

**INFORME FINAL DE PASANTÍA**

**LA MEMORIA EN LA ESCUELA.  
UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ANORÍ- ANTIOQUIA**  
*Programa PTFI 3.0 Secretaría de Educación.*

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGA**

**JEIDY DANIELA RUANO CEBALLOS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMA EN PEDAGOGÍA**

**BOGOTÁ, COLOMBIA**

**2024**

## INTRODUCCIÓN

El presente documento gira en torno a las relaciones entre memoria y escuela, como una de las problemáticas que se observaron dentro del desarrollo de la práctica pedagógica en Anorí, Antioquia. En este sentido, desde algunos estudios de ciencias sociales mencionan que la construcción de memoria histórica inicia por atender y reconocer los conflictos y deslizamientos entre presente y pasado, y apoyar la reconfiguración y articulación de diferentes narrativas en conexión con las memorias personales y colectivas con las que conecta la historia escolar. Esta tensión fundamental subyace desde el pensamiento de Ricoeur (2013) que caracteriza el quehacer de la memoria histórica; así, produce una contradicción inherente, inevitable tal vez, ya que nos enseña que la memoria no puede reducirse a ninguno de estos extremos, sino que requiere establecer un diálogo entre ambos. De hecho, reflexiones conceptuales de autores como Ricoeur, Mélich y trabajos investigativos de la comisión de la verdad como estudios previos señalan que la memoria y la historia reciente no están separadas indefectiblemente, sino que, por el contrario, están en permanente interacción, ya que el fortalecimiento de una lleva también a una mayor exploración de la otra.

En este sentido, desde nuestra perspectiva, la educación en memoria histórica requiere poner a dialogar tres niveles de memoria: la personal, la colectiva y la histórica, esta última entendida como las reconstrucciones históricas y judiciales, producto de los procesos de justicia transicional que trabaja por ejemplo la comisión de la verdad en Colombia. Lograr este objetivo requiere, por un lado, la exploración de las memorias personales y colectivas tal como fueron vividas por las víctimas, los testigos y los participantes de los procesos educativos a partir de sus reconstrucciones y relatos; y, por otro, la comprensión de las dinámicas históricas subyacentes a las atrocidades para evitar la repetición; y, al mismo tiempo, anclar contra el negacionismo, los hechos básicos del pasado en la memoria, esto se re dirigió durante la experiencia en la escuela con la profesora y algunos estudiantes dentro de la práctica profesional en la escuela rural de Anorí. Para analizar esta problemática es necesario mencionar una de las causas que se vive en la escuela, como lo es la incidencia de grupos armados en los procesos de configuración de subjetividades con relación a la memoria en la escuela rural de Anorí, ya que es un territorio que marca

significativamente el conflicto armado y grupos guerrilleros; huellas traumáticas que ha afectado profundamente los procesos de subjetividad de los estudiantes, docentes y también de los espacios escolares. De este modo, toma especial importancia la resignificación de la memoria como categoría emergente y sus distinciones en la escuela.

Estas condiciones llevaron a que, durante la experiencia en el desarrollo de la práctica profesional en el territorio rural de Anorí se interesara por conocer los procesos de configuración de subjetividad de los niños frente a las concepciones de memoria que circulan de manera desprevenida. Esto permitió identificar que la memoria no es simplemente una acumulación de saberes y contenidos escolares, sino que, por ejemplo, va más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ven diariamente en la escuela.

Partiendo de la memoria como categoría principal, se identificó que está altamente relacionada con otras nociones como: currículum, historia, territorio, olvido, pasado, presente, y subjetividad. Autores como Ricoeur y Mèlich exponen varios puntos de vista y reflexión que serán de gran ayuda dentro de la creciente literatura alrededor de este tópico. Con el fin de delimitar el complejo escenario que se abre. Por lo tanto, se ha elegido como eje central de la revisión la memoria y su uso en la educación.

Así mismo, parafraseando a Ricoeur (2000) la distinción entre la memoria memorizante y la rememoración abogan por una implementación de la memoria en su capacidad de hacer justicia y poder transmitir los logros culturales en relación con el espacio- tiempo de la escuela. En el marco profesional, como pedagoga, el interés por la memoria en la escuela versa en conocer el contexto rural y algunas de las dificultades que se viven dentro de las escuelas en relación a la configuración de subjetividades de los estudiantes, especialmente en la escuela rural de Anorí.

Creemos que de esta forma se puede promover una interacción dialéctica entre las memorias sociales y las experiencias de reconstrucción de verdad realizadas en los contextos de justicia transicional, evitando la imposición de una nueva memoria hegemónica. Esta interacción, además, permite conectar elementos claves de la memoria como la construcción de sentido y la significación del pasado a través del testimonio y la configuración de identidades (Ricoeur, 2000).

De esta manera, el documento realizado está construido bajo la modalidad de pasantía que se presenta en la Universidad Pedagógica Nacional. Este, se encuentra organizado de la siguiente forma: en el primer acápite titulado *mi lugar de práctica* se caracteriza parte de la escuela en donde se desarrolló la pasantía y algunas características generales de la población en relación con la problemática general sobre la memoria en la escuela.

En el segundo acápite, en el área de actuación profesional se ubica el interés y el propósito sobre la importancia de hablar de memoria en la escuela dentro del territorio rural de Anorí, problematizando las cuestiones y la importancia de ubicar la memoria en la escuela como efecto secundario del conflicto y la violencia que ha tenido alto impacto dentro del territorio.

En el tercer acápite, en las aproximaciones teóricas permite situar la memoria en la escuela haciendo la distinción entre memoria y currículo desde la postura de Ricoeur. Dentro del mismo apartado, también se relaciona la memoria con la historia, recorriendo documentos teóricos de Ricoeur y Mélich, para ponerla en relación con la educación y la escuela en la construcción de subjetividades. Este apartado se organiza por subtítulos en donde se hace explícita la memoria con conceptos como: recuerdo y olvido. Allí mismo, aprovechando la oportunidad abierta por la pasantía de compartir directamente con las comunidades, se retoman algunas narraciones extraídas del diario de campo construidos durante la experiencia, con el fin de ponerlas en diálogo con los elementos conceptuales trabajados en los capítulos anteriores. Todo esto con el propósito de establecer diálogos y poder ampliar algunos de los elementos que la experiencia fue mostrando.

En el cuarto acápite se adelanta un marco normativo frente a documentos de políticas públicas en torno a la memoria, territorio y comunidad desde el área de Ciencias Sociales. Allí se ubican conceptos de memoria en relación con los espacios escolares en donde se presentó la práctica profesional, haciendo también hincapié en los efectos del conflicto armado en Colombia desde soportes teóricos como el de la Comisión de la verdad y políticas de memoria en el sector rural. Por lo tanto, este apartado está organizado desde lo macro, es decir, a nivel nacional hasta lo micro: departamental, municipal e institucional.

En el quinto acápite está dedicado a la presentación de la perspectiva metodológica biográfico- narrativa que acompaña el documento. El ejercicio se basa en el relato objetivo

construido a partir de experiencias dentro del aula durante la estancia en la comunidad en el marco del espacio de la pasantía; los relatos están contruidos a partir de datos recogidos durante la estancia, el ejercicio de observación y las conversaciones entre los agentes de la escuela como una estrategia de recolección de información. Asimismo, se explicita el uso de las planeaciones como instrumentos para la organización y orientación de las actividades adelantadas con los estudiantes, con el propósito de recoger insumos valiosos para los análisis en torno a la memoria situada en la escuela.

Y, por último, el sexto y séptimo acápite hacen referencia al rol profesional del pedagogo desde el aporte de Runge en el texto *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*, que por un lado es una inspiración que permitió reconocer que es la pedagogía y cómo abordarla en Antioquia dentro de la práctica profesional. Allí se realiza un análisis crítico frente a la experiencia en el tiempo compartido con los niños, la comunidad y los agentes de la escuela, debido a que esta presenta retos pedagógicos. Y, por otro lado, en el séptimo apartado, se presentan algunas conclusiones en torno al análisis de la memoria como una categoría emergente en la escuela, en este caso, bajo las incidencias del conflicto y la violencia “que tanto ha caracterizado a la comunidad educativa”

En la parte final del documento se encuentran los anexos y las referencias bibliográficas que completan todo el ejercicio y el trabajo teórico que se rastreó y apoyó la consolidación en la escritura, el análisis, la experiencia y la reflexión.

## **1. MI LUGAR DE PRÁCTICA**

El desarrollo de la pasantía está situado en la institución educativa Jesús María Urrea como sede principal y urbana ubicada en el municipio de Anorí- Antioquia; cuenta con 12 sedes de escuelas rurales en las veredas anoriseñas, la institución es de carácter oficial y mixto. Los niveles de enseñanza que ofrece son: Preescolar, Básica (primaria y secundaria), Media académica y técnica (especialidad agropecuaria) y educación para adultos en jornada nocturna (media académica). El tipo de bachillerato es de carácter académico y técnico, con especialidad en agropecuaria.

Por otro lado, la nueva consolidación del proyecto educativo institucional (PEI)<sup>1</sup> tiene como objetivo general ofrecer educación con calidad a los miembros de la comunidad del municipio de Anorí a través de la formación integral del individuo, teniendo como referentes el respeto por la diferencia y los derechos humanos que posee toda persona. Así mismo, la dimensión estratégica comprende: la visión, la misión, las competencias, los objetivos, las metas, los proyectos estratégicos y los principios del PEI.

En ese sentido, la visión es percibirse como una institución abierta a la diversidad, comprometida con el desarrollo de las competencias en sus estudiantes, valorando las diferencias individuales de su comunidad educativa y trabajando para integrar a la familia en los procesos institucionales. En coherencia con ello, la misión apunta a garantizar la prestación del servicio educativo con calidad y pertinencia a los niños, niñas, jóvenes y adultos de la institución educativa de Anorí.

La Institución Educativa de Anorí emplea estrategias pedagógicas en el aula siguiendo el modelo pedagógico de las Inteligencias Múltiples y, en el casco urbano, el modelo de escuela nueva desde el enfoque constructivista, teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos. También organiza sus planes, programas, proyectos y metodologías tendientes al mejoramiento del servicio educativo evidenciado en el PEI, cuya metodología se dinamiza a través de las mallas curriculares, las cuales posibilitan la transversalización de los saberes, objetivos y resultados en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

## **1.1 Examinando Anorí**

Es importante mencionar que para el desarrollo de la pasantía en la institución educativa de Anorí se debe contemplar la ubicación geográfica del municipio y la principal economía. En ese sentido, el municipio de Anorí es uno de los municipios antioqueños ubicado a 173 km de Medellín por carretera; a sus alrededores cuenta con 54 veredas y 1 corregimiento; su principal

---

<sup>1</sup> (PEI) Proyecto educativo institucional.

economía es la venta y extracción del oro de las minas, por lo que la mayor parte de las familias del sector rural se encuentran trabajando en las actividades mineras.

De esta manera, la observación, la participación e intervención en el aula de diferentes sedes rurales se convierten en una posibilidad de analizar, experimentar y reflexionar sobre las relaciones de memoria que se encuentran en la escuela de Anorí debido a la influencia que ha dejado el conflicto armado.

Como se menciona, la memoria en la construcción social del espacio escolar permite dar cuenta de la correlación entre tiempo y espacio, así como los conflictos territoriales, resaltando lugares de memoria en los espacios escolares que trascienden su espacialidad y arquitectura; por tal motivo, el espacio escolar se convierte en un contenedor de huellas, por las cuales los niños/as de las escuelas rurales de Anorí construyen nuevas subjetividades especiales dentro del territorio.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y lo que se ha observado en las escuelas rurales de Anorí, el objetivo de este documento desde el rol profesional del pedagogo es analizar desde las fuentes teóricas las relaciones de memoria en los espacios escolares, y cómo estas impactan en la construcción de subjetividades en la escuela, teniendo en cuenta que la población estudiantil se ha visto altamente afectada por incidencias del conflicto dentro del territorio.

El conflicto armado en Anorí ha tenido un gran impacto en la educación rural, causando problemas como la falta de acceso a la educación, desplazamiento forzado, reclutamiento de menores y violencia en las escuelas. Los grupos armados han reclutado a menores para que se unan a sus filas; estos visitan la escuela cotidianamente, en donde los maestros se ven obligados a cancelar clases para que se puedan abordar temas “más relevantes” en opinión de los diversos actores en pro del territorio, lo que ha impedido que estos niños y jóvenes puedan asistir cotidianamente a la escuela, ya que estas escuelas han sido objeto de ataques y violencia,<sup>2</sup> lo que ha creado un ambiente de miedo y ha impedido que los niños puedan optar por espacios seguros.

