

Trinidad fotográfica y construcción de memoria: sistematización de una experiencia pedagógica para la enseñanza de la masacre de Bojayá (2002) con estudiantes de grado undécimo del Colegio Carlos Albán Holguín

Santiago Pulido Guzmán

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE FORMACIÓN POLÍTICA Y MEMORIA SOCIAL
BOGOTÁ D.C.**

2026

Trinidad fotográfica y construcción de memoria: sistematización de una experiencia pedagógica para la enseñanza de la masacre de Bojayá (2002) con estudiantes de grado undécimo del Colegio Carlos Albán Holguín

**Presentado por
SANTIAGO PULIDO GUZMAN
Código: 2021260092**

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

**Dirigido por
LAURA PAOLA ÁVILA QUIROGA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE FORMACIÓN POLÍTICA Y MEMORIA SOCIAL
BOGOTÁ D.C
2026**

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1: Fotografía y memoria del conflicto armado: debates teóricos en torno al caso de Bojayá y la trinidad fotográfica	7
1.1 La fotografía a propósito de la memoria.....	8
1.2. Mirar la tragedia: Memoria y fotografía del caso Bojayá (2002).....	14
1.3 Trinidad fotográfica	30
Capítulo 2: Observar para recordar: Diseño metodológico de una propuesta pedagógica sobre la memoria de la masacre de Bojayá (2002) a través de la trinidad fotográfica.....	35
2.1 Caracterización: Colegio Carlos Alban Holguín.....	36
2.3 La fotografía como herramienta de enseñanza: Balance pedagógico.....	41
2.4 Fundamentos pedagógicos.....	50
2.4.1 Aprendizaje significativo.....	51
2.4.2 Pedagogías de la memoria	53
2.5 Propuesta pedagógica	56
Capítulo 3. Sistematización de la experiencia: Aprendizajes Significativos sobre el conflicto armado y la masacre de Bojayá.	65
La importancia de sistematizar	66
Fase 1. Acercamiento desde la fotografía para estudiar el conflicto armado y sus actores.....	67
Sesión 1: Asociación de acontecimientos por imágenes	68

Sesión 2: Actores del conflicto.....	81
Fase 2: Reconocimiento del territorio, hechos y acontecimientos del conflicto armado, caso Bojayá.....	95
2.1: Sesión 3 – Geografía del Pacífico colombiano.....	96
2.2: Sesión 4 – Tierra en disputa	106
2.3: Sesión 5 – Bojayá	112
Fase 3. Memorias sobre el caso de Bojayá, la fotografía como elemento central	122
3.1: Sesión 6 – fotografía y memorias.....	124
3.2: Sesión 7 – memorias colectivas y Carta para las víctimas de Bojayá.	132
3.3: Sesión 8 – Botiquín contra el olvido	139
Fase 4: Recoger experiencias del Aprendizaje significativo y pedagogías de la memoria, reflexión sobre lo abordado en el curso.....	144
4.1: Sesión 9 – Asociación de acontecimientos por imágenes: Herramienta evaluadora.....	145
Conclusiones.....	153
Sobre la experiencia.....	157
Referencias bibliográficas	159
Anexo 1. Documentos pedagógicos trabajados en la sesión 2	163

Índice de fotografías

FOTOGRAFÍA 1 RUTA FLUVIAL DEL RIO ATRATO.....	20
FOTOGRAFÍA 2 MUSEO ITINERANTE DE LA MEMORIA	27
FOTOGRAFÍA 3 COLOMBIA-FARC-BOJAYA-MASSACRE-VICTIMS-REMAINS	28
FOTOGRAFÍA 4 LAS CONMOVEDORAS IMÁGENES DE JESÚS ABAD COLORADO, EL FOTÓGRAFO QUE MEJOR HA RETRATADO EL DOLOR DE LA GUERRA EN COLOMBIA	29
FOTOGRAFÍA 5 ORGANIZACIÓN DE GRUPOS SESIÓN 1.....	73
FOTOGRAFÍA 6 REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD 1 DE LA SESIÓN 1	75
FOTOGRAFÍA 7 REALIZACIÓN DE LA HISTORIETA POR GRUPOS SESIÓN 1	76
FOTOGRAFÍA 8 REALIZACIÓN DE LA HISTORIETA SESIÓN 1	76
FOTOGRAFÍA 9 PRIMEROS HALLAZGO: RESULTADOS SESIÓN 1 LA TRAGEDIA DE PEPITO.....	77
FOTOGRAFÍA 10 PRIMEROS HALLAZGO: RESULTADOS SESIÓN 1	77
FOTOGRAFÍA 11 SEGUNDO HALLAZGO – SESIÓN 1.....	78
FOTOGRAFÍA 12 AJEDREZ HUMANO	80
FOTOGRAFÍA 13 LA TRAGEDIA DE PEPITO.....	80
FOTOGRAFÍA 14 SESIÓN 2 – ORGANIZACIÓN DEL AULA	89
FOTOGRAFÍA 15 PARTICIPACIÓN CON LAS IMÁGENES	90
FOTOGRAFÍA 16 INTERACCIÓN CON EL MAPA DE COLOMBIA.....	91
FOTOGRAFÍA 17 EXPOSICIÓN Y MAPA DE COLOMBIA	92
FOTOGRAFÍA 18 EXPOSICIONES Y MAPA DE COLOMBIA	92
FOTOGRAFÍA 19 RESULTADOS LÍNEA DE TIEMPO	93
FOTOGRAFÍA 20 RESULTADOS MAPA.....	94
FOTOGRAFÍA 21 DISPOSICIÓN DE LOS RECURSOS.....	99
FOTOGRAFÍA 22 PRIMERAS DIMENSIONES	100
FOTOGRAFÍA 23 PRIMERAS DIMENSIONES	101
FOTOGRAFÍA 24 ANALIZANDO MATERIAL AUDIOVISUAL.....	102
FOTOGRAFÍA 25 PRODUCTO FINAL SESIÓN 3	103
FOTOGRAFÍA 26 PRODUCTO FINAL SESIÓN 3	103
FOTOGRAFÍA 27 PRODUCTO FINAL SESIÓN 3	104
FOTOGRAFÍA 28 PRODUCTO FINAL SESIÓN 3	105

FOTOGRAFÍA 29 GRUPO 1 DIÁLOGOS EN LA LÍNEA DIVISORIA.....	107
FOTOGRAFÍA 30DESARROLLÓ DE ACTIVIDAD GRUPOS 2.....	109
FOTOGRAFÍA 31 PRODUCTO FINAL SESIÓN 4.....	110
FOTOGRAFÍA 32 PRODUCTO FINAL SESIÓN 4.....	110
FOTOGRAFÍA 33 PRODUCTO FINAL SESIÓN 4.....	111
FOTOGRAFÍA 34PRODUCTO FINAL SESIÓN 4.....	111
FOTOGRAFÍA 35 ESTUDIANTE DESARROLLANDO LA ACTIVIDAD.....	117
FOTOGRAFÍA 36 ESTUDIANTE DESARROLLANDO LA ACTIVIDAD.....	118
FOTOGRAFÍA 37 ESTUDIANTE DESARROLLANDO LA ACTIVIDAD.....	118
FOTOGRAFÍA 38 RESULTADO FINAL SESIÓN 5.....	121
FOTOGRAFÍA 39 RESULTADO FINAL SESIÓN 5.....	121
FOTOGRAFÍA 40 RESULTADO FINAL SESIÓN 5.....	122
FOTOGRAFÍA 41 ANÁLISIS DE IMAGEN, CRISTO MUTILADO SESIÓN 6.....	127
FOTOGRAFÍA 42 REFLEXIONES INICIALES DE UNA ESTUDIANTE SOBRE LAS FOTOGRAFÍAS.....	129
FOTOGRAFÍA 43 RESULTADOS ACTIVIDAD SESIÓN 6.....	129
FOTOGRAFÍA 44 REFLEXIONES SOBRE LA PREGUNTA ¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE LA FOTOGRAFÍA PARA EL SER HUMANO?....	131
FOTOGRAFÍA 45 REFLEXIONES SOBRE LA PREGUNTA ¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE LA FOTOGRAFÍA PARA EL SER HUMANO?....	131
FOTOGRAFÍA 46 ORGANIZACIÓN EN GRUPOS.....	134
FOTOGRAFÍA 47 CARTAS PARA LAS VÍCTIMAS SESIÓN 8.....	138
FOTOGRAFÍA 48 CARTAS PARA LAS VÍCTIMAS SESIÓN 8.....	138
FOTOGRAFÍA 49 ELABORACIÓN DE LOS OBJETOS SESIÓN 8.....	139
FOTOGRAFÍA 50 DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD SESIÓN 8.....	141
FOTOGRAFÍA 51 DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD SESIÓN 8.....	141
FOTOGRAFÍA 52 IMÁGENES RELIGIOSAS SESIÓN 8.....	142
FOTOGRAFÍA 53 BOTIQUÍN CONTRA EL OLVIDO SESIÓN 8.....	143
FOTOGRAFÍA 54 REORGANIZACIÓN SESIÓN 9.....	145
FOTOGRAFÍA 55 DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD FINAL SESIÓN 9.....	147
FOTOGRAFÍA 56DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD FINAL SESIÓN 1.....	147
FOTOGRAFÍA 57 DESARROLLO ACTIVIDAD SESIÓN 9.....	148
FOTOGRAFÍA 58 DESARROLLO ACTIVIDAD SESIÓN 2.....	148
FOTOGRAFÍA 59 RESULTADOS SESIÓN 9.....	149
FOTOGRAFÍA 60 RESULTADOS SESIÓN 9.....	150
FOTOGRAFÍA 61 PRODUCTO FINAL SESIÓN 9.....	151
FOTOGRAFÍA 62 PRODUCTO FINAL SESIÓN 9.....	151

Índice de tablas

TABLA 1: DISEÑO DE LAS SESIONES	58
TABLA 2: ASOCIACIÓN DE ACONTECIMIENTOS POR IMÁGENES.	68
TABLA 3: FOTOGRAFÍAS Y FUENTES DE LOS ACTORES ARMADOS QUE HICIERON PARTE DE LA MASACRE DE BOJAYÁ (2002)	82
TABLA 4 MAPA DE COLOMBIA CON DIVISIONES POLÍTICAS	97
TABLA 5 MATERIAL VIDEOGRÁFICO	98
TABLA 6 RECONOCIMIENTOS DEL TERRITORIO Y LOS HECHOS SUCEDIDOS EL 2 DE MAYO DEL 2002 EN EL MUNICIPIO DE BOJAYÁ:	
VIDEOGRAFÍA Y DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL USADO EN CLASE.	113
TABLA 7 RECONOCIMIENTOS DEL TERRITORIO Y LOS HECHOS SUCEDIDOS EL 2 DE MAYO DEL 2002 EN EL MUNICIPIO DE BOJAYÁ:	
CANCIONES Y DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL USADO EN CLASE.	114
TABLA 8 RECONOCIMIENTOS DEL TERRITORIO Y LOS HECHOS SUCEDIDOS EL 2 DE MAYO DEL 2002 EN EL MUNICIPIO DE BOJAYÁ:	
MAPA INTERACTIVO, FOTOGRAFÍAS Y MATERIAL ADICIONAL.	114
TABLA 9 FOTOGRAFÍA Y MEMORIAS: FOTOGRAFÍAS POSTERIORES A LA MASACRE DE BOJAYÁ (2002)	124
TABLA 10 TESTIMONIOS DE VÍCTIMAS DE LA MASACRE DE BOJAYÁ	133

Dedicado a

Magali Guzmán y Manuel Pulido, mis padres, que han hecho lo posible y lo imposible para que hoy me encuentre aquí, ellos han guiado mis pasos para ser quién soy. Gracias a ellos sé qué es amar.

A mis hermanos, Jefferson y Juan Pulido, quienes se han encargado de llenarme de paciencia en el largo camino universitario.

A Sergio Pastrana, Juan Montealegre y Miguel Gualteros, quienes me cargaron cuando yo no lograba hacerlo.

A Valentina Latorre Martínez, quién en poco tiempo me ha llenado la vida de sueños e ilusiones

A María Paula y Karen, ellas siempre estuvieron en el sendero del conocimiento.

Y a Dios, quien se ha encargado de guiar mis pasos y me ha permitido soñar en grande.

Agradecimientos

A mi familia, quienes lejanos, se han encargado de forjar mi carácter y decisión.

A Laura Paola, mi tutora, quien con paciencia me ha guiado en el camino, me ha escuchado, ha confiado y me ha sabido aconsejar.

A la guarida del zorro que me acompañó en toda mi carrera universitaria.

A Víctor, quien con sus risas alegraba mis frías mañanas.

A Uarley, custodio, Jimmy, Alejandra, Luisa, Sofía, Sebastián, quienes en Brasil me acogieron como un integrante más de su familia.

Gracias infinitas a la Universidad pedagógica Nacional, que me permitió conocer mi país y me dio la oportunidad de ir a Brasil. la UPN me mostró que los sueños se alcanzan con paciencia y dedicación.

Introducción

Dentro de la historia de la fotografía se ha evidenciado un gran impacto sobre el ser humano a partir de la búsqueda de veracidad y de lo que termina siendo “verdadero” a la hora de establecer hechos a propósito de una situación o acontecimiento en contextos históricos determinados. De hecho, por mucho tiempo la fotografía se empleó en los periódicos como una herramienta para determinar la veracidad de un acontecimiento. La fotografía se ha usado con fines políticos, en donde se recompone, se acomoda, se edita y se ajusta, muchas veces, el mensaje que se quiere transmitir. Por ejemplo, Stalin fue uno de los pioneros de este recurso fotográfico al censurar a los opositores que salían dentro de sus fotografías, así como lo menciona Bertoni, G. (2022):

Una vez muerto Lenin, la consolidación de la facción estalinista en la URSS como el mejor exponente del proceso que derivó en la toma del Palacio de Invierno dependía de garantizar su representatividad hacia el pueblo de Rusia. Por ello, la vanguardia que buscaba determinar la dirección de la URSS debía legitimarse dentro y fuera del Comité Central del PCUS. En este momento de ruptura histórica, una de las primeras acciones que tomarían Stalin y el ala (autodenominada) leninista del partido para incidir en la transformación de la memoria popular, sería la intervención de las imágenes que formaban parte de la propaganda oficial del URSS, principalmente, buscando realzar la figura de Lenin como líder único e indiscutido del movimiento soviético al hacer culto de su figura. (p.6)

De este mismo modo, se puede evidenciar cómo en la actualidad se sigue censurando la diferencia dentro de las fotografías publicadas por periódicos locales o mundiales. También se censuran hechos que no están a favor de los ideales o fines de un pequeño grupo de personas, utilizando estrategias propagandísticas para la modificación de la memoria, con la finalidad de intervenir en las memorias colectivas y producir falsos recuerdos, de la misma manera que lo hizo Stalin en su momento. También existe otro tipo de censura, la de tergiversar los hechos desde la palabra, es decir, modificar lo sucedido a favor de unos pocos con la finalidad de preservar una memoria o un hecho histórico de tal manera que termine siendo favorable para esa pequeña porción de personas.

