realidad y lograr un aprendizaje contextualizado.
- Guiar el proceso cognitivo de aprendizaje de lxs estudiantes pues al ser un proceso en el que son libres a la hora de construir el conocimiento es posible que pueden

cometer errores. Es por ello que Ausubel propone al docente como supervisor del proceso enseñanza-aprendizaje y guía durante el mismo.

- Situar el aprendizaje en el ambiente sociocultural de lxs estudiantes de tal modo que puedan comprender que el conocimiento se construye y se interpreta y es allí en donde todo aquello que se aprende se vuelve significativo.

Finalmente, Fabio Contreras (2017) menciona algo importante y es que a pesar de que se tengan en cuenta los factores anteriores en la búsqueda del aprendizaje significativo, éste sólo podrá darse si se cumple con las siguientes dos condiciones:

- I. Predisposición para el aprendizaje significativo, es decir, que para que se produzca el aprendizaje significativo, es necesario, que quién lxs estudiantes estén dispuestos para aprender y en dado caso de que esto no ocurra, lx docente debe procurar primeramente el compromiso y la aceptación de lx estudiante.
- II. Presentación de un material significativo que pueda ser interactivo y logre mediar entre los conocimientos previos y las circunstancias socioculturales y los nuevos conocimientos,

Se podría, no obstante realizar un comentario respecto a la primera condición pues sin lugar a duda entra a dialogar y quizás a confrontarse con las realidades socioeducativas de lxs estudiantes. Si bien es importante partir de los conocimientos previos para co-construir, es importante también pensar que los contextos educativos y la manera en la que lxs estudiantes interactúan y se relacionan con lo académico, lo disciplinar o la manera en la que entienden la educación no facilite de primer momento la disposición de aprender y que en cierto modo no recaer solamente sobre el docente sino también sobre todo el sistema educativo y la manera en la que ha sido pensada. Aquí entra en juego la primera observación del presente trabajo, pueden llevarse al ámbito escolar distintas apuestas, pero si el sistema educativo no media entre las necesidades, requerimientos y lógicas de la sociedad actual y de las infancias y adolescencias será difícil lograr una articulación entre los conocimientos impartidos en la escuela y las necesidades de aprendizaje y las necesidades socioculturales de quienes se educan al interior de las instituciones. El docente puede intentar propiciar el interés y el compromiso, pero el sistema educativo debe propiciar un entorno escolar que sea hijo de su tiempo y no uno que se resiste a él. Esto quiere decir, y se podrá hablar más adelante en el apartado correspondiente a la sistematización de los diversos ejercicios, que la escuela en varios aspectos, y a consideración de algunxs profesores de la institución, es anacrónica. El mundo en el que habitamos enfrenta varios retos, problemáticas y situaciones a las que la escuela podría responder. De acuerdo con la UNESCO dentro de estas problemáticas podrían enunciarse por ejemplo el

Calentamiento global. Aceleración de la revolución digital. Desigualdades crecientes. Retroceso democrático. Pérdida de biodiversidad. Pandemias devastadoras. (...) Estos son sólo algunos de los retos más acuciantes a los que nos enfrentamos hoy en día en nuestro mundo interconectado. El diagnóstico es claro: nuestro actual sistema

educativo mundial, en su forma actual, no está consiguiendo hacer frente a estos alarmantes retos ni proporcionar un aprendizaje de calidad para todxs a lo largo de toda la vida. (Souza, 2022)

Agregaría a esta lista dada por Joa Souza lo que podría denominarse una “normalización de la violencia y la incapacidad digital de actuar” que se relaciona a las noticias y videos en redes sociales sobre genocidios, asesinatos y problemáticas sociales que pueden ser de género, culturales o políticas y la poca capacidad de acción de quienes, a través de la pantalla contemplan mediante una falta de organización vinculada a la comodidad del teléfono móvil que pareciera naturalizar y normalizar el conflicto y la violencia. Esto sin lugar a duda daría lugar a una tesis completamente alterna y quizás paralela a la que se pretende abordar en el presente documento y que sin embargo, comparte el hilo inicial de la necesidad de una reforma al sistema educativo mundial para responder a todo esto.

Y es que estas “problemáticas” han sido expuestas y conocidas desde hace tiempo, el artículo de la UNESCO, por ejemplo, es del año 2022 sin embargo pareciera que no se pasa de la reflexión y de la problematización sin una práctica fija y estructural. En palabras de Mario Castillo Sánchez y Ronny Gamboa Araya en su texto *Desafíos de la Educación en la Sociedad Actual*

El “error” (haciendo referencia a los diversos retos a los que se enfrenta la escuela) no ha sido explotado como un elemento para el aprendizaje; por el contrario, se multa, se esconde, se reprime. Las metodologías de enseñanza han sido poco innovadoras, sin grandes cambios, aunque muchas de ellas no se adaptan a la “nueva sociedad”, la población y las necesidades de esta. (2012, p. 58)

Lxs estudiantes con los que llevo a cabo la presente propuesta, pasan nueve horas en el mismo salón de clase, viendo temáticas a las que no logran encontrarle un propósito de parte de profesores con los que no logran conectar. Se sienten “obligadxs”, cuando se entra en el aula de clase, algunxs usan la mayor parte de la clase audífonos porque escuchan música, algunxs duermen en clase, no logran concentrarse, no les interesa y si les interesa tienen demasiado cansancio para asumir el espacio con lo que Contreras (2017) planteó como predisposición por el aprendizaje. La escuela debe transformarse, debe ser un espacio de reflexión y construcción del conocimiento, debe tener un porqué que vaya acorde a las necesidades de quienes se educan al interior de sus paredes. y es que la escuela, debe permitirle a lxs estudiantes comprender su situación social, histórica y cultural. Los saberes y los conocimientos que allí se imparten deben estar íntimamente relacionados a sus deseos, metas sueños y miedos en la vida. No hacen falta más adolescentes graduadxs como bachilleres, pero con pocas o nula inteligencia emocional de la que serán testigas las tasas de suicidios, feminicidios, altercados y toda clase de hechos en los que el desborde y la falta de herramientas de autoconciencia, motivación, autorregulación, empatía y habilidades sociales en el país y en el mundo. ¿Se le estará pidiendo demasiado a la escuela? bueno, es el lugar en el lxs niñxs y adolescentes del país pasan 40 horas semanales en promedio a lo largo de

su vida durante al menos 11 años, así lo aseveró Ángel Pérez en su Artículo de la revista Semana, en el que da cuenta de El tiempo de aprendizaje de los estudiantes en Colombia (2017). Quién en algún momento o al cabo de un tiempo después de graduarse se ha cuestionado ¿la escuela para qué, la escuela por qué? En este apartado del Aprendizaje Significativo y de la base pedagógica del presente trabajo, me permito reflexionar acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo, hacerla de la escuela una constructora de puentes, caminos y posibilidades y no permitirle seguir como una institución al margen de lo social en la que se condene o se reprima, en palabras de Castillo y Gamboa (2012).

Como cierre de esta reflexión respecto a la primera condición que pone Contreras (2017) para que se dé un aprendizaje significativo, qué maravillosa la predisposición por el aprendizaje pero qué maravilla sería también una escuela dedicada a propiciar una educación para seres humanxs dispuestxs a aprender, cautivadxs por el aprendizaje, hijxs de una institución que permite comprender la sociedad y el papel de cada quien en el entrecruzado camino de la vida, con las herramientas emocionales necesarias para ello y con los saberes y conocimientos propios a los gustos, miedos y deseos de cada individuo de la sociedad adaptadas a las necesidades sociales. Así concluye este apartado sobre el Aprendizaje Significativo.

2.4.3 Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El tercer enfoque se da en los espacios de los planteamientos problemáticos y los cuestionamientos. Si bien en el primero se hace uso de los conocimientos previos para construir a partir de allí, me propongo también problematizar los distintos ejes que se abordarán a lo largo de la práctica pedagógica. Para ello, haré uso del ABP que de acuerdo con la Universidad Politécnica de Madrid se centra en el aprendizaje, la investigación y la reflexión encaminado a la resolución de un conflicto o problema planteado por lx docente (2008), la intencionalidad de ello radica en que lxs estudiantes puedan hacer un uso práctico de los conocimientos que se les han sido planteados a lo largo de la sesión, por lo general el uso práctico refiere a la resolución de una problemática base haciendo uso del temario, contenidos, conocimientos previos, construcción conceptual. Esto es importante, pues como lo afirma Barrows (1986) el ABP mediante el uso de dilemas o problemáticas contribuye a la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Entonces este enfoque va de la mano con el aprendizaje significativo, pues toma los conocimientos que lxs estudiantes han anclado y mimetizado en unión a sus conocimientos previos y entonces en el ABP los pone en práctica en la resolución de un dilema o situación cotidiana, importante o que posibilita la reflexión en torno al tema que se está abordando. En el libro *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una propuesta metodológica en Educación Superior* (2008), Alicia Escribano y Ángela del Valle afirman que una característica del ABP es aprender “de” y “con” lxs demás, a través del trabajo en grupos o en equipo. Ahora bien, las autoras también presentan las fases dentro del proceso del ABP que consisten en 1. la presentación de una problemática relacionada al tema que será abordado durante la sesión, 2. pasando a identificar las temáticas

y conocimientos vinculados necesarios para la resolución del problema, 3. la presentación de dichos conceptos y conocimientos que permitirán comprender la temática y la resolución del conflicto mediante la comprensión del contexto y todo lo relacionado a ello para finalmente 4. volver a la pregunta o problema planteado inicialmente y darle respuesta en equipo (p. 22).

Lx docente guía y acompaña el proceso de resolución de la problemática mientras que, en palabras de Escribano y Valle (2008) lxs estudiantes podrán: Analizar el problema, profundizar para estudiar las materias, distinguir entre lo importante y lo secundario, relacionar el conocimiento previo y establecer relaciones significativas con los nuevos conocimientos, trazar un plan de estudio individual que les permita progresar y hacer aportaciones al debate en el grupo, contrastar posiciones con los compañeros y con el profesor basándose en argumentos sólidos, verbalizar en público lo que han aprendido durante el proceso y evaluar su progresión y resultados, parciales y finales discutiendo esto en grupo (p. 24). Este proceso, de acuerdo con la universidad politécnica de Madrid (2008) posibilita que lxs estudiantes logren desarrollar las siguientes competencias o competencias: Resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información), desarrollo de actitudes y valores tales como precisión, revisión y tolerancia (p. 4).

En este sentido, el texto de Plaza-Ángulo (2024) sobre cómo los estudiantes perciben las características del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ofrece una visión más amplia y matizada. Lxs estudiantes identifican varias ventajas de este enfoque, como el trabajo en grupo, un mayor compromiso con las tareas, la oportunidad de aplicar lo aprendido, el fomento del pensamiento crítico y la sensación de ser protagonistas en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, el estudio también revela que los estudiantes reconocen ciertas dificultades asociadas al ABP, como la incertidumbre inicial, la ambigüedad del problema, la carga de trabajo, la necesidad de una guía más clara por parte del docente, y los retos relacionados con la gestión del tiempo y el acceso a la información necesaria. Estos puntos resaltan el papel de lx docente más allá de plantear problemas, implicando un acompañamiento, guía y apoyo a lxs estudiantes en momentos de confusión, dispersión o sobrecarga que pueden surgir durante el proceso.

El aporte de este método a la apuesta pedagógica del presente trabajo es importante, puesto que, a través de la ternura, que es política, y de la integración de los conocimientos y saberes mediante un aprendizaje significativo es importante cuestionar lo social, problematizar y no normalizar las cuestiones culturales, de la historia o de la memoria. Los distintos ejes que serán planteados en las sesiones de clase tendrán el objetivo de problematizar las vivencias, las prácticas, los saberes, los preconceptos, las disposiciones/indisposiciones y maneras de relacionarse con lxs demás por parte de lxs estudiantes y esto sólo podrá llevarse a cabo mediante lo práctico, las vivencias y lo cotidiano.

Este apartado es, a mi parecer, uno de los más importantes. Presento aquí mis apuestas desde el ámbito de la educación, de las ciencias sociales y de la escuela. Como se desarrollará más

adelante, la escuela representa un reto epistemológicamente hablando, al momento de abordar su constitución, su naturaleza y la manera en la que tiene lugar en la sociedad actual se dan cuenta de varias falencias o problemas en relación con las necesidades de lxs estudiantes (de acuerdo con lo que ellxs mismxs me presentaron). A través de las sesiones que lleve a cabo con el curso, propondré desde estas tres miradas presentar el valor de los objetos y de la materialidad en los campos de la memoria, de sus historias de vida y de la relación inequívoca de todo ello con lo social.

Estos tres frentes desde los que he decidido asumir la apuesta pedagógica: la ternura, el aprendizaje significativo y el aprendizaje basado en problemas son mi apuesta por familiarizarme, acércame, reflexionar y construir mi identidad docente donde lo afectivo, lo cognitivo y lo social se entrelazan como dimensiones inseparables del acto educativo.