---

<sup>2</sup> Los ataques y violencia que sufre la escuela rural de Anorí son por ejemplo: psicológicos, exclusivos, discriminantes, de estereotipos, prejuicios, abuso de poder, negligencia, entre otros.

Por lo tanto, surgen cuestionamientos en torno a lo que hace escolar el espacio y la relación con la memoria, por cuestiones de enfoque y delimitación, a aquellos espacios cotidianos de la escuela que se vinculan con la memoria histórica y las construcciones de subjetividades. Allí claramente tendrán una incidencia especial las dinámicas que deja el conflicto armado dentro del territorio. En este orden de ideas, la pregunta central puede formularse en los siguientes términos: ¿De qué manera la escuela se construye como un espacio de memoria en la ruralidad de Anorí, Antioquia?

## **1.2 Los espacios cotidianos en la escuela rural de Anorí**

Todos aquellos espacios cotidianos en la escuela son lugares donde los estudiantes interactúan regularmente. Estos espacios pueden influir en la experiencia educativa y bienestar de la comunidad escolar. Algunos ejemplos de espacios cotidianos están constituidos por: aulas multigrado (enseñanza de diferentes grados o niveles educativos en un mismo salón) o salones de uso múltiple, patios y áreas de recreo con áreas verdes y espacios para juegos al aire libre, biblioteca móvil, áreas de agricultura y huertos ideados con el fin de enseñar los procesos de agricultura y producción de alimentos. Además de estos espacios regulares en una escuela, también se encuentra en la institución rural de Anorí la cocina o área de restaurante al aire libre como espacio de socialización e interacción en la preparación de alimentos con las familias.

De esta manera, los espacios de memoria en la escuela son lugares que preservan y exhiben la historia, la subjetividad y la cultura. Estos espacios suelen contener elementos como: fotografías y álbumes de recuerdos, murales y obras de arte, archivos y documentos históricos. Todo espacio puede servir como recordatorio de la historia y la tradición de la escuela, fuente de inspiración y orgullo de la comunidad, lugar de reflexión y conexión con el pasado.

Todo esto se ofrece, con el fin de permitirle a los estudiantes personalizar sus espacios dentro de la escuela, espacios que están dotados de experiencias significativas, de subjetividades, de relaciones de memoria y olvido, generando así espacios de apreciación por la tradición de la memoria en la ruralidad de Anorí.

## 2. LE PREGUNTA POR LA MEMORIA EN LA ESCUELA

La cuestión acerca de la escuela durante el seminario de investigación profesional representó una oportunidad para expandir el entendimiento de todo lo que distingue a una escuela, no sólo como un lugar físico, sino también como una dimensión llena de sentidos, símbolos, estructuras, discursos y prácticas que actualmente se establecen en lo que se conoce como lo escolar.

Por lo tanto, el principal propósito de analizar los distintos tipos de escuelas en Colombia, especialmente las rurales, se enfoca en realizar una práctica profesional bajo la modalidad de pasantía<sup>3</sup> en Antioquia. Así pues, la experiencia de acompañar algunos de los procesos escolares y académicos, en compañía de docentes, alumnos y padres de familia, transformó una práctica que responde a una problemática particular, en un lugar y momento determinado.

Teniendo en cuenta lo anterior y los ejercicios previos de lectura y teorización, el propósito de analizar la escuela gira alrededor de las cuestiones de memoria, en donde, generalmente, las escuelas de las zonas rurales se caracterizan por su diversidad de paisajes, alumnos, familiares, modos de vida, vías de comunicación, modos de producción, tipologías de centros, entre otras particularidades que identifican a una escuela rural de una escuela urbana.

Las categorías que sustenta teóricamente este trabajo se centran en la memoria, como un pilar esencial para entender las dinámicas y estructuras individuales y grupales de las comunidades; la infancia y la escuela rural, como individuos y lugares donde se establece la memoria, y las prácticas simbólicas y artísticas, como el vehículo por el cual surgen y se evidencian las memorias en los contextos escolares, desde los objetos, las pedagogías, las representaciones, los signos y los saberes que se conforman.

Así, se sostiene la relevancia de analizar desde la experiencia los procesos de construcción de memoria que surgen de forma alterna en la escuela rural, al estar distanciados de la historia y la memoria oficial que ha impregnado diversos espacios, de algún modo han estado ocultos. Procesos de análisis y teorización como el actual posibilitan que las memorias alternas edificadas

---

<sup>3</sup>Reglamento por el cual se establecen las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado en los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

en contextos rurales contribuyan a la creación de nuevos significados, y, por ende un conocimiento basado en las subjetividades de niños, niñas y jóvenes, que se transforman en nuevas maneras de percibir los conflictos.

De esta manera, se observa que la escuela rural de Anorí es un escenario muy potente para pensar memoria, ya que dentro de la práctica profesional, se evidencia que sus espacios escolares y sus representaciones subjetivas mencionan unas memorias colectivas e individuales, en donde las paredes de las aulas, el mobiliario, el tablero, el restaurante, el patio y la huerta históricamente se han visto reflejado por la causa del conflicto y la violencia que ha marcado el territorio escolar, este se verá a continuación en las relaciones teóricas conceptuales y las narraciones que complementan el apartado.

### **3. LA MEMORIA SITUADA EN LA ESCUELA**

Desde la perspectiva tradicional, la memoria en la escuela se ha referido a la capacidad de recordar y retener información, experiencias y conocimientos adquiridos en torno a lo educativo. A lo largo de la historia se entiende que la memoria es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, ya que almacenan información, tienen acceso a los conocimientos previos, construyen conocimiento, consolidan aprendizajes, desarrollan habilidades y mejoran la comprensión.

Es importante en este punto mencionar que en el acto de hacer memoria intervienen dos elementos de carácter distinto, que a su vez se encuentran interrelacionados. Por un lado, está la memorización y, por otro, la rememoración. El primero hace referencia a las “maneras de aprender que tienen como objeto saberes, destrezas, posibilidades de hacer” (Ricoeur, 2003, p. 83) y por tanto estaría directamente vinculado con la educación, mientras que el segundo “acentúa el retorno a la conciencia despierta de un acontecimiento reconocido como que tuvo lugar antes del momento en que esta declara que lo percibió, lo conoció, lo experimentó” (Ricoeur, 2003, p. 83).

De este modo, en la educación se pueden dar ambos, pues uno haría referencia a una transmisión de carácter más teórico, mientras que el otro sería mucho más práctico, vivencial y significativo. Ricoeur vincula solamente la memorización a la escuela, y esto se entiende desde la

visión de la memoria tradicional, de la cual aún perviven muchas prácticas como, por ejemplo, la mera transmisión memorística de saberes y contenidos académicos. Énfasis exclusivo en la transmisión que termina por afectar y marginar la experiencia del individuo.

Como lo expone Ricoeur (2007, p. 941). “Repetimos oraciones ya hechas. Se aprende de memoria: libros enteros [...] sus niños repiten como loros, cultivan una sola facultad, la memoria”. En la actualidad, nuevos planteamientos, venidos de lo que en pedagogía se conoce como escuela nueva, intentan rescatar también aprendizajes vivenciales que en todo caso, hay que reconocer que el aula de clase no es necesariamente un lugar privilegiado para vivir acontecimientos en el sentido que plantea el autor, sino que la experiencia es netamente vivencial y experiencial en la formación constante de los seres humanos.

También, Ricoeur menciona que “Sea en la vida cotidiana o en la escuela, no podemos recordar el gran abanico de experiencias que hemos vivido, ni los conocimientos que nos transmiten. Justamente con esta premisa, es fundamental considerar cómo debemos usar adecuadamente la memoria y aplicarla en el campo educativo: ¿qué elementos olvidar y cuáles guardar en la memoria?” (Ricoeur 2003, 95). Para acercarnos a esta problemática es imprescindible, en primer lugar, tratar ciertas consideraciones de la memoria en el campo educativo y pedagógico.

En este sentido, se ha evidenciado que la historia tradicional que estamos acostumbrados a contar resalta el papel de los héroes y las grandes gestas. Sin embargo, hay que mencionar que “lo que fue gloria para unos, fue humillación para los demás” (Ricoeur, 2003, p. 109). Aquí surge una paradoja sobre la historia que se cuenta, “demasiada memoria aquí, no suficiente memoria allí” (Ricoeur, 2003, p. 109). Y de forma paralela el riesgo de una memoria e historia acomodadas donde se produce “una manipulación concertada de la memoria y del olvido por quienes tienen el poder” (Ricoeur, 2003, p. 110).

Estas relaciones de dominación no pueden obviarse, por cuanto aquí la memoria no solamente tiene la necesidad del olvido, sino que es instrumentalizada para recordar y olvidar ciertos elementos que a su vez desembocan en la problemática de la memoria y la identidad, tanto colectiva como personal. Esto implica que la historia no tiene ni un inicio ni un fin preestablecidos,

sino que, por el contrario, existen rupturas en las múltiples líneas históricas, donde hay unas que se han visibilizado, (generalmente las de los grandes personajes y héroes) y otras que se han ocultado (las de las víctimas, los perdedores, los oprimidos).

Como se puede evidenciar, la memoria comparte fronteras con conceptos vecinos como transmisión, tradición, recuerdo y olvido. La memoria, vista como parte de un saber emergente y como parte de una demanda y preocupación política y pedagógica, puede ser construida bajo la lógica de la suma de anécdotas y recuerdos que constituyen un elemento importante para la construcción de subjetividades, muchas veces sufridas y excluidas, que la escuela no puede desconocer.

### **3.1 Memoria y territorio**

Por lo tanto, el principal interés en el análisis del documento y una serie de experiencias realizadas en la escuela con relación al tema de la memoria es ver, en primer lugar, la relación entre memoria y territorio, ya que la memoria está ligada al territorio a partir de los lugares y espacios geográficos que desencadenan recuerdos y emociones. En donde (Guixé, 2021, p.5) menciona que “El territorio, como depositario de memoria, puede contener vestigios y rastros del pasado, como monumentos, ruinas y/o paisajes”.

Pensar el territorio es comprenderlo más allá de las acepciones referentes a la tierra como componente físico. Tradicionalmente se ha hecho común ver el territorio como una porción de tierra desprovista de gente, aludiendo a lo meramente físico y, dejando por fuera el contexto socio-cultural que también lo constituye. En este sentido, el territorio configura la territorialidad en la medida que se construyen relaciones entre los seres humanos.

Por ejemplo, para las memorias de los campesinos existe un estado de interdependencia entre lo material y lo inmaterial, es decir, entre lo concreto y lo abstracto, que subyace al acto mismo de recordar. Así, el fenómeno memorístico se singulariza por las condiciones y los niveles de apropiación con ciertos lugares o espacios desde los cuales es leída la experiencia individual y colectiva. La tierra, la “finquita”, la vereda, la choza, junto a las relaciones de tipo sociocultural

que se reproducen socialmente, son los elementos que le dan forma al espacio dentro de la memoria.

La memoria, dentro del territorio escolar, se entiende como un espacio de reflexión y de producción de experiencias asociadas a los procesos históricos, sociales y culturales de los factores colectivos e individuales. Por lo tanto, la memoria, asumida como herramienta, puede ser utilizada para preservar la historia y la cultura, fortalecer las diversas subjetividades, para resolver problemas y conflictos, para enseñar y transmitir conocimientos a otros, para promover la justicia y la verdad, para fomentar empatía y comprensión, para preservar los sitios históricos y culturales, etc. La memoria, como herramienta, ayuda en el análisis profundo de los hitos que se han marcado dentro del territorio escolar y las contribuciones a la construcción de subjetividades.

Teniendo en cuenta lo anterior, así como las relaciones que se establecen entre memoria y territorio, hay una segunda mirada hacia la memoria, y, por tanto, en torno a las políticas de memoria. Esta perspectiva, subraya que la memoria en el territorio escolar nos dice quiénes somos, de dónde venimos, nos recuerda que nuestra vida no es absoluta, que antes de nosotros existían otros antepasados. Por eso mismo, puede afirmarse que la memoria configura la identidad de los seres humanos.

En *Educación, memoria histórica y escuela. Contribuciones para un Estado del Arte*, García Vera rescata lo dicho por Ortega, Vélez y Merchán (2014) a propósito de este enfoque contextual en torno a las políticas de la memoria en el ámbito escolar. Llamam la atención sobre el hecho de que la escuela no operaría solo como caja de resonancia o despliegue de políticas o como lugar de tramitación de múltiples registros del pasado, sino que ella misma y sus agentes coexisten y perviven en ecologías violentas, pues sufren los efectos de una violencia social articulada al conflicto.