Este trabajo de grado se cuestiona sobre la fotografía como herramienta, su relación con la memoria y cómo se puede utilizar esta como herramienta para la enseñanza de la

historia y las ciencias sociales en el marco de la construcción de la memoria en nuestro país, teniendo como objetivo de análisis el conflicto armado colombiano, y teniendo como centro de la mirada el municipio de Bojayá, específicamente los acontecimientos sucedidos con la masacre del 2 de mayo de 2002. Partiendo de esto, nos cuestionamos lo siguiente ¿De qué manera la fotografía como herramienta pedagógica y didáctica favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de la memoria histórica en torno de la masacre de Bojayá (2002)?

Teniendo en cuenta lo anterior, el problema social de este trabajo de grado surgió a partir de dos factores: el primero relacionado con la importancia de la fotografía y de la veracidad que tienen como herramienta para la enseñanza de la historia, y el segundo de la caracterización que se realizó en colegio Carlos Albán Holguín. Se parte de la afirmación que la memoria es fundamental para la construcción de la identidad, el reconocimiento del contexto y de los territorios en el marco del conflicto armado, por ello, es importante reconocer que en el currículo educativo del colegio no se abordan directamente temas como la memoria, pues en los contenidos de la historia y las ciencias sociales no se evidencian explícitamente.

En la entrevista con el profesor Juan Andrés Julio, profesor de ciencias sociales de secundaria del colegio, se pudo identificar que hay un limitante profundo en la enseñanza de la memoria del conflicto armado. Específicamente, se pudo evidenciar que se dispone de un enfoque tradicional en la enseñanza de los contenidos, en los que la historia del conflicto armado en Colombia dentro de los espacios académicos no ha tenido una orientación específica hacia la construcción de memoria, por lo cual se tiende a enseñar historia patria, dejando de lado las voces de las víctimas, testimonio de los testigos y la perspectiva de quienes posteriormente analiza los hechos acerca de los procesos de violencia y de conflicto armado de la historia reciente del país. Esta situación hace que los estudiantes desconozcan las formas en las que ha transitado el país, marcado por diversos factores de violencias, los cuales transforman y modifican su realidad a diario, pero que limita la comprensión de esta. Ahora bien, esta situación hace que no logren establecer vínculos entre su pasado y presente y, así mismo, disminuya la posibilidad de comprender desde un panorama más amplio la historia y la memoria.

Para pensar en la fotografía en este sentido, este trabajo de investigación se centró en

la fotografía de reportaje, puesto que es una disciplina que se da con la constante relación entre sujetos. Es decir, la fotografía no existe sin fotógrafo, espectador y un protagonista de los hechos, en otras palabras, una trinidad fotográfica que compone una realidad, permitiendo mayor veracidad y comprensión de los hechos.

Es por ello por lo que este trabajo se enfoca, como principal interés de investigación, en cómo esta trinidad fotográfica influye dentro de la construcción de la memoria del conflicto armado en Colombia, esto a propósito del fotorreportaje y el amplio material que existe sobre el conflicto retratado en fotografías. El fotorreportaje es una herramienta para la conservación de las memorias, no solamente del individuo que está realizando la fotografía y para la persona que está siendo fotografiada, estas memorias terminan cumpliendo la función de una memoria colectiva. Gracias a la publicación de estas fotografías, los espectadores tienen la oportunidad de establecer un lazo desde el sentir con los hechos sucedidos y así poder generar una memoria de un suceso en específico. Susan Sontag (1977) se refiere al fotorreportaje como la encapsulación del tiempo, como un tipo de memoria que se apresa en la acción de fotografiar, sobre ello nos dice que,

Las fotografías son un modo de apresar una realidad que se considera recalcitrante e inaccesible, de imponerle que se detenga. O bien amplían una realidad que se percibe reducida, vaciada, perecedera, remota. No se puede poseer la realidad, se puede poseer (y ser poseído por) imágenes. (159)

Para llegar al foco de esta investigación, se reflexionó sobre cómo una misma fotografía termina siendo una memoria diferente para todas las partes que participan en la misma. Es decir, el fotógrafo dispara su cámara con una intención específica, esta intención está atravesada por un conjunto de sentires, experiencias e ideales propios de los seres humanos; ahora bien, tenemos la experiencia del protagonista de los hechos el cual tiene una memoria de lo que aconteció completamente diferente a la del fotógrafo y a la del espectador, la cual también está profundamente atravesada por sus sentires, experiencias e ideales propios de un ser humano; y, por último, tenemos la experiencia del espectador de la fotografía, aquel que observa, quien al igual que los demás, está atravesado por una serie de sentires, experiencias e ideales que determinan su postura subjetiva frente a la memoria que está espectando. Es por lo anterior que dentro del ejercicio de la reconstrucción de la memoria es

indispensable escuchar a todas las partes para lograr hacer un trabajo de la manera más fiel a lo que termina siendo la construcción de lo que pudo haber sucedido a pesar de la maleabilidad de la fotografía.

Para lograr resolver los cuestionamientos centrales del presente trabajo de grado y poder llegar a unos hallazgos robustos en conocimientos y reflexiones críticas, se realizaron tres capítulos en donde se analizaron diferentes puntos de vista teóricos que permitieron ir consolidando un amplio espectro de conocimiento al aula de clase. Este espacio de aula escolar, se realizó la implementación acerca de las indagaciones sobre cómo usar la fotografía para la enseñanza del conflicto armado, teniendo como eje el acontecimiento de la masacre de Bojayá ocurrida el 2 de mayo de 2002.

Investigar sobre la masacre nos ayudó a configurar la propuesta pedagógica sobre la cual tuvo una alta influencia la pregunta central de este trabajo de grado, arrojando una serie de experiencias en el aula que, bajo el enfoque de investigación de Sistematización de Experiencias, nos permitió concluir si posiblemente la fotografía puede llegar a ser una herramienta que nos permita acercarnos al conocimiento y acercamiento a la enseñanza de la memoria de la masacre de Bojayá, en el marco del conflicto armado. De acuerdo con todo lo anterior, el trabajo de grado está dividido en tres capítulos, los cuales se describen a continuación.

Capítulo 1: “Fotografía y memoria del conflicto armado: debates teóricos en torno al caso de Bojayá y la trinidad fotográfica” Este capítulo tiene como finalidad realizar una recopilación documental que nos permita robustecer el conocimiento frente a diferentes elementos como la memoria, el conflicto armado, la masacre de Bojayá, las perspectivas fotográficas que conforman la trinidad fotográfica y fotógrafos que se han encargado de retratar el conflicto. El primer apartado lleva como nombre “la fotografía a propósito de la memoria” allí presentamos una recopilación documental en donde se analizaron textos que hablan a propósito de fotografía y la memoria, esto con el fin de ampliar el panorama de la fotografía como herramienta, lo que quiere decir que se buscaron definiciones de memoria y fotografía, y también, cómo y de qué manera convergen estas dos. El segundo apartado lleva como nombre “mirar la tragedia: memoria y fotografía del caso Bojayá (2002)” en donde se contextualiza acerca del conflicto armado en la región de Bojayá, esto teniendo en cuenta los

diferentes grupos armados que azotaron esta región sobre el año 2002 como eje de investigación principal, y también se hace una aproximación a lo que entendemos por fotoperiodismo sabiendo su historia, de qué trata y sus géneros y finalizando se habla acerca de fotorreporteros que se han dedicado a retratar el conflicto colombiano. Por último, el apartado final de este capítulo lleva como nombre “Trinidad fotográfica” allí se realiza una reflexión acerca de lo que denomino la trinidad fotográfica y la influencia de cada sujeto dentro de la fotografía y la reconstrucción de la memoria. Este apartado contiene tres abordajes que hablan acerca de la importancia del fotógrafo, fotografía y espectador en la construcción de la fotografía y la memoria que alberga la misma.

Capítulo 2: “Observar para recordar: Diseño metodológico de una propuesta pedagógica sobre la memoria de la masacre de Bojayá (2002) a través de la trinidad fotográfica”. Este capítulo contiene el marco metodológico, en donde encontraremos cinco apartados que se encargan de darle desarrollo a toda la metodología de implementación en aula. Por ello, en el primer apartado se caracteriza el colegio Carlos Alban Holguín en donde se realizaron las implementaciones. En el segundo apartado lleva como nombre “La fotografía como herramienta de enseñanza: balance pedagógico” en este apartado se analizan diferentes trabajos que se han realizado en aulas de clase, con esto darnos una perspectiva más amplia de lo que puede ser nuestra implementación y los retos que se enfrentan en ella. En el tercer apartado “fundamentos pedagógicos” se exponen las bases pedagógico-teóricas que se tuvieron en cuenta al momento de realizar la propuesta pedagógica y la implementación; este apartado cuenta con dos subtítulos los cuales son: “Aprendizaje significativo y pedagógica de la memoria” y “pedagogías de la memoria”, que tienen relación directa con las bases teóricas que se utilizaron. Por tanto, en estos subtítulos se exponen los teóricos y las posibles formas de uso dentro de la implementación. Para finalizar, se presenta la propuesta pedagógica y la tabla de diseño de las sesiones, la cual está dividida en 4 fases, en las cuales desarrollamos 9 sesiones, poniendo en práctica todo lo investigado a lo largo del trabajo investigativo.

Capítulo 3 “Sistematización de la experiencia: aprendizaje significativo sobre el conflicto armado y la masacre de Bojayá”. Este capítulo reúne las experiencias del ejercicio de implementación realizadas en el colegio Carlos Alban Holguín a lo largo de la segunda

mitad del año 2024 y la segunda mitad del año 2025. Allí se aplica todo el conocimiento adquirido a lo largo del desarrollo del trabajo de grado, así mismo, la pregunta problema, el problema social y los objetivos planteados en el inicio del presente trabajo de grado cobran mayor importancia, puesto que es aquí donde se puede analizar con hechos la manera en la que la fotografía se puede usar como herramienta pedagógica y didáctica para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la memoria histórica de la masacre de Bojayá. Además de esto, en este capítulo se menciona la importancia de la sistematización y como esta es una parte fundamental de la investigación para realizar análisis detallados del proceso, permitiendo desarrollar de mejor manera los resultados, viendo la sistematización no solo como una herramienta para guardar las memorias del proceso de implementación. Por último, se desarrolla el apartado de las conclusiones, en donde se exponen los resultados partiendo de la implementación y realizando un balance de todo el desarrollo del trabajo de grado.

Capítulo 1: Fotografía y memoria del conflicto armado: debates teóricos en torno al caso de Bojayá y la trinidad fotográfica

Hablar de la fotografía es acercarse a un fragmento de memoria, es una porción del tiempo congelada en el preciso instante en el que un hecho estuvo aconteciendo, por ello, desde que los humanos logramos tener la habilidad de congelar un instante de tiempo, decidimos tomar la fotografía como fuente documental para la veracidad de algunos hechos y, en este sentido, el presente capítulo propone acercarse a las teorías desde la fotografía y la memoria teniendo en cuenta el asunto central del presente trabajo de grado y cómo convergen estas dos. También nos replanteamos las funciones que cumplen los individuos que hacen de una imagen un trozo de tiempo palpable y legible, con esto me refiero a la propuesta de la trinidad fotográfica, la cual propone la necesidad de acercarse a los sujetos que conforman una fotografía, es decir, fotógrafo, fotografía y espectador. Teniendo en cuenta lo anterior y sin desviarnos del oriente, en este capítulo también analizaremos más de cerca las memorias de la masacre de Bojayá, teniendo en cuenta los actores armados que hicieron presencia en el territorio, así mismo, analizaremos algunas fotografías y fotógrafos que estuvieron en Bojayá durante y después de los hechos.

Para lograr desarrollar lo anterior, se dividió el capítulo en tres apartados, en donde el primero tiene por nombre “La fotografía a propósito de la memoria” el objetivo de este es tener claridad sobre los trabajos que se han escrito acerca de la fotografía y la memoria, también, entender cómo y de qué maneras la fotografía permite la reconstrucción de la memoria. El segundo apartado se llama “Mirar la tragedia: Memoria y fotografía del caso Bojayá (2002)”, en el que buscamos indagar sobre diferentes autores y posturas sobre el conflicto armado y la fotografía, y también, autores que se encarguen de realizar fotoperiodismo, entendiendo que el fotoperiodismo es importante puesto que este se emplea de mayor manera en trabajos de la memoria histórica. El último apartado de esta revisión documental que hemos denominado “Trinidad Fotográfica”, cuenta con la particularidad de cuestionar y reunir particularidades de los anteriores apartados, en resumidas palabras, en la trinidad fotográfica pensamos en todos los actores que hacen parte de una fotografía como el

fotógrafo, el individuo fotografiado y el espectador, también nos cuestionamos a través de diferentes autores por qué el espectador y el fotógrafo tiene menor relevancia en una fotografía.

1.1 La fotografía a propósito de la memoria

Desde la primera aparición de la fotografía en 1827, esta ha cumplido un papel fundamental para la validación de los hechos históricos, es decir, las fotografías al ser un recorte de una porción de tiempo han ayudado a afirmar la veracidad de los hechos sucedidos. No obstante, con el transcurrir de los años esto se ha vuelto un asunto maleable, puesto que en la actualidad existen diversas alternativas para la modificación de las fotografías, lo que hace que nos cuestionemos si ¿De qué manera la fotografía como herramienta pedagógica y didáctica favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de la memoria histórica en torno de la masacre de Bojayá (2002)? Es por esto por lo que a lo largo de este apartado mostraremos una serie de postulados relacionados con la fotografía y la memoria, con la finalidad de conocer sus posturas y hallazgos, los cuales nos permitirán darle desarrollo a este apartado y poder dar cuenta la relación que sostiene la fotografía con la memoria y si esta termina siendo una herramienta eficiente.