Primero, la ternura se erige como el horizonte político y ético de toda práctica pedagógica. Es el punto de partida desde el que se reconoce que el encuentro educativo con el otrx, como un otrx sensible, histórico y único, marcado por la violencia estructural y la indiferencia y en donde se buscará una relación y diálogo conjunto de reconocimiento de la diversidad de memorias y de trayectorias de vida de sus compañerxs y del docente mismx. Sobre esta base Desde esta base, prender con sentido significa conectar los nuevos conocimientos con lo que ya se sabe, pero también con las experiencias vitales, emocionales y culturales de lxs estudiantes. La ternura crea un ambiente de confianza y seguridad que favorece el aprendizaje, especialmente en metodologías donde la participación activa y la cooperación son importantes. En ese sentido, más allá de pensar que el ABP implica automáticamente acción o transformación social, es fundamental entender que su verdadero potencial depende de cómo se planteen los problemas iniciales, del apoyo de lx docente y de las dinámicas del grupo. En contextos donde estos elementos están presentes, el ABP puede abrir nuevas oportunidades para que cada estudiante cuestione aspectos de su cotidianidad, desarrolle un pensamiento crítico y busque diferentes maneras de transformar su entorno a través del diálogo, la reflexión y la construcción colectiva de soluciones situadas.

2.5 De planeaciones, clases, memorias y objetos: La planeación de las sesiones y actividades de la práctica pedagógica

Teniendo en cuenta lo presentado con anterioridad y cerrando este segundo capítulo correspondiente a la propuesta pedagógica, presento aquí las diversas sesiones que me propuse abordar con lxs estudiantes del curso 11-01 del colegio República de Colombia, enmarcadas dentro de los cuatro ejes: Cotidianidades, ausencias, sacralidades y despedidas. Esta planeación fue moldeada, transformada, adaptada, pensada y reflexionada innumerables veces dentro de mi proceso como practicante. Con el pasar de los primeros días de práctica, me expuse a una serie de sentimientos y emociones vinculadas a mi labor como docente frente a un grupo de alrededor de 30 adolescentes con intereses diversos, atención fluctuante

y cierto grado de hostilidad. En mi diario de campo de la noche del lunes 26 de mayo de 2025, grabé un audio en el que registraba lo siguiente:

Quiero **disfrutarlo** porque esta es mi primera **apuesta** por lo pedagógico, esta es mi primera apuesta por la **transformación** social de mi país, por la transformación del sistema educativo en el que crecí, en el que crecieron mis padres, mis abuelos y mis generaciones pasadas (...) De algún modo también les apuesto a quienes son mis estudiantes. La vida de alguien no puede ser la misma cuando recibe lo que en su entorno cotidiano no recibe. Esa es mi apuesta. Aunque sea por unos meses haberles mostrado que, así como el entorno social es muy hostil, la vida después del colegio y la vida en ciudad va a ser hostil también, pero deja de ser tan hostil cuando nosotrxs dejamos de **reaccionar con hostilidad** y cuando nos relacionamos con lxs otrxs desde otro plano que no sea la hostilidad. Apuesto a que un día la educación no sea hostil para nadie y que, de ese modo, de manera directa e interdependiente la sociedad no le sea hostil a nadie. (Theran, Alejandro, extracto de diario de campo personal, 26 de mayo 2025)

En este extracto de mi diario de campo, menciono algunas preocupaciones que me acompañaron durante el tiempo del desarrollo de la propuesta, desde el momento en el que supe que quería ser docente. La preocupación de un ambiente hostil, en el que las relaciones interpersonales son agresivas, violentas, desinteresadas, ajenas. Es por esta razón que la serie de actividades y ejercicios que voy a presentar a continuación fueron mediados por una apuesta pedagógica por la participación el cuestionamiento, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las memorias y los afectos. Una puesta pedagógica por lo que grabé en mi teléfono ese lunes 26 de mayo, la transformación. En el tercer capítulo abordaré la sistematización de cada una de las sesiones compartiendo los hallazgos, reflexiones, problemáticas y posibilidades que surgieron, así como la presentación de la actividad final de la propuesta pedagógica, una muestra colectiva dentro del espacio escolar que divulgue y presente lo que se realizó durante las sesiones a toda la comunidad educativa, interviniendo para ello el espacio.

A continuación, se presentará de manera concisa la planeación de cada uno de los nueve encuentros en los que se desarrollarán los cuatro ejes guía.

- **Primera sesión: Objetos cotidianos y arqueología de lo cotidiano**

La vida cotidiana, como menciona Cynthia Robin (2020), se construye a partir de esos gestos sencillos que realizamos sin pensarlo: caminar, cocinar, jugar, etc. Y estos gestos a su vez están mediados por objetos, espacios y emociones que les dan profundidad y significado. Desde una perspectiva arqueológica de lo cotidiano, los objetos no son solo cosas: son extensiones de nuestra memoria, identidad y de las relaciones que tejemos. Cuando nos

acercamos al mundo de las juventudes, eso implica reconocer que lo que llevan, guardan, cuidan o incluso olvidan también habla de ellxs. Antes de llegar a lo colectivo, era necesario escuchar esas identidades íntimas, que se activan cuando un objeto evoca una historia o un recuerdo que parecía olvidado. Navarrete (2015) lo expresa de esta forma: la identidad es relacional, siempre se construye en relación con otros y en diálogo con el mundo que habitamos. Por eso, hablar de identidad en la escuela también significa hablar de sus objetos, sus memorias y de sus afectos.

Para dar inicio a la sesión, se trabajó con un fragmento de Cien años de soledad en el que Gabriel García Márquez habla sobre la peste del olvido. El fragmento permitió abordar y discutir una serie de preguntas tales como ¿qué recordamos? ¿qué hace que algo merezca ser conservado? Y, sobre todo, ¿qué papel juegan los objetos cuando olvidamos? Las palabras clave que surgieron fueron memoria, olvido, utilidad, historia de vida y nos ayudaron a elaborar ideas frente al concepto de arqueología.

Luego, nos adentramos en el territorio de lo cotidiano enfocado en un momento particular del día y de sus vidas: el desayuno en la infancia. A través de preguntas sobre sus rutinas, sabores, acompañamientos y ausencias, cada estudiante comenzó a traer recuerdo de personas, olores, objetos que ya no están, prácticas que han cambiado. Incluso aquellxs estudiantes que “no desayunaban” encontraron una manera de narrarse desde esa ausencia. El ejercicio concluyó con la elección y el dibujo de un objeto que representara esos recuerdos, mediante los cuales se podría construir la siguiente sesión.

- **Segunda sesión: La mesa en la que fuimos (Objetos cotidianos y trayectorias infantiles)**

La sesión invitó a un ejercicio colectivo y visual en el tablero, donde se exploró cómo los objetos del desayuno se conectan con nuestras memorias de infancia, nuestras trayectorias personales y los cambios en nuestra vida cotidiana. Los objetos fueron organizados en tres categorías: objetos de su infancia, del presente y/o en relación a sus cuidadores. Se comenzó retomando el ejercicio de la clase anterior para compartir los descubrimientos sobre los objetos familiares que se habían encontrado. La pregunta orientadora fue “¿Cómo identificar las trayectorias y vivencias personales en el desayuno del pasado y del presente a través de un objeto?” Cada estudiante colocó su objeto en la parte de la mesa que le correspondió y al ubicarlo, escribieron una palabra clave que capture su recuerdo tales como “calor”, “soledad”, “mamá” o “rapidez” junto con anotaciones sobre si ese desayuno fue compartido, solitario, feliz o ausente.

Este ejercicio mostró que lo cotidiano puede vivirse de muchas maneras, y que la materialidad abre la puerta a las memorias, emociones y transformaciones que se experimentan a lo largo de la vida. A partir de ahí, se reflexionó sobre los factores sociales,

políticos, económicos y culturales que surgen cuando se hace una “arqueología” de los objetos, y cómo estos se convierten en fuentes valiosas para entender nuestra historia personal y nuestra memoria. La sesión concluyó con algunos casos voluntarios para la socialización del ejercicio y el cierre del primer eje sobre los objetos cotidianos, resaltando la importancia de los recuerdos y también de los olvidos en la construcción de nuestra identidad y en la manera en que habitamos el mundo.

- **Tercera Sesión: De sacralidades y actos profanos**

La sesión ofreció una aproximación conceptual a las categorías de lo *sagrado* y lo *profano*, utilizando ejemplos del arte para resaltar su impacto social en áreas como la memoria histórica, la reparación, las luchas sociales y las cuestiones de género. Se comenzó con los conocimientos previos de los estudiantes respecto a los conceptos y, a partir de ahí se construyó la sesión desde la pregunta “¿De qué manera los objetos sagrados y profanos reflejan mi identidad (familiar, social, sexual y cultural)?”. Para ello, se revisó la idea de lo sagrado según Mircea Eliade (1973), comprendiendo que ciertos objetos actúan como hierofanías, es decir, manifestaciones de una realidad “totalmente distinta” que se revela en lo cotidiano y que crea una unidad simbólica en la comunidad. Por otro lado, lo profano se refiere a lo que está “fuera del fanum” o “fuera del templo”, lo cotidiano y lo ordinario, que generan significados y cohesión social. Para ilustrar esto, se analizaron cuatro casos donde las fronteras entre lo sagrado y lo profano se vuelven difusas:

1. **La Trinidad trifacial de Gregorio Vásquez**

Esta obra, censurada en el siglo XVIII por considerarse herética, establece un diálogo entre iconografías “autorizadas” y figuras vistas como monstruosas o inapropiadas. Al compararla con representaciones medievales del diablo o con deidades como Vishnu o Hécate, se evidencia que lo que se considera sagrado o profano depende menos del objeto en sí y más de los acuerdos, temores y significados sociales que lo rodean, haciendo que su sacralidad no sea fija sino que esté en constante cambio.

2. **Los altares comunitarios de Diego Maradona**

La arquitecta Verónica Sánchez Viamonte convierte el recuerdo de su padre y la muerte del futbolista en intervenciones urbanas que funcionan como rituales, duelos, memorias y actos de militancia política. En estos altares, la figura del santo es reemplazada por la figura popular y las fronteras entre lo sagrado y lo profano se desplazan según las luchas, las necesidades, las devociones y la historia permitiendo comprender que lo sagrado se construye desde la comunidad que nombra y resiste.

3. **La obra queer y chicana de Alma López**

La artista reinterpreta imágenes religiosas a través de una perspectiva feminista y lesbiana, desafiando la violencia patriarcal y racial que afecta a los cuerpos feminizados. Su trabajo resignifica la iconografía mariana y popular desde lo erótico, lo político y lo ancestral, creando tensión con lo que la tradición católica considera sagrado y abre un espacio donde esos mismos cuerpos, históricamente profanados, se convierten en portadores de sacralidad.

4. El Cristo mutilado de Bojayá

Esta imagen, mutilada en medio de la masacre del 2 de mayo de 2002, se transforma en un símbolo de resistencia y dignidad para la comunidad. Su cuerpo fragmentado revela la intersección entre el horror profano de la guerra y la fuerza sagrada de la memoria colectiva, convirtiéndose en un Cristo re-consagrado por su pueblo, que le hace testigo, compañero y símbolo vivo.

La sesión concluye con la presentación del Ekeko boliviano, una figura que simboliza deseos, afectos y aspiraciones tanto materiales como espirituales. En el ejercicio final, se invita a lxs estudiantes a traer miniaturas u objetos que representen lo que anhelan, para así crear un ekeko colectivo. Cada unx tendrá la oportunidad de intervenir una figura de yeso, construyendo un pequeño altar que refleje su conexión personal con lo sagrado y lo profano, todo desde su propio contexto y sus historias particulares.

- **Cuarta Sesión: Contra-altar escolar; de santos, peticiones y objetos**

A partir de los objetos que lxs estudiantes traen a clase, se lleva a cabo la intervención del nicho vacío que se encuentra en el patio y la cancha principal del colegio (ver Imagen 14). Primero, se adapta el espacio tomando como referencia la disposición ritual de diferentes altares de las tradiciones budistas, hindúes y cristianas en las que se destaca: una figura central elevada rodeada de ofrendas, velas y objetos significativos. En este caso, la figura central será un Ekeko que lxs estudiantes han intervenido y bautizado y al que le cuelgan los objetos en miniatura y elementos que cada unx decidió aportar. Una vez que el nicho ha sido preparado, se invita a lxs estudiantes que se encuentran en el tiempo de descanso a acercarse, observar y participar. Cada visitante tiene la oportunidad de escribir una petición, un deseo o una reflexión sobre lo que considera valioso o sagrado, y colocarlo libremente en el altar. Estas palabras y gestos reflejan los significados que circulan en la comunidad escolar en torno a lo sagrado, lo deseado y lo significativo.