Ahora bien, en cuanto a las políticas de memoria educativa en Colombia, se debe decir que son escasas, hecho preocupante para un país que ha vivido en guerra siempre. Estos son hechos que han marcado la historia de Colombia, manteniendo en el tiempo el conflicto armado interno más antiguo del Cono Sur, el cual ha dejado miles de víctimas, especialmente en el ámbito rural. En este contexto, los estudios universitarios que han profundizado de cerca el tema de las políticas de la memoria en torno al conflicto armado data desde el 2007 en el marco de la Política de la Seguridad Democrática del entonces presidente Uribe, cuya finalidad se centró en hacer una

narrativa del origen y evolución de los grupos ilegales partiendo de las masacres tristemente más emblemáticas desde 1965. En este caso, tampoco se lleva la memoria a la escuela porque nace más para responder a un proceso de paz con los paramilitares que para crear políticas educativas de memoria.<sup>4</sup> Muestra de ello es la Ley 795 de 2005 o Ley de Justicia y Paz. Esta es una norma de justicia transicional que le da más cabida al perdón y a las reparaciones administrativas que al propender y habilitar espacios para hacer memoria en la escuela.

En suma, el Estado colombiano no se ha preocupado por tematizar la memoria en la escuela, por lo menos la del conflicto armado. Esto también se evidencia en las conclusiones que establecen Acevedo-Tarazona y Samacá- Alonso (2012) en un estudio que presenta los resultados de una investigación de corte documental, cuyo objetivo era demostrar la existencia de la memoria histórica en los planes de estudios de ciencias sociales; allí se concluyó que el Estado se ha preocupado por llevar una memoria nacional a la escuela, pero ha sido una memoria direccionada a instaurar un sistema de reglas y justificaciones de poder, en el que el propósito ha sido destacar la historia de los héroes y de los grandes hombres para encontrar lazos de unidad y cohesión nacional. Es decir, esta iniciativa no establece la totalidad de los fenómenos de violencia, así como tampoco las tensiones que han padecido; por el contrario, presenta una historia fragmentada donde sobresale una verdad, pero con notas de identidad nacionalista, ocultando otras verdades que también hacen parte de la realidad colombiana en materia de conflicto armado.

Así mismo, formar al estudiante en el conocimiento de la memoria de su pasado es de suma importancia, puesto que hemos firmado un acuerdo de paz, pero más que eso, es la necesidad de construir una Colombia mejor, que no repita las prácticas de violencia que traen consigo tanto atraso, muerte, sufrimiento y dolor. Así, es crucial destacar el estudio de los documentos acerca de la comisión de la verdad<sup>5</sup> que impregnan a la escuela, no como política pública, ni educativa, sino

---

<sup>4</sup> Este apartado de políticas educativas de memoria se encuentra consolidado en el apartado del marco normativo del documento.

<sup>5</sup> La comisión de la verdad En el marco del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, suscrito entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo FARC -EP, mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017, se creó la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, como un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRNR, para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad.

como un programa institucional que relata las experiencias y vínculos de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar en relación con el conflicto.

Dentro de los trabajos que se llevaron a cabo está el de Jiménez-Becerra, Infante-Acevedo y Cortés (2012), titulado *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. Este estudio recoge los hallazgos más importantes de su trabajo investigativo al presentar y contextualizar algunas de las experiencias significativas sobre memoria colectiva que se han dado en la escuela, tanto en el ámbito latinoamericano como local.

En suma, se podría decir que, pese a la falta de políticas públicas que fomenten este cometido, en Colombia se han presentado esfuerzos e iniciativas para vincular la memoria a la escuela, y que tales iniciativas surgen de la educación terciaria con fines investigativos. Lo preocupante es que dichas iniciativas se han quedado cortas al no lograr vincular el tema de memoria al currículo de manera sostenida, sistemática, a lo que suma que la escuela, en su autonomía, no se ha preocupado por tematizar el conflicto armado desde su PEI.

Sin embargo, en el campo de la memoria tampoco es suficiente con dar cuenta de los hechos y testimoniar. La construcción de sentido y la puesta en servicio de aquello que se ha recuperado constituyen un momento decisivo para traer el pasado al presente. Todorov, por ejemplo, sostiene aquí que "el establecimiento de los hechos puede ser definitivo, mientras que su significado es construido por el sujeto del discurso" (2002, p. 149). Así que estos hechos no llegan en estado bruto, sino en forma de relatos que hemos de apropiarnos, transmitir e interpretar.

Justamente esto último constituye una de las problemáticas más urgentes de la memoria, e interpela específicamente en el campo educativo y cultural: su transmisión y construcción de sentidos; más aún si la memoria viene acompañada del adjetivo *histórica*, lo cual alude menos a un conocimiento académico y más a una diferencia de interpretaciones.

Después de haber atravesado por situaciones de violencia generalizadas, la construcción de paz desde las escuelas se vuelve una necesidad urgente. Con esto mismo, la memoria juega un papel fundamental en esta apuesta, pero no debe ser solo abordada como un hecho histórico, sino como parte de la formación de identidad de los sujetos. En ese sentido, Vélez (2012, p. 258) señala que "los procesos de formación de sujetos y de constitución de subjetividades y prácticas políticas, tienen lugar en diversos ámbitos de socialización que desbordan la espacio-temporalidad escolar". Con el fin de entender la pedagogía de la memoria como un proceso de constitución de

subjetividades políticas, y como un efecto de una dinámica cultural en la que se conjugan diversas experiencias y prácticas de recuerdo y olvido.

Esto quiere decir que aluden a la pedagogía de la memoria como un proceso de constitución de subjetividades en la que se conjugan diversas experiencias y prácticas de recuerdo y olvido. El pasado, más aún si es violento, incluye también huellas inmateriales. Por lo tanto, la memoria como dispositivo y como sistema simbólico no reconocido en el currículum formal propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas y subjetivas que permiten comprender de una manera significativa el conflicto social y político como el que han atravesado, por ejemplo, los Anoriseños en la escuela.

Como se puede ver, pensar la subjetividad es un desafío vital, implica reconocernos capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, esto es, proyectar nuestras acciones en aras de construir un mundo más humano en el que podamos vivir y que podamos legar a las generaciones futuras. Alexander Ruiz & Manuel Prada<sup>6</sup>, en el texto *Formación subjetiva política*, menciona "que no tenemos el mismo compromiso que quien hala el gatillo, financia una masacre o proclama, de manera injustificada, una sentencia absolutoria" (2007, p. 125).

El hombre moderno entra en crisis, la subjetividad se vacía porque el otro, el pasado del otro ha sido olvidado, negado, y el sujeto "muere" porque ya no hay memoria del pasado, pero no de cualquier pasado, del pasado de la historiografía, sino del pasado de aquellos que ya no están para contarlo, del pasado que nos llega en forma de relato. Un pasado que, a diferencia de lo que se cree en la modernidad, no está definitivamente acabado, ni clausurado para siempre, tal como lo menciona Mèlich (2000) en *Memoria y esperanza*.

En otro texto, *la lección de Auschwitz*, Mèlich (2001) expone que: "la memoria es la facultad humana que posibilita la instalación de los hombres y de las mujeres en su tiempo y en su espacio, en su imaginario simbólico, en su trayectoria vital. Y por esta razón, también, la memoria es relación con los otros, con el tiempo y espacio" (p. 30). Así pues, de lo que se trata es de

---

<sup>6</sup> Alexander Ruiz, docente actual de la Universidad Pedagógica Nacional, escritor de *El puente está quebrado, ¿con qué lo curaremos? El legado de la Comisión de la Verdad en la escuela* / Alexander Ruiz Silva. – Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022.

comprender la administración del pasado en el presente, mediante la disección de sus polos de fijación más significativos, de observar cuáles son los puntos de cristalización de la memoria, de poner en evidencia una memoria colectiva. Porque lo que cuenta es el tipo de relación del pasado con el presente y la manera en que el presente utiliza y reconstruye el pasado.

El territorio de la memoria está constituido por la interacción y la dialéctica entre el pasado y el presente, pues sólo estudiando esas interrelaciones podremos detectar cómo el presente condiciona la visión y percepción del pasado, en qué medida exige revisiones históricas, y de qué manera está influido por el pasado. Pues, dado que toda sociedad es un producto histórico, resulta inconcebible una sociedad sin memoria. De una u otra manera, todas las sociedades adquieren necesariamente una conciencia temporal más o menos desarrollada de su pasado.

### **3.2 Memoria y Olvido en la escuela**

La memoria se constituye en herramienta para educar a los niños y las niñas en estas emergencias contemporáneas; cuestión, que nos convoca a entenderlos como partícipes activos de los diferentes procesos de los cuales forman parte. Teniendo en cuenta que los niños y los jóvenes tienen la capacidad para tomar decisiones, pensar en las otras personas, conocer la incidencia de sus recuerdos y de su pasado en su vida presente.

Por ejemplo, la memoria en la escuela de Anorí hace referencia a que los niños/niñas y jóvenes se sientan preocupados sobre los lugares en los que habitan cotidianamente; como lo está la escuela y el territorio, siendo esto una oportunidad para convertirse en líderes especialmente en zonas donde el conflicto ha devastado. Por lo tanto, son ellos quienes hacen memoria e intentan resignificar su territorio para superar los estragos de la guerra; esto quiere decir que la reconstrucción de la memoria histórica es un ejercicio de verdad, justicia y reparación en todos los espacios escolares de la escuela rural de Anorí, Antioquia.

Ahora bien, como lo expone Mèlich “la crisis de la memoria va de la mano de la crisis de la narración, de la lectura como rememoración y reinterpretación de la experiencia del otro, de la experiencia de la alteridad” (1997, p. 10) Por tanto, la memoria en el espacio escolar no es una

simple acumulación de datos del pasado, sino que en ella se encuentra una tradición simbólica que habita en los individuos.

Otro aspecto fundamental, a nuestro modo de ver, es el de la confusión del olvido con el perdón, o lo que es lo mismo, la relación entre la memoria histórica y la justicia, como lo expresa Mèlich en el texto *la lección de Auschwitz* (2001): “Estoy convencido de que el olvido no es lo contrario de la memoria, sino un elemento constitutivo de ésta. Por tanto, siempre que hay memoria hay olvido y hay imaginación; hay, en definitiva, ficción” (p. 62). Esto quiere decir que la memoria se inscribe en la finitud humana; hacer memoria significa recordar selectivamente y, en consecuencia, “ser capaz de olvidar”. Es que siempre que hay olvido, querámoslo o no. Recordar es, al mismo tiempo, olvidar. No se recuerda todo, como tampoco se olvida todo.

La memoria nos dice que no hay nada definitivo en la vida humana, que las cosas no son como son, sino como las vemos, como las interpretamos, y, sobre todo, que las cosas pueden ser de maneras diferentes. Se trata de acoger el silencio de la víctima y mantener viva su memoria; transmitir esta injusticia, esta herencia, a los otros, a los que todavía no han nacido, a las generaciones futuras. Por esa razón, Mèlich (2001) considera que en los relatos hay una ética de la memoria, y una pedagogía del don, de la transmisión. Esta es una herencia de Auschwitz “hay que aprender a escuchar al musulmán, al hundido, que tiene la palabra silenciada, la palabra arrancada” (p. 28)

En el momento en el que surge la ética de la memoria, la ética de la acogida, la ética que entiende que podemos ser diálogo porque podemos callar, y que es preciso comenzar por responder. “Una ética de la memoria es una ética que acoge la palabra del otro, la palabra silenciada, porque la ética es, al mismo tiempo, memoria y acogida” (Mèlich, 2001, p. 34) Una ética de la memoria es una ética de la palabra múltiple y, por lo tanto, del silencio, un silencio que no es el fracaso o el fin de la palabra, sino una de las formas más intensas por las que la palabra puede expresarse.

Teniendo en cuenta lo anterior, la siguiente historia retoma fragmentos de algunas de las anécdotas en la escuela, siendo objeto de las primeras conexiones observar la escuela en relación con la problematización de la memoria en cuanto categoría emergente en el marco del ejercicio reflexivo adelantado. Dentro de estas elaboraciones y rastreos ocupan un lugar central las

narraciones recogidas en los diarios de campo<sup>7</sup>, las cuales son puestas en diálogo con los autores y elementos teóricos con el fin de fundamentar y profundizar en los abordajes que la pregunta por la memoria dentro del ámbito escolar nos exige.