Para empezar, vamos a definir la palabra fotografía, esta proviene del griego *phōs graphē* entendiendo *phōs* como Luz y *graphē* como escribir o la acción de registrar, esto quiere decir escribir con luz o dibujar con luz. Lo cual nos da a entender la necesidad del ser humano de plasmar lo que ocurre en el momento, para esto fue empleada una cámara o compartimiento oscuro y una celulosa fotosensible que permitió captar la luz y guardar esa porción de espacio tiempo de manera tangible. Esto se puede poner en perspectiva con la necesidad de detener el tiempo para conservar la historia, por ello, el tiempo y el acontecimiento se perciben como: “un fragmento de tiempo que no volverá”, tal como lo menciona Sánchez, P (2024) en el artículo “Desde la cámara oscura hasta el teléfono móvil: la historia de la fotografía”, cuando recordaba lo que decía la fotógrafa belga Martine Franck, para Sánchez, “una imagen es una forma de convertir en eternos los instantes, lo efímero, y lo cierto es que la historia estuvo varios siglos intentando detener el tiempo”. Por otro lado, se puede comprender la fotografía como un acto artístico que imita la realidad a la perfección,

pues como lo menciona Dubois, P. (2002):

La fotografía es el arte que, sobre una superficie plana, con líneas y tonos, imita con perfección y ninguna posibilidad de error la forma del objeto que debe reproducir. Sin duda alguna la fotografía es un instrumento útil para el arte pictórico” (p.23).

Retomando lo que propone la fotógrafa belga Martine Frank en Sánchez, P (2024), la cual postula que una imagen es una forma de convertir en eternos los instantes, me hace detenerme a pensar en los puntos donde la fotografía logra converger con otras áreas que pretenden hacer lo mismo, como la historia o la memoria, también, la misma definición de la palabra fotografía termina convergiendo con la necesidad de realizar trabajos escritos como novelas históricas o documentación de memorias de hechos ocurridos a lo largo del tiempo. Son por estas razones que es importante analizar de cerca un campo que converge con la fotografía, el cual es la memoria y en este sentido, investigar *grosso modo* qué es la memoria y qué tipos de memorias existen.

Teniendo en cuenta lo anterior, la memoria se puede definir en dos grandes campos, por un lado, tenemos el proceso biológico que, según Ballesteros, S. (1999) “La memoria es un proceso psicológico que sirve para almacenar información codificada. Dicha información puede ser recuperada, unas veces de forma voluntaria y consciente y otras de manera involuntaria” (p.705) y, por otro lado, podemos entender la memoria como un asunto colectivo para la reconstrucción de ciertos hechos específicos en donde se tiene en cuenta las memorias de buena parte de los sectores implicados, por ejemplo, el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (s.f) Caminos para la memoria, nos dice que, “La memoria histórica es un vehículo para el esclarecimiento de los hechos violentos, la dignificación de las voces de las víctimas y la construcción de una paz sostenible en los territorios”.

Existe una tensión generada entre la definición de la memoria per se y la memoria histórica, puesto que la memoria habla acerca de los procesos naturales del ser humano a la hora de almacenar y recordar la información, a diferencia de la memoria histórica, esta comprende la memoria desde la resistencia, colectividad y reivindicación sin dejar de lados los procesos memorísticos naturales, así como lo menciona Elizabeth, J (2002) Los trabajos de la memoria,

Aun cuando lógicamente no haya contradicción, hay una tensión entre preguntarse sobre

lo que la memoria es y proponer pensar en procesos de construcción de memorias, de memorias en plural, y de disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad social y su pretensión de «verdad» (p.17)

Además de la memoria histórica, existen otros tipos de memorias como la memoria colectiva y la memoria social, por ello se resaltarán y diferenciarán, puesto que ayudan a la reconstrucción crítica del pasado y aportan en gran medida al presente trabajo de investigación. En ese sentido, la memoria colectiva se construye en comunidades específicas que han vivido un acontecimiento, por ejemplo, posterior a la masacre del 2 de mayo de 2002 en Bojayá. De hecho, las comunidades negras a través de relatos, testimonios, alabos, ceremonias y música vallenata se han encargado de mantener sus memorias colectivas vigentes, como un acto de resistencia frente al olvido. Ello significa que la memoria colectiva transforma lo vivenciado por las personas para dar sentidos de mayor alcance, ya nos lo decía Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria* “Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y esto son siempre colectivos” (p. 37).

Por otro lado, la memoria social es la que se construye de forma más amplia, es decir, a una porción de la sociedad más grande a través de noticias, películas, fotografías, monumentos y museos, esta se vincula directamente al recuerdo general que se tiene de un hecho, y en el caso que nos ocupa el de la masacre de Bojayá, un hecho que quedó marcado en la memoria social fue el cilindro bomba que impactó en la capilla San Pablo Apóstol, el cual se difundió ampliamente en los medios de comunicación, ello marcó profundamente el recuerdo de la masacre. Sobre ello, Jelin, E. (2002) también nos indica que la memoria que se construye en este sentido estará vinculada a los sentidos que una sociedad construye de su pasado,

La memoria, entonces, se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan «materializar» estos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos como, o que se convierten en, vehículos de la memoria, tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia (P. 37).

Antes de continuar, es importante mencionar que estas memorias hacen parte

fundamental en el presente trabajo de grado, puesto que se hace uso de herramientas como fotografías, testimonios, documentales, canciones y otros dispositivos que permiten entender y reflexionar sobre la masacre de Bojayá a través de la memoria histórica, la memoria colectiva y la memoria social.

Sabiendo esto y habiendo visto algunas posturas respecto al significado de la fotografía y la memoria, damos cuenta de que estas tienen una relación intrínseca, dado que ambas ayudan con la necesidad humana de reconstruir o conservar momentos específicos. Es decir, la fotografía captura momentos y la memoria se encarga de la reconstrucción de momentos u hechos específicos, entonces ¿en donde convergen estas dos dentro del mismo ámbito? Consideramos que estas convergen dentro de la cultura de las imágenes que sirve como fuentes de información de acuerdo con Feld y sites (2009) (como se citó en Amador-Báquiro, J. C. 2015), pues quienes:

asumen que las sociedades transitan actualmente por una cultura de la memoria, las imágenes, especialmente aquellas captadas por la cámara, se constituyen tanto en fuentes de información como en acontecimientos visuales que pueden inspeccionar y hasta reinventar los hechos del pasado. (p. 44)

Por lo tanto, la fotografía en términos generales es una herramienta para la conservación de la memoria histórica, de la memoria individual, la memoria social y la memoria colectiva. La fotografía tiene gran importancia sobre la memoria colectiva, puesto que permite a las comunidades facilitar el recuerdo del hecho vivido, relatar sus testimonios y permite conservar costumbres de la población.

En relación con esto, los habitantes de Bojayá tienen como tradición realizar misas al Cristo Mutilado de Bojayá, lo cual se recuerda en la memoria colectiva gracias a las fotografías de Jesús Abad Colorado, además, testimonios como el de María Pascuala quedan grabados en la memoria, porque además de su relato, el aporte fotográfico estimula el recuerdo y permite la resistencia frente al olvido: en su relato, María cuenta que dos días antes de los acontecimientos de la Iglesia, ella se fue con su esposo y sus hijas hacia Pogue, un corregimiento cercano, pero sus padres y hermanos no lo hicieron, su padre le dijo: “yo no le he hecho nada a nadie y por eso no me voy” y su madre tampoco quiso salir “yo muero

acá, si tu papá no se quiere ir, yo me quedó con él”¹ Sus padres, hermanos y su sobrina se refugiaron en la iglesia... sobrevivieron un hermano y su sobrina con hondas secuelas. En el relato, se observa la foto de María Pascuala, su testimonio tiene rostro.

Lo anterior se puede interpretar como un fragmento de realidad que permite estimular las memorias individuales, que posteriormente pasan a ser memorias colectivas gracias a los testimonios y las fotografías, así como se puede encontrar en Kossoy, B (2002) *Fotografía e historia*, la imagen es

fragmento de la realidad grabado en la fotografía representa el congelamiento del gesto y del paisaje, y por lo tanto la perpetuación de un momento; en otras palabras, de la memoria: memoria del individuo, de la comunidad de las costumbres, del hecho social (P.155)

Por su parte, la fotografía de reportaje se especializa en capturar momentos para posteriormente darlos a conocer a la opinión pública, dando un conocimiento de los hechos sucedidos, generando procesos de memorias colectivas y dándole un lugar a las personas afectadas. Esto se puede evidenciar en el conflicto armado colombiano cuando las imágenes sirven como herramientas que permiten ayudar con los testimonios puesto que logran conservar las memorias y la evidencia de la veracidad de esta como lo menciona Cogollo, Ospina (2017) (Como se citó en Becerra, D. 2022)

afirma que las imágenes son depositarias de la memoria, por tanto, en escenarios como el del conflicto armado colombiano las fotografías son herramientas que sirven de testimonio para contar el horror de la guerra, la autora afirma que estas imágenes también perturban la cotidianidad de quien las admira, obligan a pensar. (p. 16)

Así mismo, la fotografía de reportaje tiene unas cargas emocionales, que dentro del ejercicio de memoria individual, colectiva y social estas cargas mantienen vigentes los recuerdos, tal como lo aclara Ramírez (2020) (Como se citó en Becerra, D. 2022) “afirma que las fotografías tienen el poder de mostrar el pasado que aún está vivo gracias a las emociones que generan y que mueven al observador” (p. 18). En ese orden de ideas, las fotografías logran remontar al espectador al momento de los hechos retratados, esto como un ejercicio

¹ Marín, C. (s/f). Todo los muertos de María Pascuala. Unidad para las Víctimas, <https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/Bojaya2DeMayo2021/maria.html>

de memoria teniendo en cuenta las cargas emocionales y la convergencia con la memoria, como lo propone Mejía Villa, J. (2017):

Las imágenes, más allá de ejercer como dispositivo de conocimiento sobre lo ocurrido, ponen en escena, muestran, se disponen frente al espectador como frontera o límite de lo visto y de lo no-visto. El acto de mirar las imágenes dentro de los periódicos que las publican supone una búsqueda por saber lo que ocurrió (p. 72)

Desde el ejercicio individual o colectivo, es decir, el acto de tomar fotos familiares o personales para conservar las memorias termina siendo una manera efectiva de emplear esta herramienta para la conservación del momento, puesto que esta está cargada de emociones y sensaciones que son capaces de llevarnos en cuestión de segundo al pasado reconstruyendo así una memoria que se almacena con vigencia gracias a la herramienta de la fotografía, como lo muestra Kossoy, B. (2001)

Estamos involucrados afectivamente con los contenidos de esas imágenes; ellas nos conciernen y nos muestran cómo éramos, cómo eran nuestros familiares y amigos. Esas imágenes nos llevan al pasado en una fracción de segundo; nuestra imaginación reconstruye la trama de los acontecimientos de los cuales fuimos personajes en sucesivas épocas y lugares (p.78)

Ahora bien, la fotografía como ejercicio de memoria colectivo se acerca mucho a los procesos de memoria histórica, entonces, al ser la fotografía una herramienta reciente dentro de la historia del ser humano, el historiador o archivista se ve obligado a emplear nuevas herramientas como las visuales para la reconstrucción de las memorias, así como lo menciona Herrero, H. (2008)

Este deseo de fotografiar la realidad del hombre hizo que la imagen fotográfica se convirtiera en una fuente más que sugerente para acercar el pasado al historiador, quien encontró un filón en un soporte que rescataba la memoria del mundo tal y como se presentaba, debido, básicamente, a la capacidad de la fotografía para capturar el tiempo y cortar el espacio de lo que fotografía. Por tanto, el historiador que centra su atención en el período denominado «contemporáneo» se ve, podríamos decir, obligado a emplear nuevas herramientas, las visuales, que suponen soporte de memoria diferentes a las tradicionales fuentes escritas (p. 55)

Dado todo lo anterior, podemos decir que la fotografía es una herramienta creada por la necesidad de eclipsar el tiempo, de conservar los acontecimientos o las memorias lo más fidedigno a la realidad, además, estimula la memoria ayudando a recordar un momento

de un pasado reciente o lejano. Por otro lado, las fotografías tienen una carga emocional alta, puesto que estas se encargan de conservar memorias que pueden llegar a ser difíciles de procesar, por ejemplo, fotografías como las de la masacre de Bojayá. Pensando en lo anterior, la fotografía y la memoria no son asuntos aislados que puedan separarse con facilidad dada las facultades de la fotografía, en ese orden de ideas, se puede llegar a pesar en la posibilidad y efectividad de enseñar memorias del conflicto armado a través de la fotografía.

1.2. Mirar la tragedia: Memoria y fotografía del caso Bojayá (2002)

Para poder entender los hechos ocurridos en Bojayá, hay que analizar de manera previa cuales fueron los grupos armados que tuvieron incidencia sobre ese territorio antes, durante y después de la masacre de Bojayá en el año 2002. Para ello, analizaremos algunos textos que nos permitan dar cuenta quienes son y sus lineamientos como grupo armado legal y no legal, posterior a esto, analizaremos qué se ha escrito o realizado sobre la masacre de Bojayá y cuál ha sido el trabajo que se ha desarrollado para la reparación de los hechos. Por otro lado, se realizará el análisis de qué es el fotoperiodismo, cuales otros géneros surgieron después de este, cuál es su papel dentro del escenario bélico colombiano y qué importancia tiene como una herramienta que transmite emociones y acerca a los espectadores a los hechos ocurridos, también, se examinarán algunas fotografías de diferentes autores que se encargaron de retratar lo ocurrido en la masacre de Bojayá.

Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del pueblo (FARC – EP), nacen a partir de distintos grupos campesinos alzados en armas, posteriormente organizados por el partido comunista como Autodefensas Campesinas quienes, según Gallego, C. M. (2008), son los fundadores de las FARC, posterior a su primera conferencia guerrillera realizada a finales de 1965, llamado primeramente como Bloque sur lo que posteriormente se transformara en Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

A finales de 1965, El Movimiento Agrario de Rióchiquito convocó a la considerada Primera Conferencia Guerrillera, en la que se hizo un balance de las operaciones adelantadas contra Marquetalia, se definió como consigna subsistir y desarrollarse y se fijó el propósito de ir constituyendo una organización más unida y estructurada, que pudiese irse convirtiendo en el tiempo en un auténtico movimiento de resistencia armada

sólidamente consolidado. (p. 3)

Sin embargo, el Centro Nacional de la Memoria Histórica (CNMH), plantea que las FARC se fundaron en el año 1964, partiendo de su hito histórico de la defensa de la operación contra Marquetalia, en donde los guerrilleros se opusieron al operativo contra los asentamientos campesinos por parte del Ejército Nacional, allí se lanzó el primer programa agrario que posteriormente constituyó las FARC,

La operación contra Marquetalia se convirtió en un hito fundador de las farc, por la confrontación desigual, porque los guerrilleros se sobrepusieron al operativo, porque la toma de la región por el Ejército se convirtió en una toma simbólica y porque en medio de la operación, el 20 de julio de 1964, una asamblea general de guerrilleros lanzó el “Programa Agrario”, compuesto por siete puntos y que se constituyó en el documento declarativo que antecedió a la creación formal de las farc. (CNMH, 2014, p. 54)

Posteriormente, el CNMH aclara que, aunque este hito marca la fundación de las FARC, esta se constituye oficialmente con ese nombre a finales de abril y principios de mayo de 1966 en la segunda conferencia de las guerrillas del bloque sur, allí se aprobaron normas disciplinarias y de comando, con esto, haciendo que las FARC sea como hoy la conocemos, además, se declaran en contra del imperialismo yanqui:

Las farc conmemoran como su hito fundador la resistencia a la agresión a Marquetalia de mayo de 1964. Sin embargo, formalmente surgieron con ese nombre entre finales de abril y principios de mayo de 1966, durante la II Conferencia de las Guerrillas del “Bloque Sur”; evento que contó con alrededor de 250 delegados y en el que se aprobaron normas disciplinarias y de comando. Su creación surgió en respuesta a la agresión desencadenada, no solo por el Gobierno sino por el “imperialismo yanqui”. Al respecto, en la declaración política de la Conferencia se explicaba que los Estados Unidos se habían adjudicado “el derecho de ocupar militarmente, cuando lo estimen conveniente, cualquier país de América Latina, como lo están haciendo en Santo Domingo o como lo pretendieron en Vietnam (CNMH, 2014, p. 63)

Por otro lado, el proyecto educativo de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia se ubica tiempo antes de su fundación oficial como FARC, este fue fuertemente influenciado por el Partido Comunista de Colombia (PCC) puesto que estos no veían el campo solo como un lugar seguro, sino lo veían como la posibilidad de organizarse política y militarmente. Esta influencia consiguió formar campesinos que hicieran una revolución consciente y organizada, basándose principalmente en las recomendaciones marxistas leninistas que plantean que la revolución no se hace, se organiza. De esta forma lo plantea

Pacanchique, H. (2025):

En este sentido el papel educativo del Partido fue esencial, pues permitió el desarrollo de un estudio juicioso de sus principales tesis y planteamientos, así como la divulgación de su línea política entre las masas, lo que hizo que el Proyecto Insurgente Educativo se convirtiese en una prioridad; en estas zonas se crearon escuelas con contenidos orientados al conocimiento de la filosofía marxista-leninista, lo que permitió al campesinado lograr asumir la tradición ideológica del Partido como propia, profundizando con ello en la formación de dirigencias campesinas que fueron determinantes para el desarrollo político-militar de las FARC (Parr. 17)

Por otro lado, entender las formas y las causas en las que el fenómeno del paramilitarismo se desarrolló en Colombia no es sencillo, puesto que su ejercicio militar siempre se ha visto, ante la población civil, como un ejercicio violento que tiene fines económicos y lucrativos, llamándolos paras, paracos, sicarios, narcotraficantes y el brazo violento de las fuerzas armadas, así como lo mencionan Rivas y García (2008):

No es tan sencillo como parece a priori, entender el fenómeno del paramilitarismo en Colombia. Tampoco lo es comprender sus causas y las formas de su nacimiento. Suelen confundirse en el discurso público sus motivaciones y comportamientos y es habitual escuchar en el discurso común ideas que, sin ser falsas del todo, son incompletas, como que todos los “paras” son violentos sicarios del narcotráfico, que forman parte del brazo sucio e ilegal de las Fuerzas Armadas, que no son más que delincuentes comunes o que, por el contrario -se dice, más generosamente- son esforzados campesinos que tuvieron que alzarse en armas contra los desmanes de la guerrilla. Posiblemente sean todas esas cosas y ninguna a un tiempo. El fenómeno paramilitar, como todo en Colombia, es complicado (p. 43)

Sin embargo, estas ideas sin ser lejanas, una de las realidades es que estos grupos se levantaron en armas con el fin de reforzar la seguridad en zonas en donde el poder estatal no tenía suficiente fuerza o no hacía presencia, conformando ejércitos privados que enfrentaban el crimen organizado, la delincuencia común e ideas que iban en contra del orden previamente establecido. Posterior a la mitad del siglo XX, el fenómeno paramilitar se agravó debido a la alta violencia política que nacía desde el centro político del país, así como lo mencionan Rivas y García (2008):

En este país, de posición estratégica a la entrada de América del Sur, la violencia fue más acusada desde 1920 y los ejércitos privados que defendían el orden social la agravaron. No obstante, las raíces históricas del fenómeno paramilitar están en La Violencia del medio siglo, singular y conocido período de la vida colombiana que partió en dos el siglo XX y en el cual la barbarie estalló en el centro político y geográfico del

país para, finalmente, manifestarse y arraigar en la periferia campesina. No es extraño que, después, el paramilitarismo enraizara en los mismos lugares de entonces, pues los antecedentes directos de los recientes señores de la guerra están en “la ley del llano”, los “chulavitas” o los llamados “pájaros” de la década de los cincuenta. (p. 43)

En una comparación no cercana, pero si asociativa, en 1997, Carlos Castaño da cuenta de los múltiples grupos paramilitares e inicia una estrategia para unirlos y así conformar uno en un solo mando, bajo el nombre de las Autodefensas Unidas de Colombia, de la misma forma que las FARC reunieron a las autodefensas campesinas para conformar una sola organización con un mando unificado. Sin embargo, la formación política e ideológica de las AUC es un tanto difusa puesto que estas no funcionan como organización guerrillera con principios ideológicos de alguna posición política. En este sentido, como lo menciona el artículo “La exposición: el nacimiento de las autodefensas unidas de Colombia (1997-2002)” la creación de las AUC, marcan una de las épocas más sangrientas de la historia de Colombia:

[...] 1997 fue una época clave para los paramilitares. En este año, Carlos Castaño logra integrar los diferentes grupos que delinquían en el país constituyendo las Autodefensas Unidas de Colombia. Estas marcarían una de las épocas más sangrientas de la historia del país, en la que se registrarían más de mil masacres, millones de personas desplazadas por la violencia, la alianza de paramilitares y políticos en las regiones y la expansión del poder paramilitar en todo el país (El nacimiento de las Autodefensas Unidas de Colombia (1997-2002), 2024)

No solo grupos armados tuvieron incidencia en los hechos ocurridos el 2 de mayo del 2002, puesto que el ejército nacional también estuvo en medio, pero antes de hablar del papel que este jugó dentro de lo acontecido, vamos a analizar quienes son. El origen del ejército nacional se remonta hasta el año 1810, quienes se consolidan como fuerza armada de una nación después del hito histórico conocido como el grito de independencia, esta se crea como un organismo destinado a la defensa de los intereses de la república, sin embargo, atraviesan diferentes cambios en los años posteriores debido a la división de intereses políticos en la recién independiente nación. Así como lo menciona Centro de Estudios Históricos del Ejército Nacional CEHEJ (S.F):

El Ejército Nacional tiene su origen el 23 de julio de 1810 a partir del Batallón de Voluntarios de la Guardia Nacional, organismo castrense destinado a la defensa de los intereses republicanos bajo los cuales fue edificado el estado. El 28 de marzo de 1811 el Ejército de la República tuvo su bautizo de fuego en la Batalla del Bajo Palace, que liberó a la ciudad de Popayán de la autoridad monárquica. Entre los años 1812 y

1813 se presentó la división dentro del republicanismo granadino por la manera de gobernar el territorio, lo cual desembocó en la creación de dos estados: Las Provincias Unidas de la Nueva Granada de sistema federal y el Estado Libre de Cundinamarca de sistema central, que entraron en guerra, que se saldó con el reconocimiento del estado de Cundinamarca por parte de las Provincias Unidas luego de la derrota en la Batalla de San Victorino el 9 de enero de 1813 (p.1)

Esto también abre paso a la especulación y podemos analizar algunas de las razones políticas por las cuales la nación lleva en guerra desde su conformación, además, logramos ver que los conflictos políticos no nacen con la conformación de las guerrillas a mediados del siglo XX, más bien la conformación de estas estructuras armadas como las guerrilleras o paramilitares es el resultado de un cumulo de problemas políticos sin solucionar. Por otro lado, esta inestabilidad política ha hecho que los intereses frente a la seguridad del país se modifiquen según la necesidad del gobierno de turno, por tanto, esto ha hecho que grandes grupos armados como las FARC o las AUC se fortalezcan.

En este sentido, el conflicto armado en Colombia se ha caracterizado por ser uno de lo más largos de la región². Además, es un conflicto que ha modificado sus prácticas bélicas, el incremento de la sevicia fue exponencial a finales del siglo XX, escalando el conflicto de formas generacionales y dejando huellas permanentes en las personas que están inmersas en la guerra de forma directa o indirecta. Es por esto por lo que el estado colombiano se ha visto envuelto en una serie de intentos de negociaciones de paz con los diferentes grupos armados. Para entender mejor lo anterior, la Contribución al Entendimiento del Conflicto Armado en Colombia (2015) (citado en Jonathan, C. R. 2016.) no dice que:

En el conflicto armado, la intensidad y la escalada del conflicto pueden entenderse, según el informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, del 2015, al concluir que los actores directos en combate (guerrilleros, paramilitares y ejército nacional) a lo largo de los más de 50 años de conflicto han utilizado distintas modalidades de violencia directa. Entre las principales modalidades de violencia directa utilizadas se encuentran: desplazamiento de población, despojos de tierras, secuestro, extorsión, reclutamiento ilícito de niños, niñas y adolescentes, tortura, homicidio en persona, asesinatos selectivos y masacres, amenazas, delitos contra la libertad y la integridad sexual, desaparición forzada, minas antipersonas (munición sin explotar y artefactos

² Respecto de esta afirmación se puede consultar el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015) presentado en los Acuerdos de Paz de la Habana con las FARC-EP. El Informe consolidó un análisis académico sobre la historia de violencia y el conflicto armado que ha tenido el país desde el siglo XIX. El Informe fue escrito por 14 expertos y cuenta con dos relatorías y se puede consultar en: <https://indepaz.org.co/informe-de-la-comision-historica-del-conflicto-y-sus-victimas/>

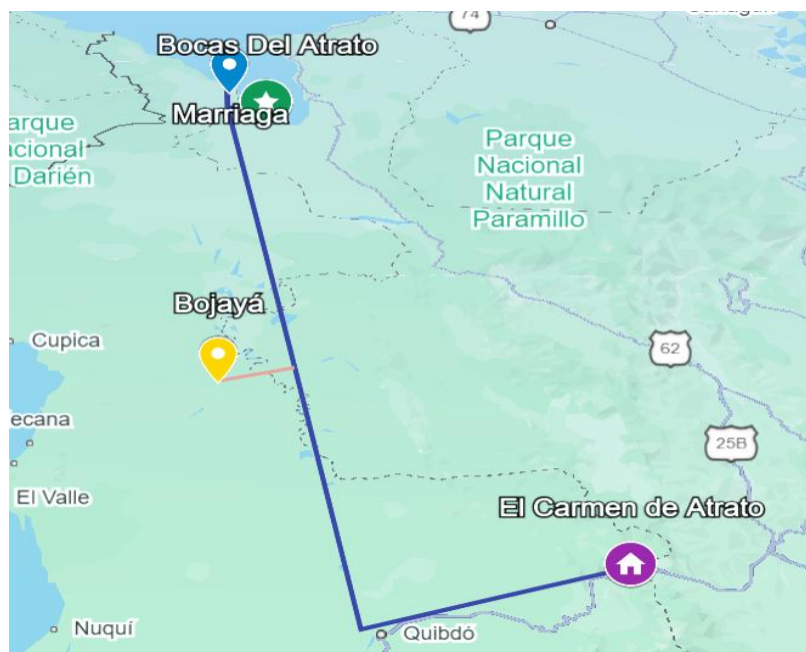
explosivos no convencionales), ataques y pérdidas de bienes civiles, atentados contra bienes públicos (p. 62)

El Grupo de Memoria Histórica, en el año 2010, hizo la publicación del libro *Bojayá la guerra sin límites*, que se dedica específicamente a analizar lo ocurrido en los hechos conocidos como la masacre de Bojayá, en donde se tiene en cuenta cual fue la participación de los victimarios, el prelude de la masacre, la narrativa de los hechos previos y posteriores. Además, analiza las lógicas del territorio como su dinámica de poblamiento o la relación que se tiene con el río Atrato y Bojayá, entre otras cosas.

Antes de hablar más a fondo sobre los hechos sucedidos el 2 de mayo del 2002 en Bojayá, es importante mencionar cuales son las razones por las cuales los grupos armados se situaron específicamente en este municipio y posteriormente sitiaron a la población, además, se analizará la importancia de las comunidades afro en la región y su papel dentro de la memoria. pero para ello es necesario analizar la gran ruta fluvial que es el río Atrato, puesto que este nace desde el interior del departamento del Chocó, específicamente desde el Páramo el Sol en el municipio Carmen de Atrato como y desemboca en el mar caribe a la altura del departamento del choco en el municipio de Marriaga y, también, a la altura del departamento de Antioquia en el municipio de bocas del Atrato, esto se menciona puesto que para los grupos armado son codiciadas las rutas fluviales ya que les permite tener control extensivo del territorio y, además, les permite salidas rápidas al océano lo cual favorece sus negocios ilícitos, esto lo podemos encontrar en Grupo de Memoria Histórica (2010)

(...) el territorio del Atrato es considerado por los actores del conflicto armado como una zona de retaguardia estratégica en relación con Urabá, pues permite acceso a un corredor como el Pacífico, facilita el contrabando de armas y el control de rutas de transporte y exportación de cocaína por la frontera con Panamá y la costa sobre el Océano Pacífico, y no tiene restricciones para el uso de la fuerza (p.163)

Para mayor claridad, en la imagen Fotografía 1: Ruta fluvial del Atrato, podemos evidenciar un mapa de la ruta fluvial del río Atrato, anteriormente explicada. Demarcando el nacimiento, su contacto con Bojayá y sus desembocaduras, estas se encuentran delimitadas con las siguientes convenciones: el municipio del Carmen de Atrato de color morado con una casa, el municipio de Bojayá de color amarillo, la desembocadura de bocas del Atrato de color azul y la desembocadura de Marriaga de color verde. También, se demarca *grosso modo*, con una línea azul, la ruta del río Atrato desde su nacimiento en el municipio del Carmen del Atrato, su contacto con el río Bojayá y por último sus dos desembocaduras las cuales hacen de esta ruta propicia para la circulación de contrabando y de las diferentes estructuras armadas. Además, se marca la desembocadura del río Bojayá al río Atrato, que hacen de este municipio un punto estratégico de control fluvial.