El objetivo de la sesión es intervenir un espacio escolar desde las trayectorias personales y las subjetividades, creando un lugar de creación simbólica que pertenece a lxs estudiantes y a la comunidad educativa. Este ejercicio también permite reconocer qué tipo de peticiones surgen, qué vocabulario se utiliza y cómo se expresan los afectos, valores y significados que atraviesan la vida escolar. Al finalizar, el altar se desmonta y quien lo desee puede llevarse temporalmente la figura del santo intervenido para luego devolverla o entregársela a otra persona.

- **Quinta sesión: De la identidad y de los objetos: El uniforme escolar**

Dado que en el ejercicio de caracterización apareció el escenario escolar como mediador de vivencias, consideré pertinente trabajar las memorias vinculadas a un objeto profundamente

marcado por la experiencia escolar en Colombia: el uniforme. Para ello, retomo el texto de Alexander Aldana (2024), *Invencción de un cuerpo para la escuela: Historia del uniforme escolar en Colombia (1827–1920)*, que permite articular dos conceptos clave para esta sesión: la identidad y su relación con la materialidad, antes de llegar al uniforme como dispositivo escolar. En un primer momento abordo el concepto de identidad a partir de algunxs autores fundamentales: Eduardo Restrepo (2007) y sus claves metodológicas, Stuart Hall (2003) y su provocadora pregunta “¿Quién necesita identidad?”, así como Elixabete Imaz (2008) y su lectura sobre la materialidad de la identidad.

Para abrir la conversación y recoger saberes previos, se proyectó un fragmento del programa Conectados: Identidad (Canal Encuentro, 2012), que presentó algunas palabras clave como *búsqueda, particularidad, historia, derecho, cambio y reinvencción*. Esto permitió situar la identidad desde algunos campos como la psicología, el psicoanálisis, la antropología y la sociología. A partir de estas bases, se conectó a la identidad con la materialidad desde los objetos que nos rodean y los que portamos, comprendiendo cómo expresan y producen identidades de clase, generación, raza, nación y sexo/género. De allí se pasó a la identidad escolar y a los objetos que la hacen visible tales como los edificios, los espacios, los juegos y, por supuesto, el uniforme, entendido desde Aldana como productor de cuerpo, discursos y prácticas. Tras esta introducción, lxs estudiantes realizan un ejercicio reflexivo en el que tomando pequeños papeles escriben una crítica al uniforme escolar tomando como referencia lo discutido en clase. Pueden incluir una anécdota o recuerdo, comentar la materialidad del uniforme, o cuestionar su papel dentro de los procesos de disciplinamiento e higienización del cuerpo escolar, tal como los describe Aldana en relación con la educación militarizada, repetitiva y basada en premios y castigos (p. 96).

Para cerrar la sesión, se comparten algunas de estas experiencias y críticas, poniendo en común cómo el uniforme opera como marcador de identidad y como objeto cargado de significados afectivos, históricos y políticos. Con ello se cierra la sesión introductoria al eje de la trayectoria escolar.

- **Sexta sesión: ¿Qué es eso de las ausencias y las memorias de las ausencias?**

Ya vimos que la memoria no solo guarda recuerdos, sino también olvidos. Pero ¿qué ocurre cuando esos recuerdos y olvidos están atravesados por la ausencia? Mientras revisaba los ejercicios de caracterización fueron evidentes algunas ausencias en donde aparecieron las mascotas que ya no están o los familiares fallecidos. Pensé inevitablemente en mis propias ausencias. No solo la ausencia producida por la muerte, sino también en otras más sutiles.



Imagen 40: Abuela materna, fotografía tomada el 16 de enero del 2025.

En la imagen 40 aparece mi “abuela materna”. La escribo entre comillas porque Elsa Nora García Ayala no es mi abuela biológica, sino la mujer que crió a mi mamá, Yasmin Liliana Padilla García, quien nunca conoció a sus padres. Esa ausencia, la de sus propios orígenes, marcó la vida de mi mamá que, al criarme en Bogotá, sembró sin querer mi propia ausencia: la de una familia y un territorio que quedó a 612 kilómetros de mi corazón. No puedo decir aquí si esa familia es “mi familia” en sentido estricto; las tramas afectivas no funcionan así. Pero sí puedo nombrar lo ausente: el mote de queso, las matas de plátano, el sancocho de pescado, los bolis, el

río Cauca, los ventiladores a todo volumen, el acento, los panes de \$700, el bullerengue. Esos pedazos del Caribe antioqueño presentes en mi sangre, pero distantes en mi vida. Fueron las ausencias con las que crecí, las que me acompañaron en la pregunta maravillosa de la vida: ¿quién soy yo? La fotografía que tomé de mi abuela en enero de 2025 fue un gesto de reconciliación entre ese Alejandro de 25 años y todas esas cosas que desconocí. Volví a Caucasia con mi mamá y mi hermana, regresé a la casa que dejé a los siete años y medio, y a esas calles donde la vida intentó en algún momento hacerse posible. Mientras sistematizaba la caracterización, entendí que la categoría de ausencia también me atravesaba como docente: ausencias de objetos, de seres queridos, de presencialidad durante la pandemia, de familias fracturadas o transformadas. Yo también estaba ahí, atravesado por mis propias ausencias.

¿Qué son entonces las memorias de la ausencia? Son recuerdos que nacen desde la falta, desde lo que desapareció, lo que nunca estuvo, lo que no se pudo vivir o lo que se perdió. Recuerdos que actúan simbólica, afectiva y emocionalmente. Hablan de ausencias corporales, de personas fallecidas, de desapariciones forzadas o materiales, de migraciones, rupturas familiares, silencios, identidades negadas o territorios perdidos y que como mostró Lady Gabriela Buitrago (2020), estas memorias pueden reconstruirse desde lo poco que queda: un objeto, una palabra, una sensación.

Trabajar esta categoría abre un espacio para representar las formas de ausencia que han marcado la vida de lxs estudiantes. Permite resignificar el silencio y construir memoria desde los bordes, desde lo interrumpido. Ayuda a ver cómo el cuerpo, la historia personal y la historia colectiva se entrelazan para darle sentido a lo que no está. Algunas preguntas que guían la discusión son: ¿qué ausencias me han marcado y cómo las cargo hoy? ¿Qué objetos, paisajes, palabras o silencios representan esa ausencia? ¿Qué me enseñó (o no) la escuela sobre el duelo? ¿Cómo he sobrevivido y transformado mis ausencias?

Tras dialogar y reflexionar en torno a esta categoría, se les pide a lxs estudiantes traer para la siguiente sesión una fotografía que vinculen con la ausencia. Esa imagen será el punto de partida del ejercicio siguiente.

- **Séptima Sesión: Colorear y representar la ausencia**

Teniendo en cuenta lo que se trabajó en la sesión anterior, cada estudiante interviene la fotografía que trajo a clase utilizando lápices, esferos, poemas, rayones y recortes. El objetivo es que, a partir de la imagen elegida, puedan dar forma visual y escrita a las memorias de la ausencia. Para ello, tomé como referencia el trabajo de Marcelo Brodsky (1992), quien amplió a gran formato una foto escolar de 1967 para intervenirla con anotaciones sobre las vidas, ausencias y destinos de sus compañeros. Su gesto de escribir sobre la imagen transforma la fotografía en un espacio de memoria política y afectiva, donde surgen frases como “a Claudio lo mataron en un enfrentamiento” o “Silvia no quiere saber nada de nosotros, ¿por qué será?”, que revelan silencios, heridas y distancias.

También encuentro resonancia en la obra de Lucila Albertina Quieto, quien interviene fotografías de su padre desaparecido proyectándolas e insertando su propio cuerpo en ellas. Sus imágenes reconstruyen “la foto que nunca tuvo”: un encuentro imposible entre padre e hija que, sin embargo, se convierte en un acto colectivo de memoria para otros hijos de desaparecidos. Quieto demuestra que la ausencia no solo es pérdida, sino también una oportunidad para el diálogo, la reaparición y la resignificación.

Por otro lado, la fotografía “Interior No. 2” de Fernell Franco (Museo Nacional de Colombia) muestra a un hombre casi desdibujado por la luz en un cuarto de inquilinato. Esa luminosidad extrema me recuerda al “testigo” de Enzo Traverso: esa figura cuya presencia ilumina lo que de otro modo quedaría oculto. En la imagen, gracias a esa luz, se pueden ver los objetos que configuran la identidad del habitante: la máquina de escribir, el saco colgado, el crucifijo, los cuadros. Franco nos habla de migración, carencias y vida cotidiana desde lo íntimo y silencioso.

Finalmente, retomo la Pieza de sombra de Yoko Ono en Pomelo (1964): “Poner las sombras juntas hasta que se conviertan en una”, por medio de la cual se propuso la creación de un

mural colectivo donde lxs estudiantes dibujan la silueta de su sombra con la ayuda de una lámpara para posteriormente intervenirla con palabras, frases y recuerdos que hablen de sus ausencias: un ser querido que ya no está, un lugar que se ha perdido, o algo de sí mismos que ha cambiado o se ha quedado atrás.

Al final, reflexionamos sobre el mural como un espacio para nombrar lo que falta, iluminar lo que está oculto y reconocer la ausencia no solo como un dolor, sino también como una oportunidad para la memoria, la creación y la presencia simbólica. La sesión combina la intervención fotográfica (Brotsky), la reaparición afectiva (Quieto), la luz del testigo (Franco) y el gesto colectivo de las sombras (Ono), permitiendo que cada estudiante haga visible su propia ausencia y la ponga en diálogo con la de los demás.

- **Octava y última sesión: Sobre las despedidas, las tusas y los cierres**

Decir adiós sin querer, enfrentar un cierre inesperado, despedirse de alguien queridx o de una vida que parecía estable: todo esto forma parte de las despedidas. Son momentos cruciales en los que unx debe replantearse un camino sin aquello que ya no está. Con la despedida llegan los duelos, el duelo por lo que se va, por lo que uno era junto a esa persona o cosa, y por el futuro que se había imaginado y que ya no podrá ser. Lxs estudiantes han pasado once años en la escuela y yo, a mi manera, también he estado en la zona relativamente segura de la universidad. Para el mes de diciembre de este año 2025, todxs nos despedimos de una parte de nosotros, de la vida que construimos, la identidad que creímos tener y las expectativas que desarrollamos.

La primera parte de la sesión propuso un ejercicio de memoria en el que cada estudiante eligió un objeto dentro de una selección variada y lo conectó con un recuerdo familiar, escribiéndolo y pegándolo sobre él. Luego, en círculo, se comenzó una narración colectiva en el que el primer estudiante contará el inicio de una historia sosteniendo la punta de una madeja de lana roja y la pasará a otrx, quien deberá repetir la historia desde el principio y agregar un nuevo fragmento. Así hasta llegar al último. Al final, el hilo habrá tejido una red que permitió reflexionar y visualizar cómo los objetos y los recuerdos que llevan se conectan y transforman al dialogar con otros. Esta dinámica será una metáfora del propio cierre de ciclo en el que al igual que los objetos, lxs estudiantes conservan memorias, pero también cambian y se reconfiguran al encontrarse con nuevas personas, espacios y tiempos.

La segunda parte será un gesto ritual inspirado en *El árbol de los deseos* de Yoko Ono. En el patio del colegio, cada estudiante escribirá en un papel un deseo para sí mismx y para sus compañerxs y en el reverso, anotaron lo que se llevó de su trayectoria escolar. Luego colgaron su papel en el árbol, convirtiéndolo en un espacio de memoria, esperanza y comunidad.

La sesión cerró con la reflexión sobre lo que ha significado todo el proceso de la práctica pedagógica, los aprendizajes adquiridos, las posibles contribuciones de cada uno de los ejes

trabajados y la importancia de entender que las despedidas, más que simples finales, son momentos de cuidado, gratitud y de apertura hacia lo que está por venir.

2.6 ¿Qué hacer con toda esa red de memorias, objetos e intervenciones? ;mostrarlas!

Tras concluir la intervención en el aula de clase y como cierre del proceso, se propone la elaboración de un video corto a modo de documento que contenga la experiencia y las actividades realizadas a lo largo de las sesiones dentro de las cuatro categorías propuestas para ello: la cotidianidad, la sacralidad, las ausencias y las despedidas. Este registro no tendrá la objetivo de cumplir meramente con la labor de registro final, sino de un relato expandido mediante el uso de la poesía como herramienta que permita dar voz a las diferentes perspectivas, objetos, emociones y memorias que surgieron a lo largo del proceso, de tal modo que de forma corta sean reconocidas y difundidas.