Es conveniente tener presente que en la pedagogía y, en general, en el ámbito educativo ha primado durante largo tiempo la tendencia a ser insensible frente al lenguaje de la narración y a todo aquello que la comporta. No obstante, lo que la narración proporciona al lector es el acceso a un mundo en el que, en un principio, es extraño. Uno es extraño porque hay una discontinuidad sociocultural entre el mundo narrado en la narración y el mundo del receptor, del lector. Sin embargo, este mundo narrado puede dejar de ser indiferente para introducirse en la vida del lector en la medida en que este vive la experiencia como si fuera propia. “El olvido hace su trabajo cada mañana, pero también cada mañana tenemos la capacidad de recordar la experiencia (la nuestra y la de los otros, en la lectura, en la narración), de romper el presente y de anticipar el futuro”. (Méllich, 2001, p. 57)

### 3.3 Una posibilidad de conectar con la escuela

*“Tras una extensa caminata por una zona de la selva antioqueña, se halla la escuela rural,<sup>8</sup> una escuela situada entre dos montañas. Durante mi trayecto de 4 horas, experimenté un vínculo profundo con la naturaleza, el aire y el sonido de los animales.*

*Durante la llegada, detuve mi respiración; experimenté un olor desagradable, ya que se me había olvidado de que algunos animales que habitan en el medio rural realizan sus excrementos en cualquier sitio disponible. En ese exacto instante vi cerdos, gallinas y vacas y pensé: "¡ojalá mi escuela hubiera contado con estos animales para aprender de ellos y de su abundancia natural, ¡qué afortunados son aquí!" ... Me dirigí a lavar mis botas con agua de lluvia, es evidente que todos aquí lo hacen antes de comenzar su día escolar, supuse que implica orden en temas de higiene que la escuela maneja con los niños. Tras lavar mis botas, saludé a la profesora, que estaba en la cocina preparando café, aprovechando que los estudiantes todavía no habían llegado. La profesora, con su*

---

<sup>7</sup>El diario de campo es una herramienta que permite realizar un proceso metodológico en donde se registra la experiencia de los participantes

<sup>8</sup> Por cuestiones propias del ejercicio se intentará proteger al máximo el anonimato tanto de los actores mencionados como de la escuela

*cordialidad y calor de pertenecer a la comunidad rural, empieza en breve a relatar acerca del lugar, los problemas que ha experimentado y las relaciones que han forjado con la comunidad.*

*(Profesora): – La sede rural, es la institución educativa más distante del pueblo; como se puede apreciar, es pequeña; sus espacios internos son restringidos, pero los externos no. Es de todos los niños, ellos normalmente corren, juegan, combaten, comparten, se alimentan. En el salón, se pueden apreciar dibujos hechos por ellos mismos, que reflejan sus intereses por la música, el deporte, la ganadería y la agricultura. Es toda una especialidad en esta escuela.*

*A pesar de todo, lo hermoso es la familia; históricamente estas regiones han sido afectadas por la presencia de diferentes grupos armados; no sé si conoces quiénes son y cómo funcionan, estos grupos dejan un gran perjuicio por la misma violencia.*

*En medio de mi silencio, le prestaba toda mi atención a escuchar diferentes anécdotas que recuerda la maestra de haber vivido alguna vez en la escuela. Por lo tanto, quise escuchar todo lo que pensaba, sentía, observaba y analizaba desde su rol profesional y pedagógico; en ese preciso momento le realicé diversas preguntas, pues se me hacía interesante su experiencia como mujer, maestra y, sobre todo, madre.*

*(Estudiante UPN). – ¿Profe, qué relaciones han tenido los grupos armados con la escuela, es todos los días? ¿O es esporádico? ¿Qué opinión tienen los niños acerca del asunto? ¿Se discute el asunto en la escuela?*

*(Profesora): – Puedo confirmar que los niños no temen a nada, y no puedo instruirlos a tener miedo; todo lo contrario, iniciamos el día agradeciendo a Dios y especialmente a la Virgen María para que nos cuide y nos proteja de todo mal. Estas oraciones siempre las hago, porque aquí es "normal" que los niños lleguen diciéndome, profe, hoy murió mi tía, mi padrino, mi tía. Y son noticias que se repiten cotidianamente. Ahí es donde yo llego, los abrazo y les digo que todo está bien. Yo nunca les pregunto cómo pasó porque estoy casi segura de que un abrazo siempre podrá salvarnos.*

*No todas las preguntas tienen respuesta; podía observar y examinar cuán intenso fue haber mantenido esta conversación inicial. Solo la profesora es la primera en identificar el efecto de la violencia en el conflicto escolar, ya que habita con frecuencia la escuela. De igual forma, me impresionan mucho los espacios que se ofrecen en las escuelas rurales. Usualmente observamos un único salón, una estancia, una cocina o restaurante al aire libre, puertas, establos y canchas; lugares que están llenos de recuerdos de una memoria personal, grupal e histórica, donde los personajes principales son los niños. Esta es una memoria que comunica visualmente, que nos transmite algo,*

*que desea que descubramos algo, que nos convoca mediante los diseños que se han desarrollado a lo largo del tiempo.” (D.P. 8 de mayo de 2024)<sup>9</sup>*

La narración de esta experiencia educativa permite ilustrar las maneras y peripecias de actuar en la escuela, pero también posibilita reconocerse a sí mismo en esa acción para, desde ese punto, elevar y descomponer las preguntas y formas de preguntar. De esta manera, tal como lo hacen notar Espinel- Bernal y Pinilla (s/f) en su texto próximo a ser publicado “*Que vamos a hacer profe? Fragmentos de un diario de escuela*, la escritura se convierte en resistencia ante la prescripción; es decir, en lugar de ser pronunciado es otra de las oportunidades para hablar de memoria en los ámbitos escolares.

Como lo expone Ricoeur (2003, p. 168) "la memoria es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa". Así, las narraciones que hacemos de nuestra vida son posibles gracias a que recordamos; a su vez, en las narraciones que vamos configurando se interpretan las vivencias que se han sedimentado en la memoria. Como lo menciona Ricoeur, la memoria no es solo visión del pasado sino “auto designación de su propio sujeto” (2002, p. 2). Pero esta autoasignación no se lleva a cabo sobre el individuo. Ricoeur recuerda que en francés se dice “*nous nous souvenons*” (2002, p. 2) Nosotros nos acordamos. Es decir que “la asignación de cualquier acto del recuerdo no se reafirma sobre esa auto designación del titular del recuerdo en primera persona” (2002, p. 2), sino que, por simpatía, por transferencia sobre otro psiquismo, somos habilitados sobre la base de la palabra de los otros a atribuir la memoria de otros a nosotros mismos.

Los estudios que presenta Ricoeur giran en torno a la discusión de una teoría fundamental que afecta el problema de la memoria. Esta se refiere al tratamiento de la memoria como una “experiencia eminentemente individual”, privada, interna a la cual el sujeto que la vivencia tiene acceso privilegiado y es intransferible, “Mis recuerdos son sólo míos, me pertenecen y no los puede recordar nadie como yo”; frente a esta postura es casi imposible pensar en una reconciliación con fenómenos sociales, colectivos y públicos (Ricoeur, 2003).

---

<sup>9</sup> Los diarios realizados en el marco de este ejercicio de investigación serán citados con las siglas D.P. (Diario pedagógico) agregando la fecha. Además de ello, para dar mayor énfasis a sus narraciones y reconstrucciones, los fragmentos que son traídos de este texto de manera de ilustración y detonante serán señalados con una letra distinta.

En relación con lo anterior, entendemos que la memoria juega un papel crucial en la vida, particularmente en la escuela, representa el pasado como tal y brinda la oportunidad de reutilizar todas las vivencias pasadas y actuales, además de contribuir a asegurar la continuidad entre lo que existió y lo que vendrá. La escuela está sujeta a un tiempo derivado del devenir de la experiencia, anclado a las vivencias, que irrumpe en episodios discontinuos, superpuestos, variables; es el tiempo de lo memorable, sujeto a la evocación y a la rememoración.

Comprender el funcionamiento de la memoria no se puede lograr sin tener en cuenta el olvido. Por su parte, Ricoeur (2008) comprende el olvido en dos sentidos. El primero es un olvido que elimina la memoria o “huella mnésica” y que denomina “olvido definitivo”, como contraparte de la memoria. La segunda es el “olvido de reserva”, que hace alusión a lo que puede ser recuperado y rememorado, incluso a la idea de lo inolvidable. Desde otra perspectiva, algunos autores plantean que olvido y memoria hacen parte de un mismo proceso, son complementarios, pero diferentes.

### **3.4 Memoria y recuerdo en la escuela**

Adicionalmente, esta tensión de recuerdo-olvido no puede prescindir de una 'gramática', es decir, no puede darse con autonomía de un 'mundo', de un 'universo simbólico'. La memoria no puede existir fuera de la interpretación, fuera de una biografía. Si es cierto que no existen hechos sino únicamente interpretaciones, entonces no hay recuerdo sin una específica interpretación de ese recuerdo, de 'eso' que supuestamente ocurrió. Sin embargo, tampoco uno tiene la libertad de interpretar su vida como prefiera, ya que en cada interpretación funcionan, de manera explícita o subjetiva, mecanismos inconscientes que no podemos manejar. No tenemos la facultad de tener control sobre nuestro pasado. No somos los propietarios de nuestra vida, no somos los amos de nuestra existencia.

Entre las memorias de los actores de la escuela se encuentran los relatos y testimonios de los maestros y maestras que vivieron el conflicto armado de diferentes maneras como testigos, resistentes, desplazados, líderes sociales, educadores de reinsertados. Como lo plantean Herrera y Ortega (2012), el maestro en nuestro país vive en medio de complejos contextos violentos en los

que su historia de vida acumula la experiencia misma de la violencia, su actuación, su responsabilidad como formador de sujetos y su práctica les reclaman una postura y acción frente a esas dinámicas.

### **3.5 Un recuerdo del conflicto**

*“(Profesora): – Ellos al regresar encontraron que debido a tantas explosiones y tantas situaciones que vivieron en la guerra, los vidrios del colegio, los ventanales estaban dañados, todos rotos. Entonces era un comenzar otra vez, estaba abandonada la escuela y bueno murieron muchos líderes en la vereda, líderes muy buenos que la gente se pregunta todavía qué pasó, eran muy buenos para la vereda, para los docentes, gente muy correcta.” (D.P. 8 de abril de 2024)*

No obstante, uno de los hallazgos más relevantes que resultan de los relatos de los maestros, tiene que ver con el impacto del conflicto armado, en especial en la escuela rural. Se identifica la ruptura de sus dinámicas a partir de hechos victimizantes, que no sólo afectaron la infraestructura física, sino también su organización institucional y la vida de las comunidades “La memoria es un ‘acontecimiento’ porque nos hace presentes a los ausentes, a los que ya no están y nunca van a poder regresar, porque nos recuerda los momentos felices, pero también el horror vivido que muchas veces nos impide mirar hacia adelante; algo que, por desgracia, nos fija en el pasado y nos devuelve a un universo infernal” Mèlich (2015, p. 238) No obstante, la vivencia de la pérdida y el luto nos ha revelado un aspecto crucial de la existencia humana: el 'estar en la ausencia'. En ocasiones creemos que lo ideal sería poder olvidar, pero al mismo tiempo pensamos que el olvido del ausente representaría la auténtica muerte, la muerte definitiva, ya que el que ya no está permanece vivo mientras se le recuerda. Intentamos recordar, pero de pronto todo se nos olvida, un rostro, un aroma, un gesto, una palabra. El recuerdo del ausente nos envuelve en el instante más inesperado y nos derriba, nos fractura, nos desintegra.

En medio de la intimidación, el miedo y las amenazas se instauran los silencios en el espacio escolar. El discurso en el aula se ve coartado evitando que se generen discusiones abiertas sobre asuntos esenciales que es necesario abordar para una formación crítica respecto de la realidad

social. Sin embargo, en medio de la guerra todas las temáticas relacionadas son acalladas e invisibilizadas.

Normalmente solemos observar esta frase "hacer memoria", pero en realidad no lo hacemos, todo lo contrario, es ella la que nos hace, la que surge de repente. Como lo expresa Mélich (2015, p. 239) "Ni el recuerdo, ni el olvido son el resultado de nuestra voluntad; la memoria es involuntaria; es una pasión". Por lo tanto, la experiencia en Anorí vuelve a ser una oportunidad para analizar las cuestiones de memoria en la escuela, y esta vez, desde una narrativa que contempla como fue un día de práctica en la escuela con los niños.

La escuela como institución social asume una función esencial en la transmisión de una memoria cultural y las tradiciones propias de las sociedades. Este es el primer vínculo con la memoria que adquiere la escuela: la conservación de principios, visiones y sentidos del mundo social. La familia y la escuela se configuran como espacios de transmisión de la tradición social y donde se pueden construir nuevos sentidos del pasado. Desde los estudios de la memoria la función de la escuela contiene dos elementos, el primero, el fortalecimiento y ampliación de la identidad colectiva y, el segundo, la posibilidad de resignificar y reconstruir los sentidos del pasado (Jelin, 2002).