Fotografía 1 Ruta fluvial del río Atrato

Lo anteriormente mencionado es uno de los muchos factores que convergieron para que los grupos armados se posaran sobre el municipio de Bojayá y lo sitiaron, también, la ubicación geográfica del municipio de Bojayá permitió que la población negra e indígena convergieran, generando así espacios de resistencia política y cultural frente a los intereses de los grupos armados anteriormente nombrados. De esta forma lo menciona el Grupo de

Memoria Histórica (2010):

El territorio ha sido eje de las reivindicaciones de organizaciones indígenas y negras respecto del reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos así como de la autodeterminación de su desarrollo; pero estos reclamos colisionan con los diversos intereses de los actores armados que actúan en la región, para quienes a partir de la década de 1990, con el recrudecimiento de la confrontación armada en Urabá y su expansión hasta el Medio Atrato, tales procesos organizativos constituyen más bien un obstáculo para sus propósitos de «restauración» – por parte de paramilitares –, o de «desestabilización nacional» – por parte de la guerrilla –, o para el mantenimiento de los vínculos de ambos grupos ilegales con economías ilícitas como el narcotráfico. (p.137)

Por lo anterior, la población negra e indígena toma un papel fundamental, puesto que, gracias a ellos y sus memorias colectivas, se logró hacer la reconstrucción de la memoria histórica que ha permitido comprender de cerca el conflicto armado, así mismo, se tiene como soporte diferentes testimonios expuestos en la página de la unidad de víctimas³, como el de Minería Palomeque Martínez quien a través de su hija expone lo que vivió en la masacre perpetrada el 2 de mayo del 2002, además, cuentan las dificultades que han vivido desde entonces, puesto que Minería carga consigo los traumas que le generó haber vivido la explosión del cilindro y, además, lo que significó para ella ayudar a sacar las víctimas que se encontraban agonizantes en la capilla San Pablo Apóstol.

En relación con esto, no todas las memorias fueron de vivencias directas del impacto. María Pascuala, el 1 de mayo del 2002, salió del pueblo por causa de los enfrentamientos previos a la masacre, dejando atrás a sus tres hermanos, su sobrina y sus padres; no fue sino hasta el 2 de mayo en la tarde que se enteró que uno de sus hermanos, su sobrina y sus padres habían sido asesinados. Testimonios como estos, son los que permitieron identificar a las víctimas de la masacre, también, dejan claro los daños estructurales y emocionales de las familias luego de un hecho atroz.

Otro de los factores que influyó fue la ausencia del Estado, lo cual hace que este y otros municipios aledaños fueran el escenario perfecto para el hacer el ejercicio de control y el flujo de diferentes contrabandos. Además de ello, esta ausencia hizo que los comandos

³ Unidad para las Víctimas (s/f). 20 años de Bojayá.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/Bojaya2022/index.html#team2-5>

paramilitares entraran al municipio de Bojayá y utilizaran a la población como escudo humano en medio del enfrentamiento con las FARC, así como lo menciona el Grupo de Memoria Histórica (2010):

La masacre de Bojayá se inscribe en el continuo y cruento enfrentamiento que entre el 20 de abril y el 7 de mayo sostuvieron la guerrilla de las FARC y un comando paramilitar en las inmediaciones de las cabeceras municipales de Bojayá -conocida en la región como Bellavista- y Vigía del Fuerte, municipio vecino perteneciente al departamento de Antioquia; y se produjo en el contexto de la ausencia estatal de prevención y protección tras las alertas tempranas emitidas por la Defensoría del Pueblo, la Procuraduría General de la Nación y la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (en adelante OACNUDH), sobre la situación de riesgo que vivía la población. (p.35)

En resumidas cuentas, el municipio de Bojayá es un lugar céntrico en donde los grupos armados tienen la posibilidad de dirigir sus rutas fluviales hasta el océano pacífico y el mar Caribe, además de esto, que sea un municipio que se encuentre de forma tan cercana con el departamento de Antioquia, hace que la extensión del control territorial sea más efectiva y por tanto las rutas del narcotráfico tengan mayor efectividad.

Sabiendo lo anterior, luego de horas y horas de combate, el día previo a la masacre, los habitantes de Bellavista suplicaban a las FARC y las AUC un alto al fuego y estos nunca fueron escuchados. Sitiando a la ciudad y secuestrando en su mismo territorio a los bojayaseños, luego de intensas horas de combate, el 2 de mayo del 2002, se produjo lo que hoy conocemos como la masacre de Bojayá, este hecho sucedió al interior de la iglesia San Pablo Apóstol, en donde un artefacto explosivo artesanal (Cilindro bomba) cayó en el techo de la iglesia, perforándola y detonando adentro. La explosión acabó con la vida de algo más de 79 personas,

[...] Ignoraron incluso la súplica colectiva de los habitantes de Bellavista de cese al fuego el 2 de mayo de 2002, luego de que 79 personas murieran y decenas resultaran heridas como consecuencia de la explosión en el centro religioso local de un cilindro bomba lanzado por las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, en su confrontación con los paramilitares (Grupo de memoria histórica, 2010, p.13)

La responsabilidad directa de la masacre está asociada única y exclusivamente al frente José María Córdoba de las FARC, puesto que estos fueron quienes accionaron los diferentes explosivos que, consecuentemente, causaron la muerte de decenas de personas

refugiadas en la iglesia, no obstante, estos declararon que los hechos fueron un ‘simple error’ táctico, así como se menciona en libro:

La responsabilidad criminal de las FARC es incuestionable para el común de los colombianos. Fueron los guerrilleros del frente José María Córdoba quienes lanzaron un total de cuatro pipetas sobre la población, una de las cuales explotó en la Iglesia- refugio. Por eso suenan tan provocadoras las declaraciones del grupo insurgente, que presentan lo sucedido como un simple error o un *daño involuntariamente causado*, y que además trasladan la carga de la culpa a las Fuerzas Militares aliadas con las Autodefensas Unidas de Colombia (Grupo de memoria histórica, 2010, p. 15)

La publicación de este libro es importante porque, entre muchas otras cosas, logra reconocer la problemática desde diferentes ángulos, ya que es fácil culpar a las FARC con todo el peso de los hechos, sin embargo, *Bojayá la Guerra sin Límites* brinda una perspectiva más amplia de lo sucedido sin justificar a los actores intelectuales y materiales. Además de esto, la investigación incluye a la fuerza pública como uno de los participantes de este hecho, puesto que su negligencia y complicidad al actuar puso en estado de vulnerabilidad a la población de Bojayá:

Los bojayaseños estaban solos. La llegada de la Fuerza Pública días después de lo sucedido no garantizaba protección efectiva a la gente, ni la ayuda humanitaria anunciada. Los ametrallamientos indiscriminados, los saqueos, el intercambio complaciente de miembros del Ejército con algunos de los perpetradores dejaban a la población civil como único recurso el desplazamiento forzado a Quibdó o a otras poblaciones para escapar de la confrontación armada”. (Grupo de memoria histórica, 2010, pp.14 y15)

Además del libro anteriormente mencionado, el CNMH se ha encargado de producir diferentes espacios físicos y virtuales, en donde se conmemoran los hechos, dándole voz a las víctimas sobrevivientes y no sobrevivientes de la masacre. Para ello, han creado una serie de podcasts, programas de radios, salas fotográficas, entrevistas; realizan sus canticos tradicionales relatando los hechos y diseñan pinturas y artesanías con relación a lo acontecido, todo esto con el fin de preservar la memoria.

Pensando en lo anterior, *Bojayá: espíritu, memoria y dignidad* (S.F) <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/bojaya/index.html> es un espacio virtual que reúne diferentes formas de hacer memoria, puesto que, al entrar al sitio web podemos encontrar un corto documental que muestra un día de conmemoración a la masacre de Bojayá

en el territorio; continuando con la exploración del sitio web, encontramos un podcast que habla sobre lo que ha pasado con las víctimas de la masacre, también podemos encontrar cuatro apartados que hablan acerca de algunos líderes del procesos de restauración, estos se encargan de mantener la memoria cantando, pintando y mostrando la cultura del pacífico colombiano.

El CNMH no fue el único que se encargó de reconstruir y preservar la memoria del 2 de mayo, puesto que, la Unidad para las Víctimas también tiene una serie de sitios web dedicados únicamente para los hechos ocurridos, en donde se puede encontrar diferentes apartados como noticias, galería, entrevistas, línea de tiempo, podcast, sobre los ritos y también una serie de historias de vida, como es el caso de la historia del niño de Bojayá al que ningún familiar lloró. Unidad para las víctimas (2019)⁴:

Mientras todos los cofres en los que iban los cuerpos de la masacre del 2 de mayo de 2002 eran llevados en medio de llantos, alabos y gualíes por abuelos, madres, padres, hermanos, hermanos, tíos, tías, amigos y conocidos, uno de los cofres, el de un niño entre los 4 y 8 años, no tenía doliente. Ningún familiar lo reclamó y la comunidad decidió acogerlo para darle el último adiós (Párr. 1)

Teniendo en cuenta que, algunas de estas páginas web tienen bancos de fotografías o galerías que han permitido conservar la memoria del día de la masacre y los días posteriores a ella, es importante analizar qué tipos de fotografías existen que nos permitan conservar estas memorias, además, cuál es su importancia frente a la memoria de un hecho y quienes se han encargado de hacer este trabajo.

Por tanto, es necesario hablar de la importancia que ha tenido el fotoperiodismo, además, del papel que ha jugado dentro de las memorias no solo violentas sino cotidianas, como sucedía a finales del siglo XIX en los inicios del fotoperiodismo cuando por medio de la cámara ocultan fotografiaban la vida cotidiana de París. Estas fotografías han sido utilizadas más allá de un recuerdo, se han utilizado como material de análisis para entender la cotidianidad y el relacionamiento social, también, estas fotografías lograron tener un espacio dentro de periódicos franceses o estadounidenses lo que posteriormente ayudó a

⁴ Unidad para las Víctimas. (2019). El niño de Bojayá, al que ningún familiar lloró. Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/Bojaya/nino.html>

crecer esta técnica, así como nos ilustra Opitz, A. (S. F):

Se empezaron las reproducciones de ilustraciones en las revistas. En marzo de 1880 aparece por primera vez en un periódico, una foto reproducida con medios mecánicos (inicio de la tipografía), concretamente en el *Daily Graphic* de Nueva York, en marzo de 1880 y la primera publicación que utilizó el sistema Meisenbach (reproducción de la imagen con medios tonos juntamente con la impresión del texto), fue el *Illustrirte Zeitung* de Leipzig, en octubre de 1883. En el otoño de 1896 empezó a publicarse la revista *Paris Moderne*, que incluía fotografías, tomadas con cámara oculta, de la vida parisina. También la revista francesa de deportes *La Vie au grand air*, fundada en 1898, incorporó muy pronto los reportajes fotográficos p. 5)

Como se mencionó anteriormente, la influencia de este nuevo género fotográfico fue tal, que comenzó a utilizarse con más frecuencia en diferentes periódicos de alta importancia, esto ayudó a que nuevas mentes lograran pensarse otras formas de usar la fotografía dentro de la industria, sin saber que años más tarde, este material iba a ser utilizado para conservar las memorias de algunos hechos o periodos de tiempo. Algunos de estos nuevos géneros que emergieron lo menciona Acosta. M. (2022):

Foto noticias: Fotografías que reflejan por sí solas un hecho. Para tomar estas fotos es necesario asegurar la variedad visual: plano general, plano medio, plano detalle o primer plano.

Retrato periodístico: narra la historia de una persona, capta su personalidad. A nivel técnico, la luz es la clave

Fotos reportajes: Son fotos narrativas. Más allá de contar lo que acaba de suceder, hay que conseguir ofrecer el trasfondo de una historia. Las fotos tienen una temática y dan apoyo a un tema central. Tienen un gancho de actualidad.

Foto ilustración: Fotos para ilustrar reportajes basados en temas o ideas abstractas. La ilustración fotográfica comunica conceptos, sensaciones. (p.3)

Hay un tipo o genero fotográfico que Acosta (2022) no menciona y, sin embargo, es de alta importancia. Se trata de la fotografía de guerra, esta a diferencia del resto, se encarga de retratar única y exclusivamente la guerra, buscando contar lo que sucede en ella de la forma más fiel, es por esto por lo que tiene una carga emocional y directa frente al espectador, además, debido a su crudeza no era bien vista en algunos periódicos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, así como lo menciona Rodríguez. M (2009):

Las fotografías no pudieron aparecer jamás en los periódicos, no tanto porque no gustasen (y no gustaban muchas de ellas, especialmente aquellas en las que aparecían soldados muertos), sino porque las técnicas de la época no permitían su impresión en el basto papel de los diarios y semanarios de entonces. Si el gran público tuvo acceso a las fotografías, fue a través de exposiciones públicas; eso sí, muchas fotografías se

convirtieron en la base de numerosos grabados que sí aparecieron en publicaciones periódicas. (p. 4)

Teniendo en cuenta los tipos de fotografías y la importancia que tienen frente a la memoria, es importante mencionar fotógrafos y sitios web en donde encontramos repositorios que nos muestran la cruda realidad de Bojayá. Antes de abrir paso al análisis del primer banco de fotografías, se analizará a Jesús Abad Colorado, quién fue el primer fotógrafo en llegar a Bojayá, esto, cuenta él, cuando los cadáveres seguían calientes y las balas sonando, gracias a su importante labor hoy conocemos estos hechos recién perpetrados. Jesús Abad Colorado, nació el 22 de abril de 1967 en la ciudad de Medellín, es egresado de la Universidad de Antioquia como comunicador y se ha dedicado más de 30 años de su vida al fotoperiodismo y a la fotografía de guerra. El Testigo es su obra más conocida con alrededor de 500 fotografías del conflicto armado, así como lo mencionan García, C. Quevedo, D (S.F):

Durante más de 30 años, Jesús Abad Colorado fue testigo de los estragos causados por el conflicto armado en Colombia. La exposición “El Testigo” reúne más de 500 fotografías captadas por el lente de Abad, como el testigo de los testigos de la guerra, que abarca diferentes zonas del país que evidencia el conflicto interno, el abandono estatal y la devastación de las actividades guerrilleras, paramilitares y militares en el país (Párr.1)

Por otro lado, sabiendo las cargas emocionales que se asumen desde el mismo ejercicio fotográfico, un detalle en común que tiene la mayoría de las fotografías de Jesús Abad en su exposición de El Testigo es el color blanco y negro, también, todas las fotografías se encuentran acompañadas de un pie de fotos que narra las vivencias y sentires de las personas que están siendo fotografiadas, así como lo menciona Ávila, S. (2020),

La mayoría de estas fotografías se exhiben en blanco y negro, porque “el color agrede en situaciones de violencia. El blanco y negro le da más carácter de documento, de duelo. Se acompañan de una narración en primera persona del mismo fotógrafo, quien relata las circunstancias en las que tomó la fotografía, lo que ocurrió con las personas que aparecen en ellas, lo que sintió o lo motivó a tomar la fotografía, y en algunas ocasiones, reproduce la breve conversación que tuvo con ellos (p. 201)

El CNMH en su página web, tiene un museo itinerante que lleva por nombre *Imágenes para la memoria*, allí se encuentran 12 salas y cada una de ellas tiene una serie de fotografías que retratan un caso emblemático para Colombia, como masacres,

desplazamientos forzados, resistencias, disputas por la tierra, entre otras. Allí en la sala 3 se encuentran nueve fotografías sobre la masacre de Bojayá, todas tomadas por Jesús Abad Colorado, las cuales muestran el uso del blanco y negro, además, han contribuido con temas investigativos y para conservar la memoria de los hechos.