El lenguaje audiovisual tiene la capacidad de condensar de manera sensible y narrativa. Hace visible gestos, silencios, miradas, texturas y situaciones particulares. Es en sí mismo un dispositivo de memoria donde la imagen y el sonido actúan como herramientas para resignificar y sintetizar los aprendizajes vividos, es por ello se opta por la documentación visual de los hallazgos y resonancias de la experiencia pedagógica. Esta propuesta tiene una intención estética y pedagógica: cerrar el proceso con una creación colectiva que devuelva a los estudiantes el protagonismo de sus propias historias integrando las dimensiones del arte, la educación y la memoria como agentes de transformación social.

Tercer Capítulo

DE COTIDIANIDADES, AUSENCIAS,

SACRALIDADES Y DESPEDIDAS

2 TERCER CAPÍTULO:

De la sistematización de la práctica pedagógica

Introducción

Llegar a este punto del trabajo, es simplemente casi increíble. Es imposible no traer a mi memoria las conversaciones con personas sobre la tremenda pregunta “¿Cómo va tu trabajo de grado?” “¿de qué trata?” O de aquella vez que, con una amiga, hablamos de las situaciones en las que muchxs compañerxs no pudieron graduarse por no terminar su trabajo de grado. Pienso en un profesor de la universidad que mencionó el hecho de que tenía que cambiar mi escritura, tan literaria, para darle paso a la escritura académica, muerta y vacía. Tras cada una de estas letras y en cada una de las palabras de los trabajos de grado que me preceden, ha habido seres humanos con deseos, miedos, gustos, pérdidas, olvidos, recuerdos, sacralidades y ausencias ¿Qué sería de la academia, sin esas vidas que deciden subjetivarse en sus trabajos, en sus intervenciones, investigaciones y escritos? Antes de comenzar este apartado, quiero darme la oportunidad de reflexionar sobre el hecho de estar a unos meses de concluir todo un camino y un viaje, de cerrar con puntos y comas toda una construcción y deconstrucción del ser dentro de la universidad, en la universidad y gracias a la universidad. No podía iniciar este apartado sobre sistematización, en términos académicos, con citas y sin traer sobre este papel a quienes no entraron a la universidad o a los estudiantes con quienes realicé mi práctica investigativa y pedagógica y me permitieron ver un pequeño pedazo de sus mundos, porque tomaron la decisión de permitir que así fuese.

Este capítulo es el más íntimo de todos, porque me expone como ser humano y como docente en formación. Expone mis miedos, inseguridades y deseos. Presenta a quienes fueron por horas, mis estudiantes. Presenta sus sentires, sus emociones, sus palabras, sus gestos, sus lágrimas en algunos de nuestros encuentros y mis reacciones a su personalidad adolescente, juvenil, inquieta, indomable, desinteresada e interesada al mismo tiempo. De sus hormonas, de la música que escuchan, de sus conversaciones, de sus preocupaciones que se enmarcan en ese mundo del romance colegial desprovisto de interés en las parábolas físicas, reacciones químicas y acontecimientos históricos.

Este capítulo, el tercero, el último, es simplemente un corazón abierto imperfecto, por el uso de mis palabras y perfecto en la experiencia de mi práctica misma.

Honrando a quienes me tomaron de la mano, a quienes me sostuvieron, a quienes me salvaron, incluyéndome a mí mismx, doy paso a esta perfecta experiencia de mi imperfecto corazón abierto, al último, al tercero, a este capítulo de la sistematización de meses de práctica pedagógica, a sus resultados, conclusiones y reflexiones. Doy camino al cierre de mi paso por la universidad, con un miedo terrible del porvenir, de si el porvenir será pedagógico o será simplemente porvenir. Miedo del futuro, en estas teclas negras de mi laptop, en la cama de mi habitación con mi gato acostado en mis piernas cruzadas. Junto a mis libros, junto a mi altar, junto a las paredes y junto a la vibración y el resonar de mis dedos en las tintas digitales de mi corazón abierto y en estas páginas de mi alma agradecida.

3.1 Sobre sistematizaciones, herramientas y definiciones: ¿Qué es eso de sistematizar?

Es necesario comprender a qué se hace referencia cuando se utiliza la categoría “sistematización” y por qué hay todo un capítulo dedicado a ello. De acuerdo con el profesor Alfonso Torres (1999), la sistematización hace referencia a un proceso colectivo en el que se reconocen e interpretan los procesos correspondientes a una intervención social para poder cualificarla y en ese sentido teorizarla en pro del marco temático en el que se llevó a cabo (p. 7), en el caso particular del presente escrito serán los marcos de los estudios de las memorias y de la objetualidad. En otras palabras, sistematizar significa tomar toda una experiencia de intervención (la práctica pedagógica en ese caso) y abstraer por medio del análisis y la reflexión toda una serie de aportes a las categorías que guiaron dicho trabajo, pero en ese mismo texto, Torres no sólo habla del aporte de la sistematización a eso categórico, sino que también brinda una serie de características en las que destaca a la sistematización como:

- Una producción intencionada de conocimientos
- Una producción colectiva de conocimientos
- Un reconocimiento de la complejidad de las prácticas e intervenciones educativas
- Una búsqueda de reconstrucción de la práctica educativa en su totalidad
- Una interpretación de la lógica y los sentidos dentro de la práctica
- **Una búsqueda por potenciar la propia práctica educativa**
- Un aporte a la teorización de las prácticas educativas

Para poder entender mucho más estas características, el educador popular colombiano Marco Raúl Mejía en su texto sobre la *Sistematización* (2012), menciona también cómo la sistematización apuesta en sí misma a:

- La recuperación de los saberes dentro de la experiencia vivida (la práctica pedagógica)
- Y a la mirada de saberes propios sobre esa práctica.

Es importante detenerse en estos puntos porque el acto de sistematizar, de abstraer y reflexionar toda una experiencia, no sólo tiene sentido cuando se nutren categorías sino también cuando lxs individuxs que participan en la práctica se enriquece y, en palabras de Mejía, empoderan mediante dicha abstracción (p. 23). Hablar de sistematizar en este sentido abre a un mundo detallado de experiencias que se construyen y se desglosan para dar paso a una comprensión macro y micro de la intervención social, en este caso la práctica investigativa y pedagógica que atañe al presente trabajo en donde, lxs estudiantes y el propio maestro en formación se ven atravesadxs por las categorías, las actividades y los resultados.

En su texto, Raúl Mejía brinda una posible herramienta para llevar a cabo este proceso de teorización e interpretación de la práctica educativa, la fotografía de la experiencia. Con ella “se busca tener una descripción de la manera cómo se desarrolló la experiencia,

respondiendo a preguntas tales como: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, y ¿por qué?” (p. 19). Allí Mejía no menciona fotografía como la técnica de captura y reinterpretación de la realidad a través de imágenes, sino como un esquema panorámica del trabajo en sí, en el que se logran identificar las preguntas anteriormente planteadas. Es aquí cuando aparece una herramienta que aporta y facilita el ejercicio de sistematización, el diario de campo.

En el marco educativo, la sistematización se constituye como una herramienta fundamental para transformar la práctica pedagógica en conocimiento reflexivo. En el caso de este trabajo, sistematizar significa comprender y teorizar las experiencias vividas junto a lxs estudiantes, reconociendo en ellas los aprendizajes, las emociones, las tensiones y los sentidos que emergen de la relación entre la memoria, los objetos y la escuela. Siguiendo a Torres (1999) y a Mejía (2012), este proceso no se limita a recopilar actividades o resultados, sino que busca interpretar la lógica profunda de la práctica: cómo se construye, qué saberes produce y qué transformaciones genera en quienes la viven, convirtiéndose en una forma de investigación pedagógica situada, que recupera los saberes producidos en el aula y los convierte en aportes teóricos y metodológicos para la educación misma. Permite que la práctica deje de ser un simple hacer y se vuelva un campo de reflexión crítica, donde tanto lxs estudiantes como el maestro en formación reconocen su experiencia como fuente legítima de conocimiento y transformación. En ese sentido, este proceso de sistematización busca no sólo dar cuenta del camino recorrido, sino también tejer memoria educativa a partir de la experiencia compartida.

3.2 El diario de campo como herramienta para la sistematización

He pasado meses leyendo los diarios místicos de santxs de la Iglesia católica, contemplando cómo lograron plasmar su vida cotidiana y sus experiencias espirituales a través de la escritura. El diario, aunque familiar para mí, se convirtió en uno de los mayores retos durante la práctica pedagógica. Como señala Clifford Geertz (1973), los registros de campo permiten construir una “descripción densa”, que va más allá de lo observable y revela los significados culturales que habitan las prácticas. Por su parte, Taylor y Bogdan (1986) sostienen que el diario cumple tres funciones: registrar datos, reflexionar sobre el proceso e interpretar los hallazgos. Así, el diario de campo se configura como un espacio creativo y reflexivo donde el docente en formación hace consciente su práctica y se reconoce dentro del contexto que habita. Sin embargo, escribirlo no fue sencillo: la sobreestimulación del entorno escolar, las dinámicas del aula y los imprevistos de la práctica demandaban improvisación, cuerpo y presencia. En este sentido, el diario se transformó en un instrumento para narrar las “experiencias místicas” de la escuela, los choques, tensiones y aprendizajes que emergen del encuentro entre la utopía universitaria y la realidad educativa.

Su relación con la sistematización es directa: ambos procesos buscan comprender y teorizar la experiencia a partir de la reflexión. El diario permitió registrar y analizar los distintos momentos de la práctica, los vínculos con lxs estudiantes y las transformaciones

del proceso. De este modo, el presente capítulo desarrolla la sistematización de las nueve sesiones pedagógicas, sus retos, aprendizajes y aportes a las categorías de la memoria cultural y familiar, proponiendo una lectura sensible y crítica de la experiencia educativa.

3.3 De mística y experiencias infernales: La Sistematización en sí

Podría decirse que los arrebatos místicos son experiencias de irrupción de lo divino en la vida interior de una persona, donde se lleva a cabo una unión intensa y transformadora con la presencia sagrada de la divinidad en la cotidianidad y la humanidad de quien lo experimenta. El nombre de este apartado comienza usando como pretexto esa experiencia en la vida de lxs santxs porque unx como profesorx en formación y como profesorx en sí, también experimenta arrebatos místicos: cuando le dicen por primera vez *profe*, cuando unx estudiante conecta con el corazón de unx y unx con el corazón de lx estudiante, cuando (como se presentará más adelante), hay lágrimas fluyendo porque el ejercicio que unx planteó, tocó un corazón. Sí, unx como docente experimenta arrebatos místicos con el encuentro transformador entre la pedagogía y la humanidad de uno, miedoso, inseguro, seguro, queriendo comerse el mundo y con las limitaciones y posibilidades que eso implica.

Ahora bien, la segunda parte del nombre de este apartado también es clave. No hay luz sin oscuridad, no hay arrebato místico en la vida de lxs santxs sin experiencias infernales de luchas con demonios, enfermedades o voces de demonios. Dentro del contexto escolar, la sobreestimulación sensorial a la que se enfrenta unx docente es prácticamente infernal. La sensación de luchar con la falta de atención, del tan anhelado control de grupo que no es más que el deseo de poder llevar a cabo un diálogo constructivista entre lx docente y lx estudiante pero que es imposibilitado por condiciones demoniacas como las deficiencias del sistema educativo, el hacinamiento y las extenuantes horas de trabajo, planeaciones y diligenciamiento de formatos. Durante el tiempo que me enfrenté al contexto escolar como practicante pero también como docente, experimenté toda serie de arrebatos místicos y experiencias infernales que me permitirán reflexionar y construir las cuatro categorías propuestas que se presentan a continuación junto con una serie de cuatro categorías que en vías del saber pedagógico me permitirán reflexionar acerca de mi práctica y proceso de formativo como docente.