El silencio y olvido escolar hacen parte de un fenómeno complejo de dinámicas, no sólo educativas e institucionales, sino sociales y comunitarias que se manifiestan en la escuela por medio de sus actores. Algunos de los factores educativos e institucionales que hacen parte del silencio escolar tienen que ver con las políticas públicas y la ausencia de un espacio y tiempo específicos para la enseñanza de la historia local. Se identifica un intento institucional por incorporar la historia municipal en el currículo del área de ciencias sociales, pero no se consolida en la práctica; este fue un proceso que llegó al plan de estudios hace algunos años, pero que los docentes de Anorí desconocen.

### 3.6 Un día de práctica en la ruralidad de Anorí

Considerando una de las actividades planificadas<sup>10</sup> para llevar a cabo con los niños, en colaboración con el coordinador y la profesora, se llevó a cabo una sesión de reconocimiento del territorio rural donde los niños residen diariamente con sus familias, vecinos y amigos. Para la implementación de la actividad, el enfoque metodológico a emplear fue la cartografía social. Es importante destacar que este método fue examinado previamente con el objetivo de recolectar los suficientes datos para así explorar las relaciones de memoria que se forman en la escuela y en la formación de subjetividades.

*“Tras concluir la primera parte de la sesión, que consistió en saludar con una ronda a los niños, la segunda parte se inició con la distribución de unas hojas a todos los niños presentes en el salón de clases. Luego se planteó la cuestión: ¿alguna vez han dibujado su institución educativa y su entorno? ¿Hay alguien que conozca de dónde vengo? Frente a la pregunta, algunos estudiantes hicieron notar que el acento me delataba puesto que en el pueblo la gente habla diferente. Mi voz acelerada, seria y, al parecer incisiva, les hacía sentir que venía de un lugar lejos de su pueblo.*

*En ese preciso instante, recordé que mi sonrisa evidenció que claramente no pertenezco a su territorio, que proviene de una relación ajena y distante. En efecto, respondí: soy de Bogotá, y en ese momento pregunté si alguien sabía cómo se pronunciaba Bogotá. Todos, muy desconcertados, me miraron y soltaron carcajadas, y todos me confirmaron que sí. Utilicé mi marcador y comencé a escribir en el tablero, una vez que ellos pronunciaran cada letra por letra.*

*Seguidamente, les mencioné que iba a ilustrarles mi hogar, una vez iba recordando y detallando cómo era mi casa en Bogotá sobre su tamaño reducido en el exterior y amplio en su interior, contenía un jardín de flores de mi abuela, un lavadero grande de una reserva que quedaba cerca, recordaba las dos puertas principales y las cuatro ventanas desde las cuales se podían observar numerosos edificios, viviendas, iglesias y montañas. Después, les iba narrando uno de mis trayectos diarios que solía realizar desde mi casa hacia la universidad, el sitio a donde iba a cursar mis estudios con numerosas personas y docentes. Para ello, necesitaba utilizar un medio de transporte público, de color rojo y de gran tamaño, que en ocasiones resultaba peligroso, ya que existían individuos que lo empleaban para atentar y causar perjuicio. Las personas podían ser lastimadas, hurtadas y/o abusadas. Este tipo de transporte se conocía como Transmilenio en la ciudad de Bogotá, haciendo aquí mi aclaración que venía de la capital de Colombia.*

Este relato evidencia que claramente en las relaciones que se establecían con los alumnos en el salón de clases mientras se relataba un recuerdo de mi parte, particularmente del entorno en el que usualmente resido, la memoria cobraba vida. En otras palabras, mientras recordaba y

---

<sup>10</sup> Planeación sesión 4 sesión de reconocimiento - Anexo #1

especificaba, iba haciendo memoria, vinculaba lo que visualmente posee la ciudad, especificaba las rutinas, pero particularmente iba vinculando elementos de mi día a día.

De esta manera, la memoria es una habilidad que nos permite guardar información, retenerla y retornarla al presente. Lo esencial de un recuerdo radica en las emociones que provocan en la persona, pues mediante este ejercicio de recordar podía sentir cómo nuevamente, volvía a mi a mi ciudad, a mi vivienda.

*Les iba relatando una vivencia que rememoraba en ese momento la auténtica esencia de mi ciudad, mi hogar, mis medios de transporte, mi universidad. Sin embargo, también lo que percibía diariamente al hacer mi recorrido, demorando 35 minutos para alcanzar mi destino, la Universidad Pedagógica Nacional. En la utilización masiva del Transmilenio, percibía viviendas excesivamente grandes, de dos, tres o incluso cinco plantas, panaderías, cafeterías, bancos, estaciones de policía, semáforos, calles estrechas y largas, vehículos de todas las tonalidades, taxis amarillos, comerciantes ambulantes y numerosas personas que caminaban de un lado a otro; todo esto, al rememorar lo que habitaba en mi día a día, y se lo cuento, y dibujo en el tablero a los niños.*



**Imagen 1:** Recordando cómo era mi hogar. Un día de clase.

**Fuente:** Archivo personal

*Previamente, les informo a los niños que en las hojas que les ofrezco describirán o manifestarán a través de ilustraciones y colores cómo es su escuela y lo que está en sus proximidades. Esto con el objetivo de distinguir los lugares en los que residimos cada día en términos de memoria; de una memoria vinculada al territorio y a la institución educativa; de una memoria relacionada con la construcción de subjetividades, y de una memoria relacionada con los espacios escolares. Sin embargo, en particular, de una memoria individual y colectiva.*

*Mientras los niños elaboraban sus dibujos, yo realizaba la visita a sus puestos de trabajo. Algunos me relataban que su colegio superaba a su hogar en tamaño, debido a que su vivienda estaba construida con palos y tejas, carecía de baldosas y puertas. El sitio en el que residían no representaba un peligro, tenían la posibilidad de dejar sus viviendas abiertas todo el día, en donde, a menudo entraban vecinos o amigos a tomar café o comer caña de azúcar, manifestó uno de los niños. En cambio, otro personificó que lo que más apreciaba de vivir en ese lugar era que su bestia (caballo) lo llevaba a la escuela; en ocasiones era gratuito, en otras requería un pago de 30 mil.*

*En otras ilustraciones, señalaban que en el entorno existían numerosos árboles y tipos de animales; ilustraban serpientes, vacas, burros, cochinillos de tierra, arañas, abejas e inclusive hasta pulgas. En otros dibujos indicaba que existían ríos o cascadas en donde se bañaban a menudo, y otros ríos que únicamente estaban destinados a la minería y extracción de oro mediante bateas. Señalando aquí, las diferentes actividades que suelen hacer en el territorio rural” (D.P. 15 de abril de 2024)*

Las representaciones artísticas que construyeron los estudiantes en las hojas, desde la perspectiva del dibujo, vista como una técnica de rememoración. Al transformar información en imágenes, el cerebro puede procesar y almacenar datos de manera más efectiva, ya que las imágenes suelen ser más fáciles de recordar que las palabras. Este método estimula la creatividad y la asociación, permitiendo que los estudiantes conecten conceptos de forma más significativa. Al dibujar, no solo se activa la memoria visual, sino que también se involucran emociones y experiencias personales, lo que refuerza aún más el recuerdo.

En el territorio rural de Anorí, la relación entre memoria y recuerdo se manifiesta de manera profunda y significativa, ya que las tradiciones, historias y prácticas comunitarias se transmiten a través de generaciones. La memoria colectiva de los estudiantes se construye a partir de relatos orales, costumbres y la conexión con el entorno natural; todo ello, actúa como anclas para los recuerdos individuales y comunitarios. Estos elementos no solo preservan la identidad cultural, sino que también fortalecen los lazos sociales, ya que el recordar juntos experiencias compartidas fomenta un sentido de pertenencia. Además, la relación con la tierra y los sectores agrícolas se entrelazan con la memoria, creando un espacio donde el pasado y el presente coexisten y se nutren mutuamente, enriqueciendo así la vida cotidiana de la comunidad rural.



**Imagen 2:** Recordando mis alrededores.

**Fuente:** Archivo personal

*Me resultó curioso cómo los niños al dibujar iban recordando cómo eran sus hogares, los animales, las frutas más famosas (las pomas), y cómo realizaban diversas actividades con sus familias. Lo más peculiar de estos dibujos es que escasos de ellos ilustraron la escuela. En esos escasos dibujos, pude notar que la escuela contenía juegos de mesa; rodaderos; pasamanos; zonas verdes; huerta con tomates; carteleras de los días de cumpleaños de todos en el aula; ilustraciones de su profesora y algunas de sus comidas favoritas que preparaban. Por ejemplo, la sopa de gallina fue la más popular en los dibujos. Recordaban en esos trazos como matar y pelar una gallina o una vaca, dándome a entender que ellos recuerdan este tipo de actividades tal como se lo ha enseñado la familia y la escuela” (D.P. 21 de mayo de 2024)*



**Imagen 3:** La sopa de gallina

**Fuente:** Archivo personal

Estas conexiones que se formaron en torno a la memoria y la experiencia en la práctica pedagógica de Anorí evidencian que la memoria, junto con su contracara, el olvido y el recuerdo,

se analizaron como momentos intermedios entre el tiempo y la narración. Los vínculos entre la narrativa y la temporalidad no son inmediatos; para prevenir el cortocircuito, se requiere la intervención de la memoria, como elemento del relato, tal como se pudo leer anteriormente.

Entonces, si la memoria es el recuerdo de lo sucedido que queda en el interior de nuestras mentes, que también es relatado por unas y otros, la memoria y el relato son lo mismo, solo que la memoria es privada y el relato es la memoria hecha pública, dicha a otros/as. Es por eso que cobra sentido decir que no hay un solo relato sino relatos.

Por lo tanto, las ilustraciones realizadas a través de la metodología (cartografía social-escolar) permiten articular lo espacial con lo histórico-social. De modo que la cartografía logra una construcción del lenguaje, donde se reflexiona y actúa a partir de diferentes puntos de vista que tienen que ver con posicionamientos históricos y sociales. De esta manera, la cartografía constituye una nueva manera de lenguaje, donde dialoga directamente entre la construcción de nuevos conocimientos y el impacto que genera la memoria desde el aspecto histórico y lo colectivo de un territorio; es decir, la cartografía mediante su modalidad de intervención presenta formas de reconstruir y resignificar las representaciones del mundo físico, social y cultural.

Por consiguiente, la cartografía social-escolar implica apropiación colectiva del espacio, lo que requiere intervención social que puede transformar y aportar en la identidad colectiva del territorio; es decir, la cartografía social va más allá de la descripción de los territorios, se apropia de ellos y posibilita una transformación. Por lo tanto, los niños en la actividad van recordando actividades de su cotidianidad y las van representando a modo de un significado de lo vivido dentro del territorio.

Finalmente, las relaciones de cotidianidad que se ven reflejadas en las cartografías hacen parte también de las memorias vividas en la escuela, ya que, gracias a la memoria, los niños recuperan imágenes y escenarios del pasado, conservan experiencias y emociones, y elaboran su historia personal.

#### **4. MARCO NORMATIVO**

Después de lo mencionado previamente, la sección referente al marco normativo se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, documentos de relevancia a nivel nacional en los que se destaca el asunto de la memoria en la escuela. En resumen, una de las razones para discutir la memoria en la escuela es analizar las consecuencias del conflicto armado en las áreas rurales. En un segundo plano se ubican algunos documentos a nivel departamental en Antioquia, donde se hacen referencias a la categoría de memoria, territorio y comunidad en relación con la escuela. Esto hace evidente que son escasos los documentos que se hallaron durante el seguimiento. Finalmente, en la tercera sección se presentan documentos relacionados con el PEI de Anorí.

Es relevante señalar que las normativas en materia de memoria se clarificaron bajo las administraciones de los presidentes Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos en Colombia desde el 2002 hasta 2018, considerando los pactos de paz establecidos con los grupos armados del país, asignando las repercusiones que estos producen en las áreas rurales. Así pues, las normativas que se exponen a continuación se centran en el análisis inicial del documento en relación con las memorias en los espacios escolares de la ruralidad de Anorí, sitio donde se ha llevado a cabo toda esta vivencia relevante dentro del contexto de la práctica pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional.