Fotografía 2 Museo Itinerante de la Memoria

Nota. Población Bojayaseña desplazándose por el río Bojayá después de la masacre. Tomado de *Foto Museo Itinerante de la Memoria*. (S.F.)

Por otro lado, existen sitios web en donde se comercializa el uso de imagen, los derechos de autor y la imagen misma, como lo es Getty Images, allí se logra encontrar de forma más amplia imágenes de hechos sucedidos en Colombia, además, se destacan nombres de fotógrafos como Raul Arboleda y Juan Barreto, quienes se han encargado de tomar fotografías del post conflicto en el territorio de Bojayá, así como nos muestra la siguiente imagen:



Fotografía 3 colombia-farc-bojaya-massacre-victims-remains

Nota. Ceremonia en la que se entregaron los restos de 101 personas a sus familiares. Tomado de *Masacre de Bojayá Stock Photos, High-Res Pictures, and Images* – Getty Images (Fotografía) Barreto, J. (2019) <https://www.gettyimages.com.mx/search/2/image?phrase=Masacre%20de%20bojay%C3%A1>

Además de estos sitios web, grandes medios de comunicación como la British Broadcasting Corporation (BBC) han realizado una serie de columnas y apartados fotográficos en donde hablan sobre algunos de los hechos colombianos más relevantes en términos del conflicto armado, destacando el papel importante que juegan fotógrafos como Jesús Abad Colorado frente a la memoria histórica de los colombianos. En este sentido, el artículo “Las conmovedoras imágenes de Jesús abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia”, en su sexta imagen nos retrata la historia de Aniceto, quién arrastra a su esposa que reposa dentro de un ataúd hecho por la misma comunidad.



Fotografía 4 Las conmovedoras imágenes de Jesús abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia

Nota. Aniceto lleva el cadáver de su esposa Ubertina a través de la selva del departamento colombiano de El Chocó. Tomado de *Las conmovedoras imágenes de Jesús abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia* (Fotografía) Abad, J (2019) <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>

Tanto el CNMH como la Unidad para las Víctimas se han encargado de reconstruir y construir alrededor de diferentes hechos ocurridos, no solo la masacre de Bojayá, puesto que este balance ha permitido dar cuenta que estas dos entidades han logrado abarcar sucesos como la masacre del Aro, la masacre Mapiripán y otras más. Dar cuenta de la importancia de estas frente a la memoria hace que la investigación se vea atravesada por la utilización de estas como una de las herramientas principales para la enseñanza, además, que no solo se preocupan por la reconstrucción memorística, también, se preocupan por la reparación y la no repetición.

De esta forma, estas también utilizan diferentes métodos de hacer memoria, puesto que no solo usan lo escrito para realizar la documentación, también utilizan fotografías tomadas el día de la masacre o días posteriores, lo cual ha permitido avanzar con esta y otras investigaciones a lo largo de los últimos 24 años y se ha encargado de conservar las memorias crudas de este suceso. En ese sentido, Jesús Abad Colorado figura como uno de los fotógrafos con mayor importancia dentro de la conservación de la memoria visual de este

acontecimiento, ya que él se encontraba en la zona antes de que las autoridades u otros medios de comunicación lo hicieran.

Para terminar, reconocer las causas de creación y la forma en la que se fundaron los grupos armados legales y no legales es importante, puesto que, permite realizar reflexiones con mayor temporalidad para entender las razones por la cuales estos organismos no estatales operaban en dichas zonas y el por qué el ejército nacional llegó tanto tiempo después a la misma, haciendo que no solo las FARC tuvieran la culpa en totalidad, sino entender que es un problema estructural en la comprensión del conflicto armado.

1.3 Trinidad fotográfica

Para empezar, hay que darle significado a la palabra trinidad, esta proviene del latín “trinitas” lo que significa tres y trinidad, ahora bien, según la Real Academia Española esta tiene dos significados “1. En el cristianismo, las tres personas divinas, Padre, Hijo y Espíritu Santo, que constituyen un solo Dios. 2. Unión de tres personas o cosas” Asale, R (S.F) Trinidad| Diccionario de la lengua española. En este caso la emplearemos como una mezcla de ambos significados, es decir, la Unión de las 3 cosas que constituyen una sola, en este caso es la fotografía.

Recurrentemente interpretamos la fotografía como lenguaje de la verdad, es decir, utilizamos pruebas fotográficas para darle un valor de veracidad a algún documento escrito. La fotografía de reportaje, la foto documental y la fotografía de guerra han servido como herramienta para mostrar y no dejar morir la memoria de sucesos que acontecieron de forma más lejana en el tiempo una memoria más cercana como todo lo que ha acontecido en el presente siglo, como es el caso de las fotografías que retratan lo sucedido en la masacre de Bojayá. Además, estas fotografías terminan siendo cruciales como documentos probatorios de un evento, como fueron las fotografías realizadas en las guerras: “La fotografía de guerra, por ejemplo, fue crucial como documentación o prueba de los hechos en conflictos como la Guerra Civil española y la segunda Guerra Mundial, y continúa siéndolo en nuestros días” (Sougez, 2004, citado en Gallo, L. (2016), p. 5)

Sin embargo, existe un problema latente, es el amplio espectro de subjetividad que

puede aportar una fotografía, es decir, esta nos muestra un fragmento de tiempo que retrata un suceso tal cual, pero no nos comparte una memoria más allá de la imagen y, pone en menor relevancia a los otros sujetos que hacen parte de la trinidad fotográfica, el fotógrafo y el espectador. Con esto, no se pretende jerarquizar a quienes hacen parte de la fotografía, más bien, es pensar que todas las partes son relevantes porque coexisten y existen todas juntas.

Por lo tanto, en este apartado revisaremos diferentes posturas respecto al fotografiado, al fotógrafo y el espectador, puesto que estos hacen parte fundamental para la construcción de una memoria colectiva a partir de una fotografía y, además, fortalece la idea que se plantea de la trinidad fotográfica, en donde se entiende la importancia de todas las partes de una misma fotografía. Pensando en esto, se plantea lo siguiente en Gallo, L. (2016):

la singularidad de la representación fotográfica conlleva a su vez una paradoja: en la medida en que es particular y no universal, tiene sus límites y no da cuenta de ciertos aspectos de la realidad fotografiada, tales como el sentido de la experiencia del fotógrafo o del fotografiado. (P. 5)

El fotógrafo, como una de las partes de la trinidad fotográfica, está atravesado por una serie de conocimientos y sentires que lo determinan al tomar las fotografías, por ejemplo: el estado de ánimo es algo determinante, puesto que si el fotógrafo se siente en peligro puede dudar si toma o no una fotografía; también, emociones como el odio pueden sesgar su criterio haciendo que solo fotografíe lo que para él sea de mayor conveniencia; además de lo sentires, las condiciones del contexto hace parte de vital importancia, puesto que no es lo mismo tomar una fotografía en un entorno de calma que en una pequeña población con fuego cruzado y una masacre que acaba de acontecer, como es el caso de las fotografías realizadas por Jesús Abad posteriores a la masacre de Bojayá; por otro lado, las condiciones técnicas también tiene que ver con la discriminación de lo que se quiere o no fotografías, puesto que, la técnica permite desenfocar, sacar de cuadro, cortar o realizar de mala forma el rebelado, así como nos muestra Mejía, J. (2017),

La imagen fotográfica es producto de un proceso técnico que limita e influye de manera directa en sus características como discurso. El encuadre y la exposición, entre otros, son procesos técnicos de aislamiento que extraen un momento particular a la totalidad del hecho que ocurre (...) Para que una fotografía ‘vea la luz’ debe haber alguien que

haya tomado la decisión de exponer algún material fotosensible a la luz que se refleja en determinados objetos. Es decir, las fotografías de la masacre de Bojayá existen porque hubo una persona que decidió un encuadre, un diafragma y un tiempo de exposición. (pp.73-74)

Habiendo conocido las posturas respecto a la importancia del fotógrafo dentro del ejercicio de la fotografía es hora de dar cuenta de la importancia del espectador, puesto que en este recae un alto porcentaje de subjetividad, así mismo, los espectadores hacen que el propósito de la fotografía esté vivo, sin ellos la fotografía solo es un trozo de papel con tinta. Esto podría compararse con el rol del espectador en el teatro, así como lo plantea Jacques Rancière (2008) “(...) La llamaré la paradoja del espectador, una paradoja quizá más fundamental que la célebre paradoja del comediante. Esta paradoja es de formulación simple: no hay teatro sin espectador (...)” (p. 10)

En cuanto a la postura del fotografiado, y aunque pareciera tarea fácil encontrar gran variedad de textos que hablen sobre este, no termina siéndolo, a pesar de que en las fotografías pareciese que el protagonista y más importante sujeto es el que está frente al lente. Sin embargo, con el tiempo el sujeto que está siendo fotografiado se ha reducido en un objeto propio de un museo, como lo plantea Barthes, R (1990) “La Fotografía transformaba el sujeto en objeto e incluso, si cabe, en objeto de museo” (p.45) es decir que el sujeto que protagoniza el hecho, aunque lo esté protagonizando es solamente el objeto funcional para retratar algo y no para contar una memoria, esto también lo plantea Sontag, S (1977) en el apartado “En la caverna de platón”, allí, *grosso modo*, habla sobre el ejercicio de poder de la fotografía, en donde el fotografiado puede quedar reducido a una imagen que no cuenta nada, dándole total relevancia al fotógrafo, haciendo que el fotografiar sea un acto de apropiación: “Fotografiar es apropiarse de lo fotografiado. Significa establecer con el mundo una relación determinada que parece conocimiento, y por lo tanto poder” (p.16)

En vista de esto, el concepto de la trinidad fotográfica propone la misma importancia en todas las partes, puesto que no es coherente que la importancia disminuya cuando se trata del sujeto que está siendo el protagonista de los hechos, esto hace que se mantenga una armonía y se logre escribir y mantener de forma horizontal las memorias de un suceso. Además de esto, lo que logra percibir el fotógrafo bajo su sesgado lente, puede reforzarse

gracias al testimonio dado por la persona que se encuentra viviendo el evento, como en el caso de la masacre de Bojayá, en donde se pueden encontrar fotografías de las víctimas del conflicto armado y su vivencia de los hechos.

Por otro lado, en el ejercicio docente se puede ver como claramente se implementa la Trinidad fotográfica, puesto que, como analizamos en apartados pasados, existen múltiples formas de hacer memoria y todas basadas en diferentes perspectivas de un mismo hecho, cosa que ocurre con frecuencia con el CNMH, que busca escuchar la perspectiva de la víctima, victimario y el fotógrafo o el medio audiovisual que le esté brindado la información. En este sentido, la trinidad se puede aplicar dentro del ejercicio docente cuando se tiene en cuenta la perspectiva de los y las estudiantes, generando la posibilidad de generar una memoria de un hecho.

La recopilación documental nos ha permitido dar cuenta de cómo la fotografía puede ser una herramienta para la reconstrucción, construcción y abre la posibilidad a la enseñanza de la memoria colectiva e individual, además, se evidencia la alta importancia de la memoria para los seres humanos, puesto que la fotografía logra congelar instantes de tiempos de forma precisa, consiguiendo así guardar una memoria familiar o de un hecho tan importante como lo sucedido en Bojayá.

Por otro lado, la memoria y la fotografía también han servido para reivindicar a las poblaciones azotadas por la violencia, reconociendo la multiplicidad de los actores estatales y no estatales en los hechos como en la masacre de Bojayá. También, se identificó que existen pocos registros del día de los acontecimientos en Bojayá, por tanto, el fotógrafo al que se le realizó énfasis es a Jesús Abad Colorado, quien llegó al lugar de los hechos pocas horas más tarde de lo sucedido. Como la fotografía no es un elemento que esté vivo o vigente por sí solo, existen diferentes entidades públicas como el Centro Nacional de Memoria Histórica o la Unidad para las Víctimas, que se han encargado de generar diferentes espacios de memoria, haciendo uso de estas fotografías y demás elementos que ayudan a no olvidar y reparar, promoviendo así la reconstrucción y construcción de las memorias individuales y colectivas de un país.

De quienes componen la fotografía hay poco escrito, puesto que es un tema que aún está siendo investigado, por tanto, el apartado Trinidad fotográfica es un elemento

de investigación ambicioso y del cual hay poco material escrito, sin embargo, en el presente trabajo de grado, se reconoce la importancia de todos los sujetos y elementos que hacen de una fotografía algo vivo e históricamente vivido en donde si alguno de los tres elementos deja de existir la fotografía no podría ser, por consiguiente, ni el sujeto u objeto fotografía, el fotógrafo o el espectador tienen una jerarquía, son todos tan importantes como uno solo.

Capítulo 2: Observar para recordar: Diseño metodológico de una propuesta pedagógica sobre la memoria de la masacre de Bojayá (2002) a través de la trinidad fotográfica

Bojayá ha sido un territorio históricamente golpeado por la violencia, porque su posición geográfica le permite ser un municipio rico en minerales de alto valor económico (Tierras raras), también, el aislamiento geográfico y su cercanía al océano pacífico ha hecho que se convierta en una ruta efectiva para el contrabando y el narcotráfico. Teniendo en cuenta esto, la población de Bojayá ha estado en medio de diferentes actores del conflicto, legales y no legales como paramilitares, guerrilleros y ejército nacional.

El 2 de mayo del 2002 la Guerrilla de las FARC – EP, en un enfrentamiento con estructuras paramilitares, detonaron un cilindro bomba en la iglesia de Bellavista en el casco urbano del municipio, según el Centro Nacional de Memoria Histórica, allí fallecieron 79 personas de las cuales 48 era menores de edad. Las primeras personas en llegar al lugar de los hechos fueron los fotógrafos, quienes retrataron la masacre a pocas horas de haber sido ejecutada.