- **Cotidianidades: Objetos y memoria**

La construcción de esta categoría no se redujo a las dos primeras sesiones, en las que se planteó la construcción del concepto y su posterior acercamiento y desarrollo práctico, sino que, por el contrario, justamente por hacer referencia a lo cotidiano se hizo transversal a todas las sesiones. Como primer ejercicio, fue retador. Acercarse a las memorias familiares de 30 adolescentes desconocidos no fue fácil. Hubo resistencias y silencios, rotos solamente por quienes se aventuraron a la posibilidad de abrirle a un desconocido las puertas de sus vidas. La construcción de la mesa del desayuno permitió analizar de manera transversal cómo todos

los objetos son testigos, cumplen la función de testigo y hablan de condiciones sociales, económicas, familiares, culturales y escolares. Cada estudiante tendió un diálogo desde la materialidad con lo circunstancial de un momento particular de sus vidas, el desayuno en la infancia. Desde ahí se tejieron una serie de recuerdos, anécdotas y objetos que posibilitaron traer al plano de lo consciente lo que para muchxs de ellxs había sido inconsciente. El plato en el que una de las estudiantes comía y que sólo podía comer allí. La colección de carros de juguete que evocan el desayuno y la compañía del abuelo y así con una serie de emociones, sensaciones y sentimientos que llevaron a las lágrimas de cada unx de los 30 estudiantes y a mí como maestro en formación interviniendo en el espacio y como quien compartió parte de sus memorias del desayuno como agradecimiento a la valentía del compartir. Lxs estudiantes tejieron conexiones entre los recuerdos y los objetos y reconocieron en la arqueología de lo cotidiano una posibilidad para “develar”, recordar y agradecer. Esto mostró una cierta falta de relación entre la vida familiar de lxs estudiantes y lo escolar. Casi como entornos separados que no se tocan entre sí, aunque la escuela se mete en sus casas de forma obligada. La escuela se mete en las casas cuando se deja una tarea, un trabajo, cuando se habla de lo que ocurrió en el día a algún familiar, pero ¿cuándo se mete lo familiar en la escuela? ¿Cuándo confluyen? El ejercicio abrió la posibilidad a hablar del abuelo, de la madre, del desayuno, del chocolate, el café, la leche, las caricaturas y las lágrimas. Conectar con ellxs a través de las sonrisas en sus rostros cuando mencioné *Los Cuentos de los Hermanos Grimm* a la hora de desayunar. La cotidianidad abrió paso también a la ausencia, de la madre que falleció, de la madre que vive en otro país, de la niñez que ya no está, del perrito que falleció. El ejercicio le permitió a la otra parte de la vida de cada estudiante, la familiar, confluir en la otra; la escolar. Las memorias familiares se metieron en la escuela, por lo menos por una hora durante ocho sesiones.

En los demás ejercicios, lo cotidiano aparecería cada vez que se preguntó por lo escolar, lo familiar y los objetos. Lo cotidiano del uniforme, por ejemplo. Lo cotidiano del nicho en el cual se desarrollaría el contra-altar. Lo cotidiano del árbol sobre el que se colgaron los deseos en la sesión final. La cotidianidad es el acto de ser consciente de las situaciones, objetos o lugares y lxs estudiantes lograron crear vínculos con su cotidianidad desde los afectos bajo ese reconocimiento.

- **Sacralidades: Lo profano de hacerse ver**

Las sesiones sobre lo sagrado y lo profano fueron un punto de inflexión en la manera en cómo había contemplado el desarrollo de la práctica pedagógica. Esta fue la primera vez que lxs estudiantes (todos) se abstuvieron de realizar la tarea, que consistía en traer a clase un objeto importante para ellxs de tal modo que pudiese llevarse a cabo la construcción del contra-altar. De 30 estudiantes, sólo cuatro participaron activa y directamente en la realización del ejercicio. Incluso, aunque se llevó a cabo durante el tiempo de descanso nadie se acercó a ver el ejercicio o la intervención que se llevó a cabo en el espacio. Sin embargo,

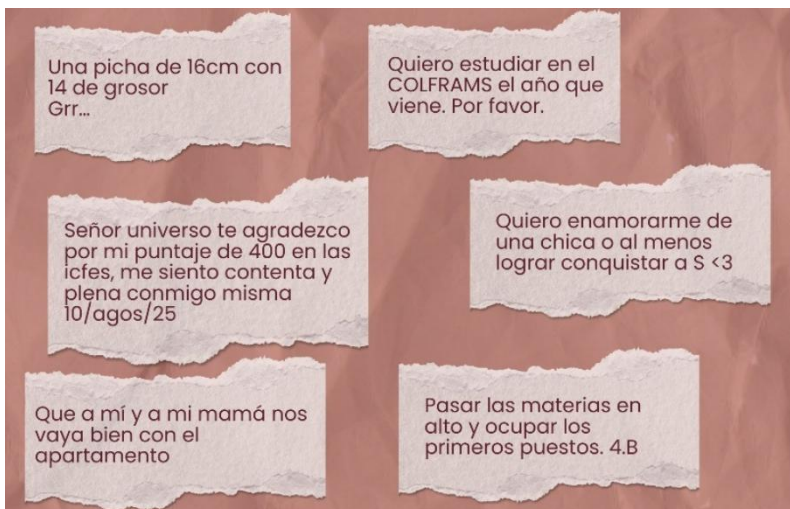


Imagen 41: Extracto de las peticiones realizadas por lxs estudiantes en el contra-altar.

pudo desarrollarse con la participación de estudiantes de otros cursos, quienes fueron cargando con objetos y peticiones el altar. Curiosamente, ningún docente se acercó tampoco al espacio en el que se desarrollaba la actividad, a excepción de una profesora

que decidió “no querer meterse en problemas”, sin embargo, de forma significativa una estudiante tomó participación en la realización del ejercicio pegando las peticiones de sus compañerxs en el altar, alguien más distribuía los papeles para realizar las peticiones y otrxs más difundían y socializaban el propósito de la actividad con quienes se acercaban.

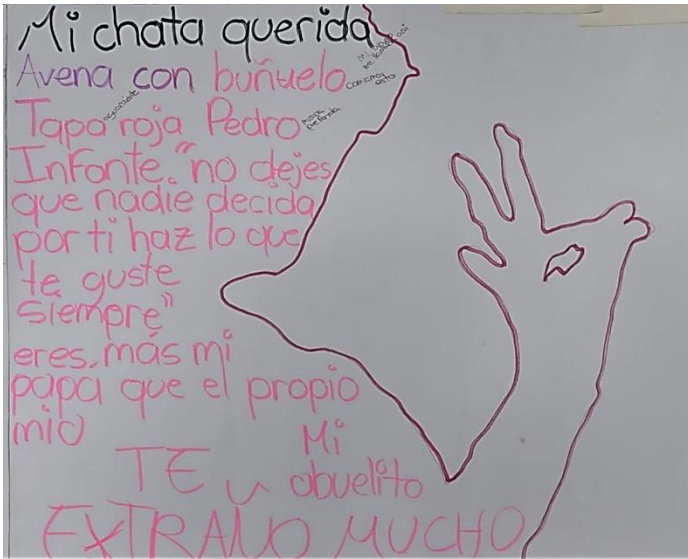
De forma improvisada y conjunta, el espacio se erigió como el altar a Cocho San, el santo de los graduadxs. Fue de cierto modo, la primera vez en la que sentí frustración en mi práctica docente, pero de eso podré hablar en detalle más adelante. Desconozco si los 30 estudiantes tejieron lazos entre los objetos y lo sagrado/profano, pero sí sé que cuatro de ellxs activamente profanaron la decisión colectiva de no participar en el ejercicio. Profanaron un lugar del colegio que por lo general pasaba desapercibido, trayendo de nuevo la arqueología de lo cotidiano. Profanaron la religión hegemónica, que se encontraba sólo a unos metros representada en una imagen de la virgen. Cuatro estudiantes del curso cargaron el altar con sus objetos preciados, como el perfume que perteneció a una de sus madres y que falleció. Qué mejor espacio para lo sagrado que elevarlo a los altares. qué mejor que prenderles velas a los recuerdos y al amor, a la fragancia, a las sonrisas que me enseñaron, cómplices. Felices de tomarse por media hora el colegio. Hacerlo suyo sin permiso. Así, sin más. Porque sí. Porque es suyo, para poner de manifiesto que para ellxs lo sagrado es la vida, la familia, lxs amigxs, el bienestar y lo profano es la violencia.

Sin embargo, los siguientes extractos (Ver imagen 41) permiten acercarse a los diversos tipos de petición realizados por ellxs en los que destacan: 1. Petición de cambio de colegio, 2. Hacer un chiste o una sátira, 3. Pedir por pareja, 4. Pedir pasar el año, 5. Pedir un deseo, 6. Agradecer y 7. Pedir dinero. Estas peticiones permiten acercarse al contexto escolar, a las preocupaciones de lxs estudiantes y el lenguaje que usan, así como a su entendimiento de lo sagrado y del acto de solicitar, manifestar o agradecer.

- **Ausencias: Te veo**

Las sesiones fueron de nuevo, receptoras de sus lágrimas. Colorearon sus siluetas con tal devoción y silencio que pareciese que lo sagrado había dialogado sin saberlo con sus propias experiencias. Una sesión de un detalle particular, de un dibujar, pintar y escribir que retó y movió sus propios cuerpos. Mientras el ejercicio de dibujar las siluetas y llenarlas con palabras, frases y letras de canciones se llevaba a cabo dos estudiantes se quedaron completamente sentadas. Me acerqué e inquirí por su lejanía con el resto del grupo y del

Imagen 42: Ejercicio realizado por una de las estudiantes.



ejercicio. Una de ellas me dijo que no quería hacerlo, mi sexto sentido que atribuyo es el pedagógico me permitió deducir que no quería participar porque su mejor amigo no había ido a clase aquel día. Cosa que verificaría sesiones después. La segunda estudiante me dijo “No quiero hacerlo porque no quiero llorar”. Le respondí que muchas veces no había mejor lugar para darle a las lágrimas que el del reconocimiento y el arte. Se quedó sentada por alrededor de cinco minutos más para de repente tomar

una cartelera y participar del ejercicio. Le ayudé a dibujar su silueta, ya que todxs se dedicaban con devoción a sus propios ejercicios. Al final, me explicó el ejercicio que había hecho con detalle y con lágrimas en sus ojos (Ver imagen 42). Me habló de su abuelo, quien había fallecido. De cómo le llamaba “Mi chata querida”, cómo comían avena con buñuelo y de la bebida favorita de su abuelo, “el aguardiente de tapa roja” y de la frase suya que más recuerda “No dejes que nadie decida por ti, haz lo que te guste siempre”. Esto es la ausencia, un eterno evocar en las palabras, en los afectos, en la ternura, en la vida misma de unx que ha sido atravesada por el encuentro con ese otrx que fue querido. A esto me refiero cuando hablo de una vida familiar que se mete a la escuela. De una escuela que es lugar para hablar de geografía, de plantas, de números, de física, de música, pero también de ausencias, del abuelo, del aguardiente y de su configuración social. Qué importante sería construir una escuela que le diga a cada unx de sus estudiantes “Te veo”. Sí, que lxs ve. Les reconoce como sujetxs de derechos, de historia, de recuerdos, de memoria. Dignxs. Diversxs. Rarxs. Bellxs en su transitar de seres humanxs en su construirse agentes sociales desde cero. Te veo.

La ausencia encontró su lugar en las palabras que evocaron al ser queridx que ya no está, en los objetos vinculados a ellxs y a la capacidad de lxs estudiantes de traerlos al salón de clase mediante el dibujo, la escritura y el compartir. Las categorías se unían de manera íntima a las memorias familiares y a los objetos.

No obstante, en la presentación de las apuestas artísticas desde el conflicto o la guerra, en el caso de la dictadura argentina y del trabajo de Lucila Quieto o Marcelo Brodsky no hubo participación alguna. Estas sesiones fluctuaron entre el incorporarse a la sesión y el silencio. Pese a realizar preguntas disparadoras que posibilitaran el diálogo, la respuesta que recibí fue su silencio. De algún modo, cada sesión tenía dos tres opciones: 1. Una participación activa, 2. El silencio o desinterés rotundo o 3. Un poco de ambas. Debido a que había sido testigo de su “complot” y resistencia frente al ejercicio de las tareas, el hecho de que no hubiesen traído a clase la fotografía solicitada para el desarrollo de la sesión (como se planteó en la propuesta del sexto encuentro) no fue una sorpresa para mí, por lo que la sesión se llevó a cabo sin la intervención directa de dichas fotografías, pero sí a través de sus siluetas en el mural.

- **Despedidas: Estamos felices y tristes. Este es el final**

Dijo el Buda Shakyamuni en los Sutras del Vinaya: *“La reunión termina en dispersión, el ascenso en descenso, el encuentro en separación, y el nacimiento en la muerte”*. De forma natural, añorada por ellxs y por mí nos despedimos. Reconocieron en su trayectoria a los objetos, a lo sagrado de sus ausencias y ahora era necesario despedirse de su proceso escolar y yo de mi proceso universitario. Se irán con una red de objetos resignificados que hablan de sus familias y de ellxs mismxs. Hablan de su habitar el mundo, de vivir en sociedad y de compartir con lxs otrxs. Es mi deber escribir aquí la historia expandida que crearon con los objetos que escogieron porque es una muestra de ellxs y de muchxs fueron las últimas palabras que escuché:

“Había una vez un ser que no era de este mundo y tenía una antena en la cabeza. Creía mucho en Jesucristo. Le gustaba usar collares. Le gustaba ver películas y tomar fotografías y en sus tiempos libres armaba el cubo Rubik. Tenía un olor muy peculiar, un hijo, y veía anime. Una vez tuvo un accidente cuando fue a la playa con un gato gordo volador. Cuando despertó de la cirugía, veía el anime de Goku, con un rulo en la cabeza. Le gustaba colar jugo de fruta y tenía un esposo vampiro, aunque tenía un gran secreto. El ser era pansexual y tenía fantasías homo eróticas escuchando a Mozart. Un día mientras jugaba, recordó que era costeño y que ya no le gustaba Mozart. Tenía una colección de sombreros vueltiao. Hasta que un día llegó una rana gigante y se lo comió. Recordó de pronto que tenía un espejo en el bolsillo, lo rompió y matando a la rana se liberó de ella. De repente la rana gigante se quitó el disfraz, revelando que en realidad había sido el gato gordo volador con quien tuvo el accidente en la playa”.