En Colombia, como es bien sabido, se ha venido profundizando un nuevo discurso orientado a la superación del conflicto armado interno, que se acompaña de un nuevo modelo de justicia: el discurso del “posconflicto” y la justicia transicional. En el marco de este régimen discursivo, los trabajos y luchas por la memoria se expanden y proliferan, expresándose en diferentes iniciativas tanto oficiales como no oficiales que en años recientes han surgido para la construcción de memoria histórica. Algunas de estas iniciativas instituyen memorias funcionales al proyecto económico y social imperante, por cuanto buscan mantener o conceder privilegios y producir versiones del pasado eficaces para preservar el orden instituido. Otros, sin embargo, desde el lado subordinado de las relaciones de poder, desde las lecturas y posturas de los movimientos sociales, batallan por los sentidos del pasado en articulación con el presente y el futuro, expresando rupturas, resistencias, memorias disidentes y alternativas de sociedad. De lo que no cabe duda es

que las luchas por las memorias están atravesadas por tensiones y conflictos que valen la pena recordar.

Sin embargo, las regulaciones referentes a las políticas de memoria no se ubican de manera directa en la escuela, ni en el contexto educativo y pedagógico. Así pues, surgen otras interrogantes relacionadas con la normatividad de la memoria como categoría emergente en la consolidación del documento; está vinculada con la comisión de la verdad.

Mediante el Decreto Ley 588 de 2017<sup>11</sup> *Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*, se dispuso la puesta en marcha de la Comisión. Respecto a su régimen jurídico el artículo 3° del mencionado Decreto Ley reiteró que la Comisión tenía un régimen legal propio y, en consecuencia, la determinación de su organización, su estructura, sus funciones, atribuciones y los contratos en que sea parte, se rige exclusivamente por las normas contenidas en la Constitución Política, en dicho Decreto Ley, en su Reglamento y en las demás normas necesarias para su funcionamiento.

En ese orden, la Comisión tuvo la competencia de realizar todos los actos representados en acuerdos, resoluciones y circulares, contratos y convenios en el país o en el exterior que fueron necesarios para el cumplimiento de sus objetivos, mandato y funciones, guardando, siempre, que éstos se ajustarán a las facultades y atribuciones que le otorga la Constitución, el Decreto Ley y su reglamento. Finalmente, dispuso el mismo artículo 3° en mención que los actos de la Comisión que no fueran administrativos se regirán por las normas del derecho privado, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 30° de la misma norma, el cual abarcó el asunto relativo a los recursos y el patrimonio de la entidad. Sobre el régimen de contratación propio de la Comisión, en ejercicio de su competencia y de conformidad con los principios de la función pública, la entidad expidió su manual de contratación y sus respectivas actualizaciones, el cual estuvo también acorde con los principios y normativa de la función pública.

---

<sup>11</sup> Decreto: Ley 588 de 2017 “*Por el cual se organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición*” EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA En ejercicio de las facultades constitucionales conferidas en el artículo 2 del Acto Legislativo 1 de 2016 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=80633>

Respecto a las iniciativas oficiales o institucionales, se encuentran las comisiones de la verdad, los procesos de amnistía e indultos, investigaciones y sanciones a la violación de los Derechos Humanos, creación de centros de memoria, informes, entre otras. Por su parte las iniciativas instituyentes, son el resultado de las denuncias y demandas de las comunidades, sociedad civil, sectores académicos alternativos, investigadores y organizaciones víctimas del conflicto, quienes realizan disputas, apuestas y elaboraciones en público, con ejercicios de reconstrucción de las memorias personales y colectivas.

Dentro de las políticas de la memoria institucionales en el marco del Acuerdo de paz se destacan: Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, conformada por: Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, Jurisdicción Especial de Paz, Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y debido al conflicto armado.

Políticas susceptibles para el análisis académico, en relación con las inquietudes sobre el papel de la memoria, la historia de tiempo reciente y su entrecruzamiento con la educación para construir propuestas educativas acordes a las necesidades históricas de la sociedad colombiana; asimismo, un punto central tiene que ver con los desafíos que el posacuerdo trae para la enseñanza de las Ciencias Sociales, la historia y la formación de ciudadanías memoriosas en las escuelas públicas y privadas de país, contexto ante el cual urge la necesidad de realizar procesos de formación pedagógica, histórica y política con las nuevas generaciones de colombianos con el fin de abrir espacios de reflexión y diálogo en torno a los sucesos

Los abordajes educativos para las anteriores políticas de la memoria han sido formulados en orientaciones, leyes y decretos para ser implementados en las instituciones de educación públicas y privadas del país: Decreto 1038 de 2015, mediante el cual se crea la Cátedra de la paz. Ley 1874 de 2017 la cual modifica parcialmente la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones respecto a la “enseñanza de la historia”.

Ahora bien, a nivel departamental, Antioquia ha sido reconocida como una región que ha sido arrasada por el conflicto armado en la nación. No obstante, la mayoría de las historias que surgen provienen de las experiencias de padres, madres, jóvenes, niños y profesores. Así pues, la

fundación del Centro Nacional de Memoria Histórica en Colombia, en Antioquia ofrece recursos pedagógicos y educativos para todas las personas afectadas por el conflicto armado en la región y en las instituciones educativas.

Antioquia es un territorio donde el conflicto armado y la violencia local ha dejado huellas imborrables. Durante décadas este departamento ha sido protagonista de enfrentamientos y actos que han violado los derechos humanos de la población. Casos como las desapariciones forzadas en el Urabá y el Bajo Cauca o las masacres perpetradas en Medellín y Segovia, son datos que hoy día hacen parte de la memoria histórica colombiana. Sin embargo, existen episodios que están esperando ser contados, como lo son las memorias de aquellos líderes sociales y políticos que batallaron en vida por los derechos de su comunidad, donde aún algunas de esas historias, no son conocidas.

Es importante aclarar que las políticas de memoria en Antioquia suelen referirse al departamento, pero no precisamente a las comunidades donde las escuelas son muy impactadas por las consecuencias del conflicto. Por lo tanto, la memoria en Antioquia tiene un alto impacto, pero es poco descrita y definida en el ámbito educativo de la ruralidad; así que los documentos normativos son escasos para delimitarlos en este apartado.

Por último, basándose en las directrices previas, la Institución Educativa Anorí del Municipio, tiene como objetivo preparar al individuo para la convivencia social, el trabajo y la educación superior, estableciendo reglas que le resulten útiles en su entorno. Así pues, el PEI se enfoca en la perspectiva constructivista social y en el fomento de las inteligencias múltiples del modelo de escuela nueva. Por lo tanto, en este documento no se consolida la memoria como una categoría emergente en la escuela, siendo esta una de las dificultades presentes en la elaboración de los PEI y el currículo a nivel Nacional, departamental y local.

Situación preocupante, relevante y alarmante es el incremento de las tasas alarmantes respecto al abandono escolar, de mortalidad estudiantil o la reprobación. Es necesario esforzarse por incrementar la retención y la permanencia de los alumnos en el sistema educativo, hasta alcanzar la media. Además, es importante considerar que un considerable número de estos estudiantes no abandonaron realmente el sistema educativo, sino que fueron trasladados a otros

centros, debido a cambios de domicilio de los padres y/o acudientes, incidentes de conflicto, entre otros motivos, dado que las condiciones laborales en Anorí propician la existencia de una población en constante cambio. Por lo mencionado anteriormente, resulta imprescindible proporcionar una Educación Con Calidad Y Cobertura.

## **5. METODOLOGÍA**

En la elaboración de este documento, y, también en el ejercicio de la práctica profesional se utiliza una metodología cualitativa basada en la estrategia biográfico- narrativa, teniendo en cuenta que el investigador debe involucrarse en el proceso e interactuar con los miembros de las comunidades en calidad de protagonistas y fuentes vivas de información. Así pues, las historias atraen un interés por los elementos subjetivos representados en la narración, facilitando la recolección de motivaciones, vivencias, emociones y entretejidos de la memoria<sup>12</sup> en la escuela.

La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta en los años setenta, en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales como “textos”, cuyo valor y significado vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona; allí la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia vista como un relato, por un lado, y por otro, como las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

Parafraseando a Denzin (1990), el método biográfico es el estudio, uso y recolección de documentos personales, que describen puntos de cambio en las vidas individuales. Dichos documentos incluirán autobiografías, biografías, diarios, historias de vida, relatos de vida e

---

<sup>12</sup> Anexo #2 Diario de campo.

historias orales. El relato biográfico es una síntesis activa entre la imagen totalizadora de la vida del narrador en un momento dado y de la interacción en la que se sitúa el investigador. Es por esto por lo que la investigación narrativa se trata de “vivir la historia” en el cual las narrativas del investigador y el sujeto investigado confluyen en una construcción narrativa compartida.

Por lo tanto, la investigación biográfica en relación a la pregunta por la memoria en la escuela rural de Anorí se presenta como una vía de acceso al conocimiento social, permitiendo leer un territorio en específico a través de una biografía, pues este método permite integrar el testimonio subjetivo de los estudiantes como reflejo de una época que ha sido atravesada por el conflicto, y que, por esa misma razón, la escuela ha tenido altos impactos a causa de la violencia.

Mencionado a lo anterior, las ilustraciones realizadas en conjunto con los niños en el aula, por ejemplo, son referentes para un análisis de interpretaciones sobre las cuestiones de memoria, y las relaciones de recuerdo y olvido, de pasado, presente y futuro, de memorias colectivas y propias.

De esta manera, la investigación de corte biográfico- narrativa proyectada incluye los siguientes instrumentos que permitieron realizar el análisis de este documento.

- Historia oral o conversaciones: La profesora es quien narra sobre su experiencia en la escuela y la relación que ha fortalecido en el territorio, con los niños, jóvenes y familiares. Sus intervenciones se han venido convirtiendo en apoyo pedagógico en situaciones de conflicto, muchas de las cuales han traído consigo efectos devastadores a lo largo de la historia de las memorias en la escuela. Estas vivencias y relatos fueron recogidos mediante preguntas o afirmaciones que se realizaban dentro de algunas conversaciones anónimas.
- Fotografías: Las evidencias fotográficas, fueron trabajadas cuidadosamente, evitando mostrar rostros y elementos precisos que pueden ser riesgosos para la elaboración del documento y de los sujetos inmersos. Sin embargo, se convierten en una oportunidad para evidenciar algunos de los procesos que se construyeron en las planeaciones y que fueron realizadas por los estudiantes. Estas fotografías de memoria recogen recuerdos de experiencias y vivencias cotidianas que se han mantenido a lo largo del tiempo en

la escuela de Anorí, tal como se expresó en las narrativas y los sustentos teóricos de diferentes autores.

- Escritos autobiográficos- Notas de campo: Este elemento en relación relacionado con la observación, consolidación y escritura de los diarios de campo, permitió ubicar la problematización y el interés por la memoria como categoría emergente en la escuela, ubicando relaciones de memoria en las actividades que se realizan en la escuela dentro de los espacios escolares en donde las memorias han tenido un amplio recorrido no solo histórico, sino también un entretrejo social y cultural de la cotidianidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe mencionar que, para el ejercicio de interacción y acompañamiento en el aula de acuerdo con la experiencia de la práctica pedagógica, se realizaron planeaciones en conjunto con el coordinador de la IEA Anorí, quien acompañó, apoyó y reforzó los procesos de análisis sobre la memoria en la escuela, brindando estrategias pedagógicas y cautelosas sin mencionar efectos que puedan transgredir a los estudiantes, la escuela y la profesora dentro del territorio.

Por lo tanto, el propósito general de las planeaciones fue observar y acompañar los procesos escolares en la zona rural, elaborando actividades de interacción con los estudiantes con el fin de recoger insumos sobre aspectos de memoria en los espacios escolares. Con tal fin, se realizó una aproximación a las posibilidades de la cartografía social con la intención de complementar las labores de recolección y análisis de la información de la estrategia biográfica-narrativa. De este modo, la observación participante es lo fundamental el ejercicio cartográfico.

- Observación participante: Para la cartografía social se vuelve importante la inmersión social que permita la conversación con los participantes y la observación para la identificación de prácticas y gestos que se evidencian dentro de los espacios escolares seleccionados y ayuden a la reconfiguración de la memoria.

La fase de observación inicial condujo, de manera particular, a ampliar el interés en torno a la memoria como categoría emergente en la escuela y, tal como se ha mencionado, a los efectos

que el conflicto ha marcado en la construcción de subjetividades en los estudiantes en la ruralidad de Anorí.

Por último, en los anexos, se ubica una de las planeaciones más principales a partir de objetivos, actividades, materiales y metodologías, extrae también, la experiencia, las relaciones de memoria, recuerdo, olvido, presente y pasado que se vive en la escuela. Así, se incluyen archivos personales a través de fotografías que contraen parte de la experiencia vivida en el territorio.