El trabajo de los fotógrafos que llegaron al lugar de los hechos ha permitido, en los últimos 24 años, reconstruir diferentes memorias alrededor de este suceso, por ejemplo, como se mencionó en el apartado conflicto armado y fotografía, en la página del Centro Nacional de Memoria Histórica se encuentra el museo itinerante imágenes para la memoria, allí en la sala 3 “Bojayá: La guerra sin límites” se encuentra albergada una secuencia de fotografías realizadas por Jesús Abad Colorado, estas imágenes han permitido reconstruir y mantener las memorias de la masacre en Bojayá.

En la conferencia El Testigo Los Caminos de la Memoria, realizada el 8 de octubre de 2024 en la universidad Distrital Francisco José de Caldas, Jesús Abad Colorado mencionó la importancia que han tenido sus fotografías en municipios como Bojayá, puesto que han reivindicado las memorias y le han dado voz y visibilidad a los pueblos y sus pobladores. También, Jesús Abad Colorado nos da una mirada sobre el ejercicio de lo que implica fotografiar el horror de la guerra: “la labor de un fotógrafo es la de juntar los fragmentos de un espejo roto” Abad, J (2024). Es por lo que el docente tiene la gran tarea de enseñar estas memorias para que permitan reflexionar, aprender, reducir el odio generacional, romper con

la cultura del silencio, disminuir la invisibilidad, mostrar la importancia de la memoria y enseñar a construir memoria. Considerando lo anterior, volvemos a la pregunta orientadora de esta investigación ¿De qué manera la fotografía como herramienta pedagógica y didáctica favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de la memoria histórica en torno de la masacre de Bojayá (2002)? Para tratar de responder la pregunta, en el presente capítulo, encontraremos la caracterización del colegio Carlos Alban Holguín en donde se desarrolló la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta características como su ubicación geográfica, contexto social, historia del colegio, enfoques pedagógicos, proyecto educativo institucional (PEI), Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y caracterización de la población del curso 1102, según lo observado e identificado a través de herramientas etnográficas. Para finalizar, encontraremos la propuesta pedagógica, esta está dividida en dos horizontes, el epistemológico y el metodológico. En el primer horizonte tendremos toda la perspectiva conceptual de la propuesta pedagógica, la cual está dividida en dos enfoques: *pedagogía de la memoria y aprendizaje significativo*, estos enfoques buscan soportar la propuesta pedagógica.

El horizonte metodológico, estuvo dividido en cuatro fases: Fase 1: Acercamiento desde la fotografía para estudiar el conflicto; Fase 2: Reconocimiento del territorio, hechos y acontecimientos del conflicto armado en Bojayá; Fase 3: Memorias sobre Bojayá; y Fase 4: Recoger experiencias de lo aprendido a lo largo de las clases. Todas estas fases están atravesadas por la fotografía como herramienta principal, además, se utilizaron diferentes materiales como videos y mapas, poniendo en práctica la trinidad fotográfica, permitiendo a los estudiantes conocer la perspectiva de cada una de las partes que componen los hechos y las fotografías.

2.1 Caracterización: Colegio Carlos Alban Holguín

La caracterización es un factor de suma importancia dentro de la construcción del presente trabajo de grado, puesto que permite identificar el territorio, en este caso el colegio Carlos Alban Holguín, para poder desarrollar de manera más comprometida y asertiva las implementaciones que ayudaron a consolidar este trabajo de grado. Por otro lado, reconocer

el territorio también permitió entrar sin desconocer su historia, sus sedes, sus jornadas, su misión y visión, su Proyecto Educativo Institucional (PEI); la población en la que se implementó y sus dinámicas, sus edades y otras características. Este reconocimiento, además de ser un principio de respeto, permitió no pasar por encima a la comunidad Albanista, porque fue posible realizar un trabajo de planeación de clase de forma asertiva, que involucrara su proyecto educativo institucional, su misión y visión, también, que lograra llegar a cada uno de los estudiantes, entendiendo sus necesidades y permitiendo fortalecer los lazos entre los estudiantes del curso. Con todo ello, se buscaba fomentar el bienestar de todos y la participación activa en relación con el perdón y la reconciliación.

El colegio Carlos Alban Holguín es una institución educativa que surge gracias a la unión de tres instituciones: Centro educativo distrital (CED), José maría Carbonell y Centro Educativo Distrital San José; se constituyó en el año 2002 mediante la resolución 22 del 3 de julio de 2002, sin embargo, en el año 2022 se celebraron los 50 años de servicio y compromiso con la comunidad de Bosa Carbonell, Bosa central y en general a la localidad de Bosa, por lo tanto, se entiende que en el año 1972 ya tenía funcionamiento como espacio educativo para la comunidad.

El Colegio Carlos Albán Holguín cuenta con 3 sedes: La sede A, ubicada en el barrio Carlos Albán, es la principal y la única que tiene los grados de grado cero a undécimo, en esta hay programas como jornada extendida y media fortalecida; la sede B, ubicada en el barrio José María Carbonell, esta sede está dedicada a primaria; y la sede C, ubicada en el barrio El Jardín la cual está dedicada a primaria. De acuerdo con el contexto histórico y geográfico del colegio Carlos Alban Holguín, ahondaremos en el Proyecto Educativo Institucional, su misión, visión y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) los cuales son de suma importancia para el desarrollo del presente trabajo de grado, y también, como estos se vincula de forma directa al desarrollo metodológico y pedagógico.

El colegio se construye desde la filosofía de una educación holística que busca interiorizar y poner en práctica valores locales y universales, también, busca mejorar el desempeño haciendo competente a los y las estudiantes en ámbitos como los sociales, escolares, académicos y laborales, que les permita beneficios individuales y colectivos. Esto se busca a través del Proyecto Educativo institucional (PEI) que lleva por nombre Sueños

con Sentido de vida. La misión y la visión del colegio expuestas en el Manual de convivencia permiten una mirada más amplia de lo anteriormente dicho.

En este sentido, pensando en la educación holística, se plantearon las 9 sesiones de clase, puesto que se vincula directamente con los principios sociales, éticos y espirituales, además, no solo se enseña sobre conflicto armado, también, se enseña sobre la culturas y las diferentes costumbres de las comunidades que habitan el territorio de Bojayá que, además de ayudar a adquirir y reconocer conocimientos de otras comunidades, permite reconocer que las cifras no son únicamente número sino que estas representan a las personas que hacían parte de un territorio, fortaleciendo así el pensamiento colectivo y el reconocimiento individual dentro de un territorio. La misión del Colegio,

propende por la formación holística de seres humanos a través del fortalecimiento de principios y valores universales y locales haciéndolos competentes académica, laboral y socialmente para gestar desarrollo en beneficio de las condiciones debida individuales y colectivas, con procesos de educación inclusiva a niñas, niños y jóvenes en condición de discapacidad visual” IED Carlos Alban Holguín (2022 – 2023) Manual de convivencia (p. 12).

La visión del Colegio se proyecta hacia el siglo XXI como una institución que quiere fomentar la “formación de ciudadanos promotores de Derechos Humanos, gestores de su aprendizaje, transformadores de su proyecto de vida, con un alto desempeño en los ámbitos académicos, laborales, empresariales, culturales y sociales; capaces de impactar positivamente a su comunidad, a través de su participación democrática, contribuyendo una sociedad más justa y equitativa.” Carlos Alban Holguín IED (2022 – 2023) Manual de convivencia (p. 12)

Ahora bien, el colegio basa su proceso de evaluación a estudiantes a través del Sistema Institucional De evaluación de Estudiantes (SIEE) que se fundamenta integralmente con el PEI, así como *Carlos Alban Holguín IED (2022 – 2023) Manual de convivencia* lo demuestra. La evaluación “es componente integral del Proyecto Educativo Institucional - PEI que lleva como nombre “sueños con sentido de vida”; establece el sistema de evaluación y promoción del aprendizaje de los estudiantes en los niveles de educación preescolar, básica y media, teniendo como referente su propio horizonte institucional” (p. 80). También, el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, propone que la valoración se realice a

partir de las competencias y desempeños escolares de manera integral, teniendo en cuenta como fundamento el documento de la UNESCO “Pilares de la educación para el siglo XXI” (p- 81), el cual se divide en 4 fases para la educación y evaluación de los escolares en el siglo XXI: El primero es Aprender a conocer (saber saber), el segundo es Aprender a hacer (Saber hacer), el tercero es aprender a ser (saber ser) y el cuarto es Aprender a convivir (saber convivir). Esto va de la mano con los niveles de escolaridad que tiene el colegio, es decir, el colegio se divide en 4 niveles y a partir de estos los pilares de la educación cambian, acogiéndose a lo emanado por la UNESCO. Los niveles de escolaridad son los siguientes: Preescolar, que abarca el ciclo inicial y los grados preescolar, jardín y transición; Nivel básica primaria, que abarca los ciclos 1, 2 y 3 y los grados de primero a quinto; nivel básico secundaria, que abarca el ciclo cuarto y los grados de séptimo a noveno; para finalizar, el nivel medio, que abarca el ciclo quinto y los grados decimo y undécimo.

El colegio se fundamenta pedagógicamente con base en 3 tipos de currículos: macro currículo, que abarca los pilares, modelo y teoría; meso currículo, que se centra en el enfoque y organización; por último, micro currículo que se enfoca en la didáctica, la planeación, desempeños y evaluaciones por rubrica, teniendo en cuenta esto, *Carlos Alban Holguín IED (2022 – 2023) Manual de convivencia lo explica de manera más detallada* Plantea lo siguiente:

El fundamento teórico pedagógico a nivel macro curricular (institucional) se establece a partir del modelo del constructivismo social y de la teoría del desarrollo tricerbral. A nivel meso curricular (ciclos, campos de pensamiento y áreas), se adopta el enfoque de la enseñanza para la comprensión (EpC). En el nivel micro curricular (aula y ambientes de aprendizaje), se adaptan todas las estrategias didácticas que facilitan y median el proceso pedagógico de acuerdo con el campo de pensamiento, el ciclo y las competencias que se busquen desarrollar en los/las estudiantes, ya sea desde el trabajo colaborativo, el trabajo cooperativo, el aprendizaje por indagación, el aprendizaje por proyectos y/o el aprendizaje basado en problema. En la integración curricular, se busca promover la construcción de relaciones interpersonales saludables, dinamizando, además los proyectos transversales, el proyecto pedagógico de ciclo – PPC y el proyecto de prevención integral de ciclo – PPI. (P – 83)

Para finalizar, Gabriel Forero, profesor de fotografía y artes plásticas, menciona que, dentro del ciclo quinto, es decir, los grados decimo y undécimo, existe la educación media con un programa llamado Media Fortalecida, en este programa en el cuarto periodo del año

escolar les enseñan el lenguaje fotográfico, a modo de preparación para el grado once. En este momento académico, los estudiantes ven lenguaje cinematográfico, (G. Forero, comunicación personal, 03 de septiembre 2025). así lo afirmó Gabriel Forero, profesor de fotografía y artes plásticas en la media fortalecida. Por otro lado, en pocos espacios académicos del aula regular les enseñan fotografía o algún conocimiento relacionado, según lo discutido con los y las estudiantes. En cuanto a memoria, en una comunicación personal sostenida con el con el profesor Juan Andrés Julio, comentó que:

Existe el componente de memoria, sin embargo, no se abordan autores o fotografías como herramienta para la enseñanza de la misma. El docente también menciona que en su materia aborda la memoria de la siguiente manera: Raíces indígenas, Conservación de memorias en Bosa, crítica a procesos de independencia abordados de manera tradicional, memorias del bogotazo, guerrilla y narcotráfico y la nueva historia de Colombia. (J. A. Julio, comunicación personal, 03 de septiembre de 2025).

En contraste con el profesor Juan Andrés Julio y lo dicho por los estudiantes del colegio Carlos Alban Holguín. En el pasado, antes de la pandemia del COVID 19, se implementaban con más frecuencia el uso y el análisis de fotografías para la enseñanza del conflicto armado y el reconocimiento de las culturas colombianas en clases de ciencias sociales, dirigidas principalmente por la profesora Angela Gutiérrez, quien en una conversación personal (2025) reflexionaba sobre los desarrollos de clase hechos del 2016 en adelante con los estudiantes de últimos años escolares, en donde implementaba fotografías para el reconocimiento de las estructuras armadas y el desarrollo de los acuerdos de paz.

En ese momento, a título personal, recordé cuando fui su estudiante de último año y las clases giraban en torno a la memoria, usando fotografías y objetos para enseñarnos todo en relación con los acuerdos de paz, la dejación de armas y la historia de las guerrillas en Colombia. Volviendo a la Conversación personal con Gutiérrez, A (2025) mencionó también que la pandemia trajo consigo problemas de análisis políticos e históricos y problemas de atención por grandes espacios de tiempo con los estudiantes, lo que llevó a dejar de utilizar gradualmente la fotografía como herramienta de análisis históricos y de memoria.

Dado lo anterior, el planteamiento de la idea de la práctica pedagógico tuvo una buena recepción en el colegio porque podía llegar a integrar los aprendizajes del programa de Media fortalecida respecto al uso de la fotografía para la enseñanza de acontecimientos enmarcados en el conflicto armado colombiano.

A lo largo de las observaciones en el colegio, he logrado dar cuenta de características importantes de los y las estudiantes, estas observaciones han sido acompañadas por una serie de herramientas de investigación etnográfica que me han permitido obtener información valiosa para la realización del presente trabajo de grado, esta información pasa de lo macro a lo micro, por ejemplo: Curso, número de personas que componen el curso, profesora a cargo de la clase, brecha etaria y demás elementos importantes que me ayudaron a desarrollar las implementaciones.

El curso en donde se realizaron las implementaciones es 11 - 01 con el que nos vimos una vez a la semana los miércoles, hacen parte de la jornada tarde. Además, es un curso que se compone por 40 estudiantes, en su mayoría mujeres, sin embargo, gran parte del grupo son menores de edad, haciendo que la brecha etaria sea de 3 años, puesto que los más pequeños tiene 15 años y los más grandes 18 años. La gran mayoría son habitantes de los barrios aledaños como Alameda, La Esperanza, Israelitas y otros más, lo cual determina algunos de sus comportamientos y la cercanía conmigo puesto que nos convierte en vecinos y esto me permitió entenderlos mejor, ya que conozco de forma cerna sus contextos socio económicos, sus costumbres y algunas de sus problemáticas determinadas por el contexto del territorio. Gracias a esto, logré observar su sensación de cercanía conmigo, puesto que yo no terminaba siendo un sujeto lejano a sus realidades.

Angela Gutiérrez, licenciada en Ciencias Sociales, orgullosamente egresada de la gloriosa universidad Pedagógica Nacional, me acompañó en el proceso de las observaciones e investigaciones con el grupo, no obstante, el acompañamiento no solo fue conmigo, puesto que, ella se encarga de dictarles sociales, economía y política, lo que implica ver a los estudiantes tres veces por semanas, es decir, más de la mitad de una semana escolar normal.