De esta sesión no sólo aprendí que una de las estudiantes tiene miedo de hablar de sí misma por miedo al rechazo, o que el juego de cartas Uno le genera nostalgia a otro de ellos, ni que la madre de una de mis estudiantes estuvo en el hospital mucho tiempo haciendo de los colibríes sus animales favoritos por visitarla por las ventanas a diario o que tampoco se reduce a saber que uno de ellos era experto en armar cubos Rubik. Aprendí también que darles lugar

a los objetos posibilita conocer a lxs otrxs. A esos que no son sólo “alumnos”, como los etiquetaría el docente del que ya hablé en páginas anteriores y quien se quejó de las actividades de los practicantes universitarios. Darles lugar a los objetos y por lo tanto a las memorias dentro de la escuela pareciera casi una obligación si es que quiere posibilitarse una relación significativa, una relación de afecto en donde el docente conoce quiénes son sus estudiantes, sus familias, sus configuraciones. No por el mero hecho de la enseñanza de, por ejemplo, las ciencias sociales, no. Sino por el mero hecho de reconocer en el otrx la posibilidad de tejer sociedad. De nuevo volviendo a la afirmación “Te veo”. Estxs estudiantes se despidieron de sus compañerxs conociendo partes de sus vidas que jamás hubiesen sabido de no haberle dado paso a sus memorias, reconociendo también partes de sus propias historias que viéndolas a la luz de la ternura les dieron información de sus propios procesos que este año encontrarán un cierre. La lana roja del destino los entrelazó a todos, nos atravesó. Los deseos de bienestar para cada unx de sus compañerxs quedaron sembrados en las ramas de ese árbol, dejando atrás “el estrés académico” y llevándose consigo “los buenos amigos”. Estábamos felices y tristes al tiempo, es que era el final. No había de otra, el tiempo no iba a detenerse. Era el final y con la certeza de haberle dado lugar a las familias dentro de la escuela nos despedimos. Hicieron lo que en 10 años de su vida escolar no habían hecho, se tomaron el colegio sin permiso, lloraron públicamente reconociendo y nombrando lo que sintieron y dignificaron en el aula el recuerdo de lo ausente para darle paso al cierre de su ciclo escolar con devoción. La escuela por un momento acompañó, no impartió ni “iluminó”. No se interesó por diseñar largos cuestionarios o por corregir la manera de vestirse. Posibilitó.

- **Manual para recordar: de objetos, memorias y cierres**

Imagen 41: Código QR de acceso al video corto de elaboración propia



Como se mencionó, el cierre del proceso busca ser divulgado por medio de un video corto que logre presentar los cuatro ejes orientadores del presente trabajo. Dicho contenido puede ser consultado a través de la plataforma de YouTube en donde se encontrará para su consulta de forma libre. Puede accederse al contenido por medio del siguiente código QR (ver Ilustración 41)

Ahora bien, esta sistematización de la práctica estaría incompleta sin una reflexión de lo que ocurrió conmigo como docente en formación y como ser humano. Por ello, presento a continuación cuatro categorías que permitirán su respectivo análisis.

3.4 De miedos, demonios, disfrutes y posibilidades: El análisis de mi práctica pedagógica

En este apartado quedaré descubierto, sí, quedaré desnudo. Aquí hablaré de eso que me movió a las lágrimas y que me desorientó y movió el suelo sobre el que había estado construyendo mi individualidad e identidad docente.

Quedaré descubierto, sí, quedaré desnudo y con miedo. Miedo de enfrentarme a la figura de la autoridad que recaía en mí como profesor y a las expectativas de esa autoridad.

Quedaré desnudo, expuesto, descubierto. Porque no hubo un solo martes en el que no entrara en crisis por enfrentarme a la escuela y a lxs 30 estudiantes con lxs que desarrollé la práctica. No hubo un solo martes en el que no me quitara el sueño la ansiedad de enfrentarme a lo desconocido, a la adolescencia cambiante y multifacética de 30 personas y a mi fragilidad de practicante, de individuo, de “Alejandro”.

Quedaré descubierto y quedaré desnudo porque expondré al “bicho raro” incomprendido que me habita y que sin aviso y sin preparativo alguno se exhibió inencajable en el aula de 11-01. Después de haber lidiado por huir de la escuela en la adolescencia, Oh, pobre bicho raro, decidiste enfrentarte a ella como docente. Pobre bicho raro, pedagógico además de bicho.

Quedaré descubierto y desnudo por la inseguridad de ser dejado completamente sólo frente a ellxs, con el dolor de barriga, las manos sudorosas y temblorosas sosteniendo marcadores de colores porque pese al miedo, pese a la crisis, el monstruo, el bicho raro e incomprendido, Alejandro, cree en la transformación educativa.

En este apartado tendrá lugar una autorreflexión que no es más que mi desnudez. Que es toda crisis, miedo, inseguridad, disfrute. El “bicho raro” resultó siendo unx santx que se expuso al arrebató místico de conectar con sus estudiantes y a la lucha demoniaca con los miedos y con otros demonios. Para ello guiaré la reflexión desde los siguientes rarezas:

- El miedo y la inseguridad
- La identidad docente
- La autoridad y la expectativa
- El disfrute y la posibilidad

• El miedo y la inseguridad

Me atravesó el miedo, varias veces. Una inseguridad de no saber cómo comportarse, cómo hablar, cómo expresarse. Me invadió el miedo. Porque iba a ser la primera vez que me paraba frente a un salón de clases en los 6 años que me formé dentro de la Universidad ¡6 años! A tantas clases teóricas y a tanta reflexión pedagógica le faltó la práctica y ahora, estaba siendo arrojado a las fauces de un cocodrilo sin salvavidas y desnudo. El lunes y el martes se convirtieron por meses en los días que mayor ansiedad me generaban a la semana. El martes

era el día de práctica en el colegio y el lunes el último día que tenía para planear, programar y prepararme física y mentalmente para asumirse como profesor. Me sentí sólo, no había profe que me salvara. No había compa de la U que me socorriera. No había Freire que me rescatara. Éramos sólo yo, mis planeaciones (que difícilmente resultaron), un profesor que no me daba el suficiente tiempo para intervenir en clase y 30 adolescentes con cara de importarlos un carajo todo. Miedo a fallar. Miedo de no ser “*suficientemente académico, didáctico, autoritario, tierno, profe*”, escribí en mi diario de campo en los primeros acercamientos a la escuela. Sentirme cercano en términos etarios me daba inseguridad, aunque por supuesto esté relacionado también a la idea de la identidad docente o a la expectativa. Ahí entendí que la academia no alcanza, no basta, y que mi alma mater y la que considero la mejor universidad formadora de educadores estaba fallando, en definitiva. Aunque por supuesto no me quedaba de otra que 1. Prácticamente llorar en cada tutoría con mi asesor de trabajo de grado y 2. Afrontar la escuela así tal cual se venía, con todo y ansiedad, miedo e inseguridad.

• **La identidad docente**

Mi imaginario de docente corresponde a los profesores que me han inspirado a lo largo de mi formación, incluyendo el colegio y el cine. Profesores histriónicos, apasionados, inteligentes, capaces de inspirar a sus estudiantes y de propiciar en ellos una sacudida. Mi profesor de filosofía del colegio, que se subía encima de su escritorio y recitaba *La Vida es Sueño* de Pedro Calderón de la Barca. El profesor John Keating, interpretador por Robin Williams en *La Sociedad de los Poetas Muertos*, causando un impacto en sus estudiantes desde el primer encuentro. Y así podría seguir, citando ejemplos de una identidad docente que para mí ha sido de cierto modo ajena. Ajena porque es de otros, pero próxima a mí porque han sido transversales para mí. Leemos textos en la universidad sobre el ejercicio docente, aprendemos enfoques y métodos de investigación en pedagogía, pero no nos enseñan nada sobre el propio ejercicio de la docencia. ¿Qué tanto y cómo debería escribir en el tablero? ¿Cuál es la mejor manera de iniciar encuentros con estudiantes desconocidos la primera vez? ¿Cómo calentar la voz o manejar los nervios? Y es que bueno, al fin y al cabo, estas respuestas corresponden meramente al hecho mismo de la práctica pedagógica, pero, no hubiese venido nada mal haber recibido algún entrenamiento. Todos los maestros entrenan, porque después de todo “*la práctica hace...*” ya sabemos cómo termina el dicho popular. Sea como sea, la identidad docente es un ejercicio desconocido que juega malas pasadas cuando se es un principiante, un practicante porque, así como hay docentes que inspiran hay otros que no y hay toda una serie de factores que hacen que asumirse de forma auténtica sea viable y natural, como se presenta en el apartado siguiente.

- **La autoridad y la expectativa**

¿Alguien puede definir de manera constructivista, freireana o mínimamente dialéctica qué significado tiene la expresión “control de grupo”? o por ejemplo ¿Cómo asumir la autoridad docente- que tiene que ver con eso de la identidad docente- sin caer en el autoritarismo? Hablé de mi primera experiencia en el aula en el apartado de la apuesta pedagógica, citando mi diario de campo del día 18 de marzo de 2025 en el que concluí lo siguiente, después de haberme replanteado si la docencia era lo mío y el por qué algunxs estudiantes decidieron evadir mi clase:

Me enseñaron que la escuela como está pensada no sirve, porque se vuelve ajena e intrusa. Se mete a la fuerza y por obligación, sin pedir permiso y sin decir por qué. Al fin y al cabo, tienen 16 años y no quieren estar metidxs en un salón pequeño, nueve horas seguidas sin saber para qué. Sin fuerzas, me temblaban los pies ¿cuál es el límite entre hablar y gritar? yo no quiero gritarles, porque el espacio es hostil y hostil es la vida y no quiero que sea así y pido a gritos, de los internos que sólo escucho yo ¡que la escuela no me sea, ni les sea hostil!

De manera curiosa, tras concluir la jornada escolar de aquel día un docente gritó, así tal cual, a una de las estudiantes que evadió mi clase. No levantó la voz, la gritó, y yo con mi apuesta por la ternura y mis ideas de los escolar aprendido en las aulas de la UPN me sentí pequeño, insuficiente. Sentía las expectativas de mis profesores, mi familia y las mías propias sobre mis hombros. Por eso me sentí pequeño, porque la expectativa sobre: 1. El miedo y la inseguridad, 2. La identidad docente y 3. La autoridad estaban ya sobre mis hombros. Quería hacerle justicia a la universidad en la que estudié, los profesores que me formaron y a mis propios deseos de transformación social. Me sentía solo en el ejercicio de mi práctica y además abrumado por la exposición al ruido a lo largo del día, por los gritos que acaba de escuchar y además la falta de motivación de los propios estudiantes. La ansiedad, el temor y la inseguridad que ya mencioné me motivaron a hacer algo que no debía. Hablé con uno de mis estudiantes y le pregunté por la manera en cómo me percibían y en la razón por la cual no llevaron la tarea para el ejercicio del Contra-altar. Desde una búsqueda de validación, me enteré que los 30 estudiantes en conjunto habían decidido no presentar o hacer tareas de mi práctica pedagógica y en específico para ese ejercicio en particular. Mi sensación de incapacidad simplemente creció, alentado por mi sensación de soledad en las sesiones de práctica y en mi nulo conocimiento sobre “dominio de grupo” o el uso de la autoridad. Llegué a llorar, sí. Como lo corroboraría mi tutor. Las sensaciones juntas se sentían explotándose y tensionándose entre sí. Me exponía a la dura realidad de lxs docentes en Colombia, a la sobreestimulación, la falta de compromiso y motivación, las planeaciones interminables que además mutan o no se concluyen en la praxis. Me consumían los demonios que he mencionado y no había rezo a Freire que me salvara, novena a mi profesor de filosofía que me redimiera, no había de otra que asumirme como practicante de la Universidad Pedagógica Nacional con miedo al fracaso, inseguridad, miedo, síndrome del impostor, lleno de

expectativas, deseoso de lograr un impacto en mis estudiantes y sintiéndome incapaz de hacerlo. No había de otra, contaba los martes que faltaban para terminar. Decidí dejar de asignar trabajos para la casa porque sabía que no las harían y comencé a pensar cómo sacarle provecho a mi soledad en el aula y a la hora de clase con la que contaba. Algo tenía que moverse, algo tenía que pasar. O moría en el intento o moría sin intentarlo, porque definitivamente la sensación era de muerte irremediable y sí morí. Sí, porque el practicante se va a transformar en docente, en licenciado en ciencias sociales. Recibiré el cartón con miedo, con una identidad docente raramente configurada, pero lo recibiré contento porque en la vida de lxs santxs, y ya mencioné que soy un bicho raro, pedagógico y santx, no hay lucha demoniaca sin la redención del éxtasis

- **El disfrute y la posibilidad**

En la penúltima sesión que tuve con los que fueron mis estudiantes, pude desquitarme un poco. Mientras varixs de ellxs secaban las lágrimas en sus rostros por haber recordado las ausencias, no sólo agradecí el hecho de haberme abierto las puertas de sus memorias y sus objetos, sino que les agradecí por permitirme “*ver a los seres humanos que había detrás de su cara de trasero adolescente*”, rieron. Cómplices, porque sabían que habían sido mis diablos, mis monstruos y el reflejo de mis miedos, pero también mi primer acercamiento a la escuela. Participaron en mi formación como docente y me pulieron en el fuego de su rebeldía. Finalmente les comprendí, yo no quisiera volver a ser estudiante de colegio, aunque me pagaran. Hacer cientos de tareas porque sí o bueno, por la nota. Vestir un uniforme feo porque no hay de otra y lo peor, quedarme sentado por horas inmóvil so pena de llamado de atención o firma en el observador, ojalá de excomunión, de expulsión. Entendí que la escuela y el sistema educativo en sí están tan mal planeados, tan mal ejercidos por la rigidez de la institución desarticulada de las personas que acompaña y que emplea, que agoniza y nos hace agonizar a todxs. Implosiona. Ojalá la escuela explotara porque esparciría mundos posibles por todos lados, pero no, implosiona. Se traga a todxs y lxs consume. Se consume a sí misma y nos consume a todxs.