## **6. FORTALECIENDO EL ROL PROFESIONAL DEL PEDAGOGO DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Más allá de identificar cuáles fueron esas dificultades y posibilidades, en este apartado me gustaría expresar a través de una escritura más personal en diálogo con el texto *El campo y disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia* de Klaus Runge, quien en todo mi proceso formativo profesional y humano ha sido mi inspiración total en la construcción de mis prácticas pedagógicas, en donde he podido identificar que, sin una base teórica y pedagógica, no podría iluminar mis caminos hacia una educación “deseada”.

Observé durante mi estadía en Anorí que no solo en este territorio, sino en Colombia en general, hay una ceguera disciplinar que se ha configurado en torno a la pregunta por el método y objeto propio de la pedagogía; y recuerdo cuando los docentes me preguntaban qué hacían los pedagogos, en que se enfocan, que estudian, porqué hay jóvenes interesados en estudiar pedagogía, porqué pedagogos en Colombia e, incluso, si a la pedagogía le interesa hablar sobre memoria; preguntas e ideas curiosas alrededor de las concepciones y comprensiones sobre la pedagogía y lo pedagógico.

En ese instante hice mi aclaración basada en ideas del texto de Runge, que de lo que se trata es de un trabajo que ayude a subsanar el déficit de la auto reflexión disciplinaria de la pedagogía, de un ejercicio que abra el debate y la discusión, en el que se sustenten el cuerpo de saberes pedagógicos acumulados en nuestro país.

De ahí mi interés por analizar los tipos de memoria que se construyen en esta escuela, en donde viví y conviví con muchos altercados particulares en el territorio con la comunidad educativa;

tratar que, a partir de esta experiencia se pudieran recoger los insumos suficientes para preguntarme sobre la importancia y la problemática que tiene la memoria como categoría emergente en la escuela, y, sobre todo, en objeto propio de la pedagogía.

*“La experiencia de recordar mi infancia, que también fue en una escuela rural, era una escuela en donde se sentía el aire fresco, las gallinas cacarear, el humo de la leña de la cocina y el aire fresco para pasear y jugar a los alrededores, y sentir que ahora a mis 23 años en mi práctica profesional de docente implican otras relaciones, y una de ellas vivir por una temporada el conflicto armado y la violencia que este ha genera no solo en la escuela de Anorí, sino en los agentes que viven y conviven cotidianamente la escuela, escuchar las fracturas y los reparos que han construido como comunidad, a través de murales, de compartir un día de almuerzo, de regarse un objeto que tiene significado personal, y entre otras dinámicas que comparten los niños con la profesora (rondas, canciones, videos sobre valores y principios, etc)enfocadas al valor personal y colectivo que vive la escuela”. (D.P. 28 de mayo de 2024)*

Para todos estos aspectos que aluden a partir de una experiencia significativa, quise analizar el punto de vista de Zuluaga (2021), citada en el texto de Runge, entendiendo en primera instancia la relación de la práctica pedagógica con el quehacer del pedagogo expresando que los procesos de institucionalización del saber pedagógico corresponden al funcionamiento en las instituciones educativas, y, comprenden las formas de enunciación y circulación de los saberes enseñados.

En ese sentido, Runge expresa “si algo ha caracterizado al campo disciplinar y profesional de la pedagogía colombiana durante los últimos tiempos en su proceso de consolidación han sido sus excesos terminológicos, su falta de discusión conceptual, su poca atención a la «historia efectiva» con sus formas históricas de apropiación y su falta de consensos mínimos sobre sus problemáticas y conceptos básicos” (2021, p. 294).

No obstante, el objeto propio que me llevó a entender la pedagogía durante esta experiencia fue lo que encontré en el territorio con relación a la memoria y la configuración de subjetividades; la rememoración en el contexto de la escuela, especialmente afectada por el conflicto armado, adquiere una dimensión compleja y significativa. En estos entornos, el proceso de recordar y reconstruir la memoria colectiva se ve afectado por los traumas y las rupturas que generan los conflictos. La escuela puede convertirse en un espacio tanto de sanación como de tensión, donde se intenta preservar la identidad cultural y las vivencias de la comunidad, mientras que al mismo tiempo se enfrentan los recuerdos dolorosos de la violencia.

La rememoración en este contexto puede ayudar a los estudiantes a procesar sus experiencias y a construir un sentido de pertenencia y resiliencia. Sin embargo, si no se maneja adecuadamente el concepto de memoria, también pueden revivir traumas y divisiones. Por lo tanto, es fundamental que la escuela adopte enfoques sensibles e inclusivos que promuevan el diálogo, la empatía y la reconciliación, utilizando la memoria no sólo como un medio de recordar el pasado, sino como una herramienta para construir un futuro más pacífico.

Ser pedagoga en una escuela rural implica un compromiso profundo con la comunidad y un enfoque educativo adaptado a las realidades del entorno. En estos contextos, la pedagogía va más allá de la simple transmisión de conocimientos; se trata de comprender y valorar la cultura local, las tradiciones y las necesidades específicas de los estudiantes. La relación cercana con los estudiantes y sus familias permite construir un ambiente de confianza y colaboración, donde el aprendizaje se enriquece con experiencias prácticas y significativas.

Además, la pedagogía en el ámbito rural enfrenta desafíos únicos, como la escasez de recursos y la diversidad de niveles de aprendizaje. Esto requiere creatividad y flexibilidad, fomentando metodologías activas que incentiven la participación y el pensamiento crítico. A través de este enfoque, la pedagogía no solo educa, sino que también empodera a los estudiantes, ayudándoles a reconocer su potencial y a convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

En resumen, ser pedagoga en una escuela rural es una labor enriquecedora y desafiante que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento del tejido social, promoviendo un aprendizaje que trasciende las aulas y se integra en la vida cotidiana de la comunidad.

## **7. UNA CONCLUSIÓN SIGNIFICATIVA**

La educación en memoria histórica requiere generar transformaciones pedagógicas que permitan a los estudiantes conectar cambios emocionales y cognitivos a un nivel individual con transiciones más globales a un nivel social. Así, es necesario impactar la identidad de los alumnos para que se conciban a sí mismos como ciudadanos capaces de participar en procesos sociales y

políticos conducentes al cambio social. De nada sirve la empatía en el orden personal, o la comprensión en el orden teórico, si esta no se traduce en participación en los procesos sociales y políticos. Es pertinente, también, generar cambios en el sentido de agencia y en la identidad de los estudiantes, ya que estos constructos determinan cómo ellos construyen e interactúan con sus contextos sociales a partir de la memoria.

Por tanto, los cambios en la agencia y la identidad de los estudiantes les permitirán sentir que pueden transformar las realidades sociales en las que se encuentran inmersos y convertirse en sujetos políticos activos. El cambio en la identidad y en la agencia de los estudiantes sirve de puente entre las transformaciones individuales y las más globales, como la construcción de una cultura política y un ambiente público favorable a la paz. El logro de los objetivos de la educación en memoria histórica debe llevarse a cabo de acuerdo con ciertos principios pedagógicos.

Para cerrar, la reflexión sobre el texto de la Comisión de la Verdad en relación con la memoria en la escuela revela la importancia de abordar el pasado de manera crítica y constructiva. La memoria histórica, especialmente en contextos de conflicto, es esencial para entender las raíces de la violencia y las injusticias, y la escuela juega un papel fundamental en esta tarea. Al incorporar las lecciones aprendidas y los testimonios de quienes vivieron estos eventos, se puede fomentar una cultura de paz y reconciliación entre las nuevas generaciones.

La educación se convierte así en un espacio donde se construye conciencia crítica, promoviendo valores como la empatía, el respeto y la justicia. Este enfoque no solo ayuda a sanar las heridas del pasado, sino que también empodera a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos activos que valoran la diversidad y defienden los derechos humanos. En definitiva, integrar la memoria en el currículo escolar no solo enriquece el aprendizaje, sino que también contribuye a la formación de un futuro más inclusivo y consciente de las lecciones del pasado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo-Tarazona, Samacá-Alonso. (2010). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*: 221-244.
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista colombiana de educación*, 1-39.
- Belvedresi, R. (2017). La teoría de Ricoeur sobre el reconocimiento: sus aplicaciones para la memoria y la historia. *Páginas de filosofía*, 18 (21), 9-28. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10036/pr.10036.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10036/pr.10036.pdf)
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*. Bogotá.
- Cruz, M. (2007). *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas*, Buenos Aires: Katz Editores
- Espinel- Bernal y Pinilla (s/f) en su texto próximo a ser publicado “Que vamos a hacer profe? Fragmentos de un diario de escuela.
- García Vera, N. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). 135-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>
- Guixé, J. (2021). Lugares de resistencia y memoria: residir y resistir. *Historia y memoria*, núm. 22, pp. 1994- 244, 2021. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)
- Herrera, M. Ortega, P. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación* (62) pp. 89-115.
- Restrepo-Bermeo, J. H., Correa, M. F., Palomino, M. F. y G. Rojas. (2016). Escuela, territorio de paz. *B Re Revista Educación y Cultura*: 15-20.
- Jelin, E., (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España editores
- Ley 1448 de 2011. *Ley de víctimas y restitución de tierras. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Ministerio del Interior y de Justicia, 2011. Extraído del preámbulo

del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, publicado en la dirección <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/proceso-paz-farc-acuerdo-final.pdf>

Mélich, J. (1997) Memoria y Esperanza.

Mélich, J. (1997) Silencio y Memoria.

Mélich, J (2015) La experiencia de la pérdida.

Montañés, G. (2001). Capítulo introductorio. En: Espacio y Territorios. Razón, pasión e imaginarios. Primera edición. Red de Estudios de Espacio y Territorio, RET. Vicerrectoría General. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Mosquera, C. (2020) políticas de memoria en la escuela en América latina. el caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*

Mora Gámez, F. (2022). Informe Final de la Comisión de la Verdad de Colombia desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(1), 5–8. <https://doi.org/10.14718/ACP.2023.26.1.1>

Ricoeur, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido. España: Trotta

Runge, A, Hincapié, A, Gaviria, D & Ospina, C. (2018). El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. ISBN: 978-95

Ruiz, A. (2022). El puente está quebrado, ¿con qué lo curaremos? El legado de la Comisión de la Verdad en la escuela. Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

Ruíz, A. & Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós.

Silva, A. (2000). Imaginarios Urbanos. Cuarta Edición. Tercer Mundo Editores. Bogotá, febrero.

## ANEXOS.

### Anexo 1.

#### Planeación sesión 4.

<b>Nombre del equipo PTAFI 3,0</b> Jose Caizamo Daniela Ruano Ceballos	Postprimaria Multigrado	Escuelas rurales. Anorí- Antioquia	<b>Fecha:</b> (Por confirmar)	Duración de la sesión <b>1 hora</b>
<b>Temas de la clase:</b>	Diversidad social y cultural, emocionalidad, territorio, identidad, memoria.			
<b><u>Propósito general</u></b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Generar un ambiente pedagógico y didáctico dentro del aula multigrado en las diferentes escuelas rurales del municipio de Anorí a través de actividades que fortalezcan la diversidad identitaria, memorística, social y cultural de los niño/as</li> <li>● Observar y apoyar al maestro titular de la escuela en las dinámicas escolares de la jornada.</li> </ul>				
<b><u>Materiales/Equipamiento</u></b>				
HOJAS- COLORES. Pintacaritas				

Etapas de la lección	Tiempo
<b>Actividad rompe hielo</b> Ronda animales <b>Reconocimiento</b> No me han visto- El fin de esta ronda es conocer los nombres y apellidos de todos los estudiantes, cuántos años tienen, que les gusta hacer, que no les gusta, etc.	10 minutos
<b>Actividad de reconocimiento- Cartografía social.</b> Se repartirán hojas a los estudiantes en donde a través de colores van a expresar qué elementos hay a los alrededores de la escuela, la casa y el contexto natural en general, con el fin de que relatan parte de las actividades cotidianas que realizan sea solos, con la familia, las maestras y otras personas. Esta actividad gira al propósito de identificar las relaciones de recuerdo y olvido, de presente y pasado de la cotidianidad dentro y fuera de la escuela.	20 minutos
<b>Actividad. Exploración cultural con el cuerpo</b>	30 minutos

Se formarán grupos y cada grupo se le asignará un tópico (costumbres, tradiciones, la gastronomía, actividades en la ruralidad, actividades en la escuela, actividades en el hogar, juegos tradicionales, etc) cada grupo debe hacer una representación teatral o una mímica con el fin de que den a conocer su diversidad cultural Anoriseña dentro del contexto rural.	
<p><b>(Cierre)</b></p> <p>Danza indígena Embera Dobida, todos los niños deben seguir los pasos de la danza</p> <p>Cierre pinta caritas (símbolo de la comunidad)</p> <p>Muestra de fotos y videos sobre la diversidad y la etnoeducación del chocó- Colombia</p>	10 minutos

## Anexo 2.

### Planeación- trabajo con maestros de la ruralidad.

<b>OBJETIVO</b>	Fortalecer la práctica profesional de las y los maestros de la institución educativa de Anorí a través de seminarios que vinculen la participación, la experiencia y el diálogo entre la comunidad educativa urbana y rural.
<b>PROPÓSITO</b>	Contribuir al enfoque pedagógico constructivista institucional de Anorí frente a su PEI y la formación continua de maestros.
<b>GESTION</b>	Coordinación Rural Grupo docente rural Grupo docente urbano
<b>TIEMPO</b>	<b>microcentro:</b> 1- 2 horas. <b>Capacitación urbana:</b> 45 minutos- 1 hora
<b>ESPACIO</b>	<b>Micro centros</b> de acuerdo a la sede (Por confirmar) <b>Capacitación</b> biblioteca IEA. (Por confirmar)
<b>METODOLOGÍA GENERAL</b>	Los seminarios a maestros serán a través de la metodología por participación, con el fin de que los maestros de la IEA aprendan y compartan los procesos de aprendizaje sobre su práctica pedagógica en la urbanidad y ruralidad. Esto puede darse a través de preguntas, conocimientos previos, debates, textos narrativos, actividades lúdicas y entre otras herramientas que desarrollen los seminarios.