2.3 La fotografía como herramienta de enseñanza: Balance pedagógico

La fotografía tiene la capacidad de hablar por sí misma, no obstante, se hace necesario tener un contexto más detallado y es por esto por lo que es importante el pie de fotografía, el cual consiste en un escrito de alrededor de 100 palabras que permite dar más profundidad al contexto de la fotografía. Esto también le concede al espectador, en la medida de lo posible,

tener más claridad sobre el espacio geográfico, el periodo en dónde fue tomada la fotografía y quiénes hacen parte de esa foto, en el caso de que haya personas dentro de la misma; quién es el autor de la mismas, entre otras cosas.

Por otro lado, la escritura nos da la posibilidad de realizar un análisis más detallado en donde se cuenten las memorias que se plasman allí con la luz. Teniendo en cuenta lo anterior, Castrillón, A (2021) en su trabajo de grado *Fotografía narrativa: Herramienta para fortalecer la producción escrita*, nos menciona la fotografía como una herramienta para el mejoramiento de los procesos de producción escrita, para esto, se tienen presentes conceptos como imagen, fotografía, comprensión e interpretación, fotografía narrativa, entre otros. Castrillón toma como referente a Vygotsky (1934) que a su vez fue citado por Schneuwly (1992) para soportar el concepto de la escritura ya que reconoce la importancia de lo visual a la hora de aprender a escribir y redactar un texto,

Vygotsky (1934) argumenta que, para el aprendizaje de la escritura, el niño pasa por la simbolización en dos grados, el primero (oral) es realizar la abstracción del aspecto sensible del lenguaje lo fonético (o lo visto) y representarlo en grafemas, lo que implica pasar del lenguaje abstracto a la representación de las palabras, y en un segundo plano en la parte escrita. (p. 31)

Pensando en la importancia de la imagen visual como primer lenguaje, podemos remontarnos a la técnica que usa Jesús Abad Colorado dentro de sus exposiciones fotográficas, haciendo que el pie de imagen sea lo que se observe después de la fotografía, permitiéndole al espectador que tenga la oportunidad de especular sobre esta y luego sí consolidar la información. De acuerdo con esto, en la implementación se pensó en esto, y con ello los estudiantes podían producir una idea acerca de los acontecimientos a partir de una memoria individual y desde la libre interpretación de una fotografía, y en este sentido, ellos podían escribir lo que interpretaban y, de esta manera, llegar a hacerse una idea de lo que el fotógrafo quiso decir, puede llegar a ser una propuesta prometedora para el ejercicio metodológico en el aula de clase⁵. Esta postura busca que el estudiante tenga una interpretación libre de la fotografía que está observando que, además de permitir evaluar sus conocimientos previos

⁵ Sobre el ejercicio de la implementación, remitimos ver en detalle la Tabla 1 que muestra el diseño de las sesiones.

sobre el contexto de la fotografía, lo motiva para que tenga interés en seguir analizando el material fotográfico para descubrir cual es el contexto de esta, de esta forma lo menciona Vygotsky (1934) que a su vez lo menciona Castrillón, A (2021)

En cuanto a la fase del Motivo, Vygotsky (1934) indica que la actividad lingüística se genera gracias a los intereses, las necesidades y las emociones de cada individuo y que sin un objetivo claro en este punto el ejercicio escritor carecerá de sentido y de una correcta ejecución. (p. 33)

Observar una fotografía en calidad de espectador, analizar aquello que muestra y los sentidos que quiere transmitir resulta indispensable para para motivar la escritura, la imaginación y la promoción de una memoria colectiva e individual. La fotografía en este sentido es una herramienta pedagógica muy importante en contexto de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Hoy en día podemos pensar su uso alejado de las formas convencionales de los métodos tradicionales de enseñanza, por ejemplo, las fotografías de los libros de texto escolar, en donde hay apuestas editoriales sobre qué es lo que se debe enseñar. Por ello, la fotografía desde los recursos y fuentes que se abordan en este trabajo permite acercar al estudiante a distintas interpretaciones de la realidad social, siempre teniendo presente cuáles son los lugares de enunciación en los que se dotan de sentido las imágenes. La fotografía puede llegar a ser la nueva fuente de información para la construcción histórica o para diferentes disciplinas que hagan uso del pasado reciente como la memoria, así como lo plantea En el artículo de Pantoja, A (2010):

Si los archivos y la documentación escrita constituyen una fuente histórica básica para la comprensión de los avatares del hombre durante los últimos siglos, la fotografía, sea la de prensa, la profesional o, incluso, la fotografía de aficionado representa, con el cine y la televisión, la memoria visual de los siglos XIX y XX. (p. 179)

La implementación de nuevas herramientas para la enseñanza como la fotografía, permite nuevas interpretaciones de la memoria o la historia reciente porque acerca al espectador a momentos distantes en el tiempo, a hechos del pasado de los que quizás tuvo conocimiento por otros medios, pero que le ayudan a hacerse una idea de la realidad que vivieron otros, para el caso de la masacre de Bojayá, es decir que la imagen contenida en un instante de tiempo puede lograr conectar al espectador con la mirada del fotógrafo, y con

lo retratado. Al pensar en esto, Pantoja (2010) propone dos modelos de enseñanza, en los que la fotografía y el uso de herramientas multimedia son transversales dentro de estas propuestas, caracterizadas por la no linealidad en cuanto a la interpretación, haciendo apelación a la linealidad con la que se rigen los textos de historia.

La capacidad de la no linealidad que tiene la fotografía y las herramientas multimedia permite usar esto como una de las propuestas de la presente investigación, puesto que es posible aplicar de forma no lineal diferentes conocimientos, por ejemplo, en el caso de Bojayá, se puede enseñar la memoria de los hechos sin prescindir de los textos escritos, puesto que nos podemos remitir a fuentes como *Recorridos por los paisajes de la violencia en Colombia* (2018), *Río Bojayá*. En donde hay una serie de videos, fotografías e imágenes que hablan sobre las comunidades que habitan el Río Bojayá, cuenta con una estructura no lineal, un contenido multimedia que, además de fortalecer el uso de las fotografías, permite acercarse a la trinidad fotográfica, puesto que se puede saber la postura de cada una de las partes que componen la trinidad. Pensando en la no linealidad, podemos encontrar en Pantoja, A (2010):

La idea de definir este modelo de discurso en un entorno multimedia se fundamenta en la capacidad que motivan tanto la fotografía como el soporte digital para apelar a la recurrencia y a dejar de incidir en el principio de linealidad. Tradicionalmente éste ha sido el contexto en el que nos ha llegado con frecuencia la fotografía, siempre bajo el predominio del discurso lineal de la escritura, sometidas a una mera función ilustradora. (p.187)

El uso de nuevas estrategias didácticas, que innoven el quehacer del docente, también implica el fortalecimiento del pensamiento crítico, ya que se logran entender contextos que el formato lineal de los libros de texto o los clásicos modos de enseñanza no lo permiten. Es por esto, que en el presente trabajo de grado la fotografía fue la herramienta transversal en la metodología, buscando romper con viejos patrones, enseñando conciencia y pensamiento crítico. En ese sentido, la aproximación de la investigación cualitativa permitió en el presente trabajo de grado, que los estudiantes exploraran mediante dibujos, mapas, fotografías, videos y otros contenidos multi media, esto con el fin de incentivar su interés y permitirles, desde sus contextos y comodidades, aprender sobre el conflicto armado en Colombia, específicamente sobre la masacre de Bojayá. Pensando en lo anterior, podemos encontrar en

Vasilachis de Gialdino, (2006, p. 33) citado en Urquijo, A (2019) que:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. (p 37)

Permitir que los estudiantes exploren y aprendan sobre el conflicto armado con el caso de Bojayá, usando la fotografía como herramienta principal y como herramientas secundarias los dibujos, la escritura, los mapas, los videos y otros elementos multimedia, ayudó a que fueran reconociendo el territorio como un asunto que les compete como propio, por tanto, para reconocer que la masacre de Bojayá va más allá de la detonación de un cilindro sobre una iglesia, fue importante contextualizarlos con las culturas, su economía, sus costumbres y la razón de su sentido de pertenencia frente al territorio. Por tanto, el aprendizaje aplicado en países como Gambia, llamado Comunidades de aprendizaje es importante analizarlo y ponerlo en práctica, por lo cual podemos encontrar lo siguiente en Casillas, L (2013):

Este concepto se origina en una educación integrada, participativa y permanente. Integrada, porque se basa en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa, sin ningún tipo de exclusión y con la intención de ofrecer respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. Participativa, porque el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Permanente, porque en la actual sociedad recibimos constantemente, de todas partes y a cualquier edad, mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continua. (p. 40)

El método comunidades de aprendizaje que utiliza Casillas (2013), es importante plantearlo como propuesta dentro del presente trabajo, puesto que, cumple con los principios de construcción colectiva e individual del colegio Carlos Alban Holguín, además, permite reforzar el principio de formación holística de seres humanos, atendiendo la comprensión del territorio como propio y a la otredad como parte importante del lugar en donde yo habito. En ese orden de ideas, se puede emplear el concepto participativo porque para que los estudiantes logren tener una conciencia crítica frente a memorias como la masacre de Bojayá, se tiene que hacer énfasis en lo que pasa afuera del salón, analizando la población y las múltiples perspectivas, además, escuchar los sentires de cada estudiante hace parte importante de la

construcción, porque además de hacer participativas las clases y nutrir la perspectiva cualitativa, logra dar cuenta de la importancia que también tiene el sujeto como espectador.

Permanente, porque les ayudará a tener más conciencia crítica frente a lo que sucede, se pensará en el individuo violentado y como esto puede afectar su cultura, además tendrán mayor capacidad para entender que la culpa no viene de un bando u otro, que es una violencia estructural que está presente en el territorio colombiano durante décadas.

Entendiendo las capacidades que tiene la fotografía como herramienta para la enseñanza y, además, de cómo puede estar incluida en el presente trabajo de grado, es necesario hablar sobre la memoria y las múltiples formas que tiene de ser enseñada. Sin embargo, antes de ahondar en ese tema, es importante pensar que la enseñanza de memoria del conflicto armado colombiano es aún tenue, quizás la emergencia de esto en las aulas de clase se ha dado después de los Acuerdos de Paz de la Habana, por lo que no es un tema tan frecuentemente enseñado en las escuelas, esto puede ser por el desconocimiento de la memoria como disciplina y, además, por el desconocimiento de la memoria histórica del país.

En este sentido, en los colegios, como en el Carlos Alban Holguín, no se enseña la construcción de memoria sobre el conflicto, pero sí se enseña historia patria, sin embargo, no se hace una reflexión sobre la misma puesto que los docentes deben abarcar tanto que, el tiempo no alcanza para realizar análisis frente a lo que están viendo o desconocen sobre esta. Además, la historia patria acarrea con el peso de ser ‘historia oficial’, por tanto, está sujeta constantemente a los gobiernos de turno o los intereses de unos cuantos, así como lo plantea Lorenz, F (2004) “las divergencias entre “historia oficial” y “las versiones no oficiales” son una realidad que enfrenta y reproduce cualquier docente enfrentado a la tarea de enseñar ciencias sociales o historia” (p.3)

El problema con esto es que los estudiantes crecerán desconociendo la historia colombiana contada desde las memorias de quienes las vivieron, por tanto, este problema abarca varios aspectos de la vida humana, pero uno de los más importantes es la conciencia crítica, puesto que se reducen las capacidades de análisis de la realidad presente frente al pasado y futuro. Pensando en lo anterior podemos encontrar en Villa, J. & López, C (2024) que a su vez citó a Sánchez (2017) y (Bermúdez & Epstein, 2020):

Los temas o sus análisis quedan incipientes o inconexos, y su escasa articulación con la

historia oral o con otros protagonistas del conflicto, no permiten comprender la importancia de abordar el contexto ni las relaciones entre violencia estructural y violencia política (Bermúdez & Epstein, 2020). Por ello, Sánchez (2017) plantea que los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas y el informe final de la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad Convivencia y No-Repetición deberían ser insumos importantes y obligatorios para los libros de texto. (p. 411)

Cabe resaltar el importante trabajo que ha hecho el Centro Nacional de Memoria Histórica para que la sociedad colombiana conozca lo que ha sucedido históricamente con el conflicto armado colombiano. Esta institución cuenta con diferentes espacios que se dedican a hacer memoria con los testimonios de las víctimas y fotografías de los hechos o posteriores a los mismos como: *Recorridos por los paisajes de la violencia en Colombia* (2018). *Río Bojayá* o Bojayá: espíritu, memoria y dignidad (S.F), entre otros. Estos espacios permitieron al presente trabajo de grado emplear sus materiales como herramienta pedagógica para la enseñanza de la memoria de la masacre de Bojayá ocurrida el año 2002.

Por otro lado, La Comisión de la Verdad, además de realizar el trabajo de esclarecimiento de la verdad frente a los episodios de violencia en Colombia, también se ha encargado de desarrollar una serie de recursos pedagógicos y didácticos que promueven la memoria de forma democrática, llegando no solo a los colegios sino a los espacios de educación no formal, así como lo menciona: *Pedagogía - Informe Final Comisión de la Verdad*. (S.F.) “Conjunto de recursos didácticos, dispositivos pedagógicos y artísticos que buscan posicionar La Verdad en Colombia desde acciones pedagógicas en miras de construir un futuro en clave de la No Repetición” (Párr.1)

Todos estos recursos proponen que la población de todas las edades logre conocer las memorias del conflicto en el país y con esto evitar la repetición de los hechos, pensando en ello, el presente trabajo de grado además de investigar también busca enseñar para el futuro, por lo cual, se hará uso del material pedagógico “Si hay verdad, llegarán días buenos”, este material pretende generar un botiquín contra el olvido, el cual se usa como dispositivo para reflexionar sobre las formas de no perder la memoria, sumado a esto, su construcción colectiva hace que se aprenda a trabajar en equipo y se generen memorias grupales e individuales, “Este botiquín tiene como propósito estimular y compartir un tejido de acciones

individuales, colectivas o participativas que contribuyan a preparar, anunciar, marcar, subrayar, poner en evidencia y acompañar un evento bisagra para Colombia: la presentación del Informe Final”. Comisión de la Verdad Colombia. (2022). *Si hay verdad, llegarán días buenos. Un botiquín contra el olvido. Un botiquín para sanar el alma*. Comisión De La Verdad Colombia. (Parr. 1)

Ahora bien, estas herramientas dotadas por el aparato estatal colombiano, además de hacer parte fundamental para construir la memoria histórica del conflicto en Colombia, también es de extrema importancia para el no olvido y la reparación, entendiendo