Recién había comenzado la última sesión de este proceso que fueron como misterios dolorosos, uno de los estudiantes se me acercó. Me dijo “*Traje uno de mis carritos coleccionables*”, “*qué bueno, porque vamos a usarlo hoy*” respondí. Fue hacia su pupitre, abrió su maleta y lo agarró, volviendo hacia mí. Me lo entregó “*Qué hermoso*” le dije. “*Es para usted*” “*Para mí?*” pregunté doble vez, incrédulo. “*Sí profe, es un regalo. Quería agradecerle porque no sólo nos hizo recordar cosas de nuestra infancia, sino también a personas importantes para nosotros y valorarlas*”. Le abracé. Me abrazó. Me convertí en mi propio profesor que me inspira. No me convertí en mi profe de filosofía o en el que interpretó Robin Williams, no. Me abrí paso entre estos cuatro puntos y encontré mi propio camino. Ese es mi trofeo. Ese, es mi éxtasis, mi arrebató. Ese objeto es mi estrellita por haberlo hecho bien. Ese carrito de juguete es mi recompensa por haberle apostado a la ternura. Sus lágrimas,

sus sonrisas y mi propio crecimiento es mi premio. Mi lotería, me la gané. Todxs lxs docentes podríamos entrar a estas aguas de néctar porque pese a todo, la escuela aguarda para tragarnos y arrojarnos a una isla llena de flores. A mí y a todxs lxs que decidan entrar en su boca con la espada de la ternura, la armadura de la memoria y la piel del miedo.

Con este carro coleccionable cuyos significados me acompañan ahora para enriquecerme en su unión y diálogo junto con los míos, cierro mi paso por la universidad, mi paso por ese colegio y mi paso por estas páginas. Incierta, la escuela es extraña porque es muy poderosa. La escuela es un dragón dormido que podría escupir fuego y prender todos los corazones del mundo y sin embargo yace subyugada por el papeleo, la corrupción y el desinterés. Aislada de la sociedad. Por eso, hay que prenderle fuego desde adentro, en el vientre, para que cuando comience a arder consuma la dureza de la burocracia, de los malos salarios, las jornadas extenuantes y se convierta en un faro y en sol.

DE REFLEXIONES, PREGUNTAS Y CONCLUSIONES



- **De reflexiones, preguntas y conclusiones**

Así concluye este proceso, atípico, extraño y reconfortante. Es necesario volver sobre algunos puntos importantes que vale la pena destacar.

- **La importancia de los objetos en la construcción y resistencia de la memoria colectiva:** Los objetos, ya sean pedazos, fotografías, objetos rituales o de uso cotidiano, contienen memorias, afectos y signos de identidad de las personas que los poseen. Estos objetos funcionan como archivos no institucionales que permiten reconstruir historias, resistir al olvido y mantener viva la memoria de los lugares.
- **El concepto de “arqueología de lo cotidiano”:** La recuperación y análisis de objetos y lugares cotidianos permiten comprender cómo la materialidad y los objetos contextualizan la historia social, cultural y emocional. La organización y clasificación de los objetos que hacen parte de la cotidianidad constituyen una forma de museografía y de resistencia cultural frente a procesos de borradura urbana o social.
- **El proceso de urbanicidio y objeticidio:** La demolición y transformación del barrio Santa Inés (urbanicidio) implicó la pérdida sistemática de sus objetos, espacios y memorias, lo que significa también una violencia simbólica y afectiva. Sin embargo, los pedazos y restos que sobreviven se convierten en testigos y símbolos de resistencia, memoria e identidad comunitaria, que mantienen viva la historia frente al olvido. La borradura de los objetos constituye también una borradura de la memoria, por ello es importante apostarle a la conservación de la cultura material y a su reconocimiento dentro de la escuela.
- **La relación entre memorias y objetos:** Se constituye como una relación estrecha y simbiótica, considerando a los objetos como portadores y mediadores de memorias, historias y afectos. Los objetos funcionan como vehículos de evocación, mediando entre el pasado y el presente, y permitiendo que las memorias individuales y colectivas emerjan a través de su materialidad y disposición en los espacios cotidianos. Las memorias no solo residen en los objetos mismos, sino también en las relaciones que estas piezas establecen con quienes los conservan, en sus historias, en los lugares donde se encuentran y en su significado simbólico. Los objetos son piezas fundamentales en la narración de historias de vidas, comunidades y procesos históricos, resaltando su capacidad de evocar, representar y preservar las memorias que constituyen la memoria social y cultural.
- **Importancia de los objetos y las memorias familiares en el ámbito escolar:** Esta relación facilita la conexión entre los estudiantes y su identidad cultural, social y personal, promoviendo un aprendizaje más significativo y contextualizado. A través de los objetos, lxs estudiantes pueden explorar y entender su historia familiar, comunitaria y nacional, fortaleciendo su sentido de pertenencia y conciencia histórica. La mirada de la cultura material y la memoria en la escuela le permite a lxs estudiantes desarrollar una mirada reflexiva sobre su pasado y el de su comunidad. Esto

contribuye a la construcción de memorias colectivas, favorece la valoración de la historia local y fomenta el reconocimiento de diversas identidades, especialmente aquellas que han sido silenciadas o desplazadas. Además, promueven habilidades de observación, análisis, narración y reflexión, mediando una comprensión de lo histórico mediante el patrimonio material y las experiencias cotidianas.

Una reforma del sistema educativo colombiano: Es necesario comprender que si lxs estudiantes perciben la escuela como una “cárcel” y el aula de clase como su espacio de rechazo y aversión algo dentro del proceso formativo y de acompañamiento está fallando. Es necesaria una reforma estructural del sistema educativo, en la que se prioricen las relaciones afectivas, el cuidado y el acompañamiento emocional. Ya se presentó que la UNESCO (Souza, 2022), afirma que el sistema educativo mundial no está respondiendo a los desafíos actuales (cambio climático, revolución digital, desigualdades, etc.) Podría priorizarse una formación de personas capaces de construir sociedad desde la empatía y la reflexión crítica y no solo desde la competencia o el rendimiento académico, posiblemente desde una mayor articulación social y un trabajo transversal entre las distintas áreas del conocimiento y apoyado por el Estado y la familia.

Como se vio en el apartado titulado *De profesorxs, tensiones, contrariedades y percepciones*, lxs docentes del país atraviesan una carga emocional y psicológica debido a contextos laborales adversos. Enfrentan exceso de trabajo, inestabilidad laboral en el sector privado, violencia escolar y falta de apoyo institucional. Esto es indispensable ser tenido en cuenta para lograr un sistema educativo digno para estudiantes y profesorxs en donde los tejidos ocurran desde el autocuidado y del cuidado de lxs demás, iniciando por la estructura burocrática del sistema y pasando por las infancias y adolescencias minimizando entornos de violencia escolar y en donde cada docentes se sienta respaldadx para intervenir de forma creativa y libre en el aula sin pensar primero en los infinitos documentos y formatos.

- **La escuela construye humanidad, vínculos y sentido:** Se plantea la necesidad de una educación más humana y relacional, donde se integren los saberes, los cuerpos, los afectos y los territorios. La escuela es un lugar de posibilidad, un laboratorio de memorias y significados que puede transformar las realidades de quienes la habitan. Esto puede ocurrir mediante el ejercicio e integración del arte tales como fotografías, murales, canciones, películas, performances, etc., se consolidan como espacios de creación y pensamiento crítico debido a que el arte permite que los estudiantes dialoguen con sus historias, elaboren duelos y resignifiquen sus experiencias de vida, capaz de articular cuerpo, emoción y reflexión.
- **La docencia como práctica ética, política y sensible:** A partir del proceso desarrollado, la docencia se comprende como una práctica que desborda la mera transmisión de contenidos o la ejecución técnica de un currículo. Se constituye, más bien, en un acto ético, político y sensible, en el que el encuentro con lxs estudiantes se convierte en el eje fundamental de la acción pedagógica. En este sentido, la ética

docente se manifiesta en la responsabilidad de acompañar, escuchar y reconocer las experiencias del otrx como espacios legítimos de producción de saber en los que enseñar implica sostener vínculos, habilitar la palabra, cuidar la emocionalidad y reconocer la subjetividad de quienes habitan la escuela. La dimensión ética de la docencia, por tanto, se relaciona con una ética de la presencia, entendida como la disposición genuina de estar con y para lxs estudiantes en un marco de respeto, cuidado y dignidad.

- **Posibilidades y aportes a los campos de la memoria:** El presente trabajo constituye una apuesta dentro del campo pedagógico al integrar los estudios de la memoria familiar y la cultura material en el contexto escolar. A diferencia de los antecedentes revisados, en los cuales las reflexiones sobre la memoria suelen situarse en escenarios artísticos, comunitarios o museales, esta investigación traslada dichas discusiones al aula de clase, reconociendo a la escuela como un espacio legítimo de construcción, transmisión y resignificación de memorias ampliando el horizonte de acción de los estudios de la memoria, incorporando las prácticas educativas como territorios fértiles para el ejercicio de la rememoración, la reflexión crítica y la creación colectiva. Se presentan algunas posibilidades para futuras investigaciones y prácticas educativas interesadas en articular arte, pedagogía y memoria, proponiendo metodologías sensibles, creativas y críticas que reconozcan el valor de la experiencia como fuente de conocimiento. Desde esta perspectiva, la escuela se reafirma como un espacio de producción de memorias vivas, donde el aprendizaje se enlaza con la afectividad, el reconocimiento del otrx y la posibilidad de transformar las realidades sociales a través del recuerdo, la palabra y la creación, teniendo como eje articulador la materialidad.

Referencias

Aldana Bautista, A. (2024). *Invención de un cuerpo para la historia del uniforme escolar en Colombia (1827 – 1920)*. Universidad Pedagógica Nacional.

Aprendizaje basado en problemas. (2008). *Innovación Educativa UPM*. Retrieved May 28, 2025, from https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Ares, P., & Risler, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón Ediciones.

Bachelard, G. (1975). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.

Badillo, R. (2025, March 30). “No serán necesarios”: Bill Gates pone fecha a la desaparición de 1 millón de empleos (solo) en España. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/tecnologia/2025-03-30/bill-gates-desaparicion-medicos-profesores-1qtr_4096832/

Barrows, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486.

Barthes, R. (1982). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI.

Belpoliti, M. (2005, Septiembre). Regreso a Auschwitz. *Entrevista (inédita) a Primo Levi*. *Letras Libres*, (48). <https://www.revistas culturales.com/articulos/91/letras-libres/407/1/regreso-a-auschwitz-entrevista-inedita-a-primo-levi.html>

Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I: filosofía del arte y de la historia*. Altea, Taurus, Alfaguara.

Benjamin, W. (2008). *El narrador* (P. Oyarzún R. & P. Oyarzún, Eds.; P. Oyarzún R. & P. Oyarzún, Trans.). *Metales pesados*.

Bietti, L. M. (2011). Memorias compartidas, conversación de familia e interacción. *Discurso y Sociedad*, 5, 749-784.

Buitrago Silva, L. G. (2020). *Cartografía de la ausencia: un camino evocador desde los objetos y el lugar hacia las memorias de mi madre*. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12539>

Burke, C. (2005). “Play in Focus”: Children Researching Their Own Spaces and Places for Play. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 27-53.