<p><b>PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿De qué manera se generan centros de interés dentro del grupo docente frente al desarrollo de la práctica pedagógica en el municipio?</li> <li>● ¿Cómo afianzar la innovación pedagógica al interior de los centros de interés?</li> <li>● ¿Qué estrategias pedagógicas y tecnológicas pueden generar interés en el fortalecimiento de la práctica profesional docente de Anorí?</li> </ul>
<p><b>POSIBLES RESULTADOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Brindar las herramientas pedagógicas suficientes que aporten a la práctica pedagógica y a la consolidación del PEI institucional.</li> <li>● Posibilitar diferentes centros de interés que inviten al plantel docente a conocer las necesidades sociales y culturales de la población y creen estrategias que fortalezcan la formación integral del ser en los habitantes de Anorí</li> <li>● Incorporar el proyecto de formación integral del Ministerio de educación nacional en los proyectos transversales y extracurriculares que tiene la institución educativa de Anorí.</li> </ul>

### Anexo 3.

#### Diario de campo.

<p>“Durante esta experiencia en construir una propuesta formativa, me encuentro con varios retos profesionales a los que me voy a enfrentar, ir a conocer las sedes rurales que son alejadas a la institución, poseen problemáticas sociales, culturales y de alto impacto por el conflicto armado que tiene el departamento actualmente, afectando algunos vínculos entre la comunidad y la escuela, lo cual el primer acercamiento hacia los niños y la comunidad sera través de una dinámica de socialización y rompehielos.</p> <p>La cuestión de dialogar desde las experiencias vivenciales en la ruralidad con los maestros, se vuelve compleja pero al mismo tiempo tentativa, conocer las dinámicas en el aula a través de las guías y libros de “escuela nueva” muy desactualizados en las que se trabaja con tópicos en las clases de acuerdo a las edades y las necesidades educativas de los</p>	<p>“En mi primer experiencia visitando una escuela rural en un vereda, aproximadamente 2 horas cruzando trochas y zonas pantanosas, cuando llegue a la escuela, hice un recorrido, observe lo que hay a sus alrededores( montañas, árboles, cosechas de caña y café, algunas cosas no muy lejanas, barrancos( observe el aula, la cocina, las sillas, algunas cartillas en las que trabajan los niños.</p> <p>Los niños llegaron al colegio sobre las 8:30, me quedaban viendo con cara de curiosidad, aunque ya sabían muchos sobre la visita, Cuando me presente se emocionaron, una persona nueva nos acompaña y jugará con nosotros fueron algunas palabras, realice una actividad rompe hielo, todos seguían mi ritmo y conocí algunos nombres, ellos entraron en confianza y seguridad, en mi presentación les conté de dónde venía, que hay en la ciudad, en que me transporto, con quien vivo y lo que me gusta hacer, al escuchar ellos, todos empezaron a contarme las actividades que realizan ( acompañan a los padres a las minas, juegan con vacas, perros, toros, hormigas, caballos, recogen pomas, tomates,caña y café, salen al pueblo los sábados, duermen, juegan en los charcos cuando llueve) en donde a través del dibujo plasman historias y las compartieron con sus demás compañeros.</p> <p>¿ Cómo ver la escuela?</p> <p>¿Qué sentí y experimenté cuando estuve en la ruralidad?</p>
---	--

<p>estudiantes. .</p> <p>¿Cómo la memoria social del municipio de Anorí influye en la construcción de la identidad de los estudiantes de la IEA en la ruralidad?</p> <p>¿Cómo fortalecer el diálogo en la formación de maestros dentro de las reuniones de área? Qué elementos puedo brindarles</p> <p>El recorrido a una de las escuelas rurales, ha sido siempre un tema de formación de mi interés, me siento involucrada en mi papel como maestra, agradeciendo siempre el aprendizaje adquirido como normalista, y teniendo algunos conocimientos previos sobre la ruralidad, que tiene sus complicaciones, sus pocos recursos, la falta de atención por parte del gobierno me ha transformado como profesional, me gustaria mas adelante ser profesora de una vereda, enfrentarme a las condiciones de vida y a las brechas educativas que poseen.</p> <p>Cuando llegue a la escuela y realice mi intervención me sentía en confianza, con la capacidad de dejar algo especial en los niños, que aunque fuera una visita corta el vínculo que se mantuvo durante la jornada fue único, me animó una vez más a amar la educación”. (D.P. 8 de mayo de 2024)</p>	<p>¿Que paso en el desarrollo de las actividades en la escuela rural?</p> <p>¿Cómo se interpreta el contexto durante la caminata a la vereda las animas- antioquia ?</p> <p>¿Qué me voy a preguntar como maestra y ser humano?</p> <p>¿Cómo describir el lugar?</p> <p>¿Qué cualidades hay dentro del aula?</p> <p>¿A qué le doy significado en el aula?</p> <p>¿Cómo se aprende a ver?</p> <p>Al contarles el cuento el monstruo de los colores, para identificar las emociones, todos observan los monstruos y asocian los colores, me contaron anécdotas en donde han tenido furia con la gente mala, tristeza cuando fallece alguien de la vereda, felicidad cuando salen al pueblo, calma cuando se suben a los árboles, miedo cuando es de noche, me pareció muy curioso como todos los niños describen una emoción con una experiencia cotidiana, pude observar e interpretar que algunas de las emociones traen recuerdos dentro de su territorio rural.</p> <p>Posteriormente observe como es una de las clases que da la maestra sobre matemáticas, atendiendo cuidadosamente cada estudiante por el nivel en el que se encuentran, cada uno realiza la actividad que se encuentran en el libro y que la maestra asigna en su puesto de trabajo, todos atienden las indicaciones.</p> <p>Antes de que los estudiantes salgan para sus hogares, me mostraron la escuela, por donde viven, por donde tienen que caminar todos los días, donde lavan sus botas y donde juegan, muy inquietos por que yo también conozca la vereda en la que habitan”. (D.P. 15 de abril de 2024)</p>
--	---

<p>Recuerdo que durante las experiencias significativas con los niños de la escuela, veía reflejado parte de mi infancia, donde viví la mayor parte del tiempo en el área rural, recordaba el olor a lodo, a agua reposada, recordaba cómo jugaba con mis primos, de cuando recogimos naranjas y se las llevaba a mi abuelo para que nos prepara jugo, sentí una nostalgia, pues la muerte de él ha logrado afectar bastante y su recuerdo siempre quedara en mi mente.</p> <p>Mi abuelo, me decía que cuando cumpliera el sueño de ser maestra, tenía que pedir una escuela pequeña, bien lejos de la ciudad, para vivir tranquila, sin que nadie me hiciera daño, que podía cosechar mi propia comida, y sobre todo, vivir en comunidad con los vecindarios. Ahí, yo miraba la escuela, y me preguntaba si era esa, en la que me gustaría vivir algún día.</p>	<p><b>Actividad Microcentro rural.</b></p> <p>Una de las principales reflexiones del desarrollo de la actividad es la diversidad cultural y social que tienen los maestros dentro de sus escuelas rurales, la estructura de sus planeaciones, actividades, herramientas y recursos que se implementan en aulas multigrados y de postprimaria dentro del municipio usando su medio natural como una estrategias de aprendizaje.</p> <p>Las reflexiones suscitan a partir de las vivencias en el territorio, como es trabajar en veredas, las dificultades de transporte, conectividad y recursos, en donde los maestros desafían todos los días su labor docente, por ejemplo el comunicarse con grupos armados, quienes brindan algunos recursos a los niños (neveras, alimentos, mobiliario, material didáctico, entre otras) lo cual es en beneficio de toda la</p>
--	---

<p>(D.P. 14 de mayo de 2024)</p>	<p>comunidad.  Me pregunto en el marco del trabajo docente rural y las condiciones que debe enfrentar en su labor docente.  ¿Como el maestro de la ruralidad puede adaptar sus planeaciones sin el recurso de la conectividad de luz, agua e internet?  ¿Cuál es el rol del maestro en zonas de conflicto armado en el país?  ¿Que identifica al maestro en la escuela rural?  ¿De qué manera se relaciona la comunidad educativa rural con la familia? ¿Qué vínculos se fortalecen?  ¿Cuál es el apoyo emocional y psicológico que se trabaja dentro de las escuelas rurales con los estudiantes y maestros?  ¿Cuál es la memoria histórica/social en la que se ha construido la escuela rural  ¿Cuáles son las principales actividades en el sector rural?  ¿Cual es la didáctica en aulas multigrado?  (D.P. 28 de mayo de 2024)</p>
----------------------------------	---

#### Anexo 4.

#### Diario de campo. el yo como instrumento

#### Rol del pedagogo

Las experiencias significativas que he recogido durante el desarrollo de mi práctica profesional en Anorí- Antioquia desde el fortalecimiento del rol del pedagogo es principalmente la formación continua de maestros y la consolidación del PEI, he considerado que más allá de formar maestros o capacitarlos es una oportunidad de brindarles herramientas y estrategias didácticas que les permita potenciar sus planeaciones y diarios de campo

. Por lo tanto me he visto en la obligación de estudiar y conocer un PEI institucional , la estructura, el enfoque y la filosofía como la base de la formación y de la enseñanza y aprendizaje de la comunidad. En compañía con el rector y el coordinador de las escuelas rurales hemos revisado y aportado desde el enfoque pedagógico los conceptos (enseñanza- aprendizaje-evaluación) así como también el enfoque pedagógico constructivista social/inclusivo.

Desde mi autonomía he estado estudiando este enfoque, los autores y las planeaciones de los maestros con el fin de que contribuyan al proyecto educativo institucional

- Ausubel, aprendizaje significativo
- Piaget, aprendizaje por participación
- Vigotsky, Zona de desarrollo próximo

Algunas veces he sentido que enfrentado algunos retos, como el formar maestros, aunque me esté capacitando desde la teoría, ya la práctica se vuelve un desafío, comunicarse con los profes, brindarles estrategias pedagógicas y formativas se ha convertido en un debate,pero así mismo una necesidad.

Me he encontrado con maestros muy cerrados, no se dan la oportunidad de transformar su quehacer docente, como otros que están muy dispuestos siempre a aprender de otros, de capacitarse para mejorar su práctica.

El recorrido a una de las escuelas rurales, ha sido siempre un tema de formación de mi interés, me siento involucrada en mi papel como maestra, agradeciendo siempre el aprendizaje adquirido como normalista, y teniendo algunos conocimientos previos sobre la ruralidad, que tiene sus complicaciones, sus pocos recursos, la falta de atención por parte del gobierno me

ha transformado como profesional, me gustaria mas adelante ser profesora de una vereda, enfrentarme a las condiciones de vida y a las brechas educativas que poseen.

Cuando llegue a la escuela y realice mi intervenci3n me sentía en confianza, con la capacidad de dejar algo especial en los niños, que aunque fuera una visita corta el vínculo que se mantuvo durante la jornada fue único, me animó una vez más a amar la educaci3n.

(D.P. 25 de abril de 2024)

### Evidencias fotográficas

#### Cuadro- Fotografías de archivo personal.



1. Aula de clase



2. Otras cartografías



3. Otras cartografías



4. Actividad de reconocimiento



5. Trabajo con la comunidad



6. Un paseo a caballo.