Burke, C., & Grosvenor, I. (2004). The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 257-262.

Bustamante Danilo, J. (2014, Agosto). Las voces de los objetos: vestigios, memorias y patrimonios en la gestión y conmemoración del pasado. Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/64284/1/Javiera_Bustamante_TESIS.pdf

Calle, M., & Martínez, F. (2021). Los rostros, los ríos y las ruinas Trazas de un archivo sensible en el contexto de la violencia política en Colombia. *Co-herencias*, 18(34), 443-463. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8361313.pdf>

Candau, J. (2002). Memorias y Amnesias Colectivas. In *Antropología de la Memoria* (pp. 56-86). Nueva Visión. <https://www.scribd.com/doc/207858640/Candau-Joel-Memorias-y-Amnesias-Colectivas>

Cardona Echeverri, J. (2015). Historia natural de los objetos insignificantes. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas/Antropología, Fondo Editorial FCSH.

Castellanos Obregon, J. M. (2014). Memorias de vidas familiares trasnacionales. *Revista Virajes*, 16(2). [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16\(2\)_8.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16(2)_8.pdf)

Castillo Deball, M. (2014). ¿Cómo harías que un objeto encontrado se transforme en un artefacto arqueológico? In *Guia para Maestros: Luis Camnitzer* (pp. 19-23). the guggenheim museum and foundation.

Castillo Moreno, O. J., Gualteros Sanabria, R. S., & Gomez Guapacho, C. C. M. (2022). Galería de memoria combatientes de paz. Objetos: cómplices de historias no contadas". [Proyecto de grado décimo semestre 2022]. In *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18050>

Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (2012). Desafíos de la Educación en la Sociedad Actual. *Diálogos Educativos*, 12(24), 55-69.

Cherry, K. (2023, December 14). Overjustification Effect and Motivation. *Verywell Mind*. Retrieved July 13, 2025, from https://www.verywellmind.com/what-is-the-overjustification-effect-2795386?utm_source=chatgpt.com

Contreras, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870014/html/>

Dirección de inspección y vigilancia. (2021, Abril). Orientaciones para la revisión de los manuales de convivencia de las instituciones educativas que prestan el servicio de educación formal (2). Alcaldía Mayor de Bogotá. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/ORIENTACIONES%20PARA%20REVISIO%CC%81N%20DE%20LOS%20MANUALES%20DE%20CONVIVENCIA%20\(2\).pdf#:~:text=Los%20Manuales%20de%20convivencia%20tien en%20su%20fundamento,decretos%20gubernament](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/ORIENTACIONES%20PARA%20REVISIO%CC%81N%20DE%20LOS%20MANUALES%20DE%20CONVIVENCIA%20(2).pdf#:~:text=Los%20Manuales%20de%20convivencia%20tien en%20su%20fundamento,decretos%20gubernament)

Duarte, F. (2025, June 5). Average Screen Time for Teens (2025). *Exploding Topics*. <https://explodingtopics.com/blog/screen-time-for-teens>

Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista*, 76, 13-29. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>

Echevarría, J. M. (n.d.). ¿De qué sirve una taza? Un proyecto de Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisalez. ¿De qué sirve una taza? Un proyecto de Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisalez. <https://jmechavarria.com/es/work/de-que-sirve-una-taza/>

Echeverri, A. (2022, Abril 12). Libertad y educación religiosas en Colombia, un país que afirma ser laico. *Periódico UNAL*.

Educo. (2019, August 20). Uniforme escolar: por qué es importante y qué implicaciones tiene. *Educo*. Retrieved November 3, 2025, from <https://www.educo.org/blog/uniforme-escolar-por-que-es-importante>

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016

Escribano González, A., & del Valle López, Á. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea Ediciones.

Ferraroti, F. (2007, agosto). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352007000200002

- Fortuny, N. (2015). El montaje de la ausencia: las fotos reconstruidas de Lucila Quieto. *Revista Errata*, (13). <https://revistaerrata.gov.co/contenido/el-montaje-de-la-ausencia-las-fotos-reconstruidas-de-lucila-quieto>
- Fox, M., & Vivas, J. (2011). Guillermo Jorge Manuel José (G. Uribe, Trans.). Ediciones Ekaré.
- García, A. B. (2017, 12 1). El horror de Auschwitz a través de 600 objetos. *rtve*. <https://www.rtve.es/noticias/20171201/horror-auschwitz-a-traves-600-objetos/1640681.shtml>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giraldo Vasquez, J. E. (2020). Objetos antiguos usos y des-usos “el objeto como evocador de la memoria y la vinculación de antípodas en la creación de un museo expandido”. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13302>
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria* (M. A. Halbwachs, Trans.). *Anthropos*.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita "identidad"? In *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). *Amorrortu*.
- Han, B. C. (2021, octubre 7). *No cosas, quiebre del mundo hoy*. *Scribd*. <https://es.scribd.com/document/682703144/No-Cosas-Byung-Chul-Han>
- Hernández Romero, Y. (2012). *Persistencia del pasado a través de los objetos del presente*. Retrieved May 27, 2024, from <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n23/n23a06.pdf>
- Imaz, E. (2008). *La materialidad de la identidad*. *Revista Transcultural de Música*, (12).
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores. <https://www.centroprodh.org.mx/impunidadayeryhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- Laasalle, J. M. (2014, diciembre 16). *La cultura y el poder: ¿una afinidad electiva?* *Letras Libres*.
- Latorre Ariño, M. (2016). *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y FUNCIONAL Aplicación en el aula*. Universidad Marcelino Champagnat.
- Linares, M. C., & Ricardes, M. (2024). *CULTURA MATERIAL ESCOLAR: OBJETOS, FUENTES Y PATRIMONIO PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN*. *Historia y Memoria de la Educación*, 20, 345-381.

Lopez Barragan, B. L. (2022). Un llamado a los suspiros. La configuración visual de la memoria desde mi experiencia como víctima del conflicto armado en Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18107>

Malaver, C. (2012, Mayo 11). Tesoros de la iglesia Santa Inés aún existen. *El Tiempo*.

Marín, M. (2010, Diciembre). Los objetos y la memoria: pequeña etnografía de un piso en la Barceloneta. *Perifèria*, (13). https://ddd.uab.cat/pub/periferia/periferia_a2010n13/18858996n13a11.pdf

Marr, B. (2023, July 28). Estos son los 15 mayores riesgos de la IA. *Forbes España*. Retrieved July 25, 2025, from <https://forbes.es/tecnologia/316482/estos-son-los-15-mayores-riesgos-de-la-ia/>

Martínez Merchán, I. E. (2013). Hay cosas como...recuerdos. Objetos domésticos como construcción de vínculos familiares. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1387>

Medina, V., & Noh, L. C. (2021). Los objetos del pasado y la enseñanza de la historia: la experiencia de El Museo Móvil. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (33), 127-144. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1112732009/html/>

MIÑO, L. A. (2005, May 1). LAS AVENTURAS DEL INDIO PIELROJA. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1681395>

Miranda Acosta, R. d. J. (n.d.). Salud Mental Docente en Colombia: Desafíos y Estrategias de Solución. *La Casa del Maestro*. <https://lacasadelmaestro.co/salud-mental-docente-en-colombia-desafios-y-estrategias-de-solucion/>

Mohan, U. (2018). Objecthood. In H. Callan (Ed.), *The International Encyclopedia of Anthropology*, 12 Volume Set (p. 8). Wiley.

Moles, A. A. (1975). *Teoría de los objetos*. Gustavo Gili.

Morris Rincón, I. (2011). En un lugar llamado El Cartucho. Alcaldía Mayor de Bogotá, Cultura, Recreación y Deporte, Instituto Distrital de Patrimonio Cultural.

Moscoso, J. (2014, Noviembre). LA NOSTALGIA DE LOS OBJETOS. *El Estado Mental*, 5, 88-89. <https://elestadomental.com/revistas/num5/la-nostalgia-de-los-objetos>

Moyano Duarte, A. C. (2021). El celular sin memoria. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13497>

Navarrete, Z. (2015, junio). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007

Noguera, C. E. (1998, 1 1). La higiene como política, barrios obreros y dispositivo higiénico: Bogotá y Medellín a comienzos del siglo XX. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (25), 188-215. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/16693>

Nora, P. (2008). Les lieux de mémoire. Trilce. https://horomicos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/nora_lugares_memoria.pdf

Ortíz, C. (Director). (2022). *Objetos Rebeldes* [Film]. Quechuafilms. (Original work published 2020)

Ortíz, M. A. (2011). La ciudad que pasó por el río. La canalización del río San Francisco y la construcción de la Avenida Jiménez en Bogotá a principios del siglo XX. *Territorios*, 25. <https://doi.org/10.12804/territ>

Palacios, M. T. (2025, enero). La memoria emocional a través de una representación simbólica de un grupo de estudiantes y docentes del colegio Gimnasio los Arrayanes bilingüe. Repositorio Universidad Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/items/473ab795-ccf0-46ac-8af5-584d2fe082f9>

Pellicer, M., & Acosta, P. (1985). Las cerámicas decoradas del Neolítico y Calcolítico de la cueva de Nerja: horizontes culturales y cronología. *Habis*, (16), 389-416. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=57767>

Perdomo Jurado, Y. E., & Pumacaya Carbajal, J. C. (2019, junio). *Garabatos contra la norma: conflictos de corporeización desde el baño escolar* [Tesis de maestría]. In Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez Mesa, M. R., & Fonseca Amaya, G. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. *Revista Colombiana de Educación*, 61.

Plaza Angulo, J. J., & López Toro, A. A. (2025). Aprendizaje basado en problemas: ventajas y desventajas percibidas por el alumnado. *Revista Colombiana de Educación*, 96.

Restrepo, E. (2017). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *JANGWA PANA*, 5, 24-35.

Restrepo Ramírez, L. C. (1994). *El derecho a la ternura*. Arango Editores.

Robin, C. (2020, Julio 21). *Archaeology of Everyday Life*. *Annual Review of Anthropology*, 49, 373-390. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102218-011105>

Rockwell, E. (n.d.). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Retrieved February 28, 2025, from <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=45>

Roman Sanchez, J. M., Martin Anton, L. J., & Carbonero Martin, M. Á. (2009). Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 549-558. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321060.pdf>

Saldarriaga, M. (2019, July 28). *Requiem por Pielroja*. *Ceroseventa - Universidad de los Andes*. <https://ceroseventa.uniandes.edu.co/requiem-por-pielroja/>

Sánchez Amaya, T., & González Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942016000200004

Sanfeliciano, A. (2019). *Aprendizaje significativo: definición y características*. *La Mente es Maravillosa*. Retrieved May 20, 2025, from <https://lamenteesmaravillosa.com/aprendizaje-significativo-definicion-caracteristicas/>

Secretaría de Integración Social. (2010). *l Cartucho : del barrio Santa Inés al callejón de la muerte* (1st ed.).

Serpa, N. P. (2010, julio). ANÁLISIS TEÓRICO DE LA NOCIÓN DE MEMORIA CULTURAL Y SU IMPORTANCIA PARA LAS IDENTIDADES ACTUALES. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Retrieved July 23, 2024, from <https://www.eumed.net/rev/cccsc/09/nps.htm>

Silveira Torregrosa, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte*. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=110074>

Souza, J. (2022, June 28). *Un punto de inflexión: Por qué debemos transformar la educación ahora*. *UNESCO*. Retrieved May 21, 2025, from <https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora>

Spitaletta, R. (2013, septiembre 10). *LOS FUMADORES DE PIELROJA*. *Revista Cronopio*. <https://revistacronopio.com/escritor-del-mes-cronopio-36/>

Taylor, S. J., Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trans.). Paidós.

Torres Carrillo, A. (1999, julio 1). La sistematización de experiencias educativas : reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 13, 5-16. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535>

Traverso, E. (2007). *El Pasado, instrucciones de uso: historia, memoria, política* (A. González de Cuenca, Trans.). Marcial Pons, Ediciones jurídicas y sociales.

Valdés Correa, B. (2017, octubre 20). Una taza marcada para no olvidarse. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/una-taza-marcada-para-no-olvidarse-article/>

Valis, N. (2013). El coleccionismo: el rescate de las cosas y lo humano. *Letras de Hoje*, 48(4), 559-568. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/download/15463/10144/>

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata.

Wajcman, G. (2001). *El objeto del siglo*. Amorrortu Editores España SL.

Waldman, G. (2006, Enero). La "cultura de la memoria": problemas y reflexiones. *Política y Cultura*, (26). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422006000200002

Zhou, M., Bian, B., Zhu, W., & Huang, L. (2021, septiembre 9). A Half Century of Research on Childhood and Adolescent Depression: Science Mapping the Literature, 1970 to 2019. *International journal of environmental research and public health*, 18. 10.3390/ijerph18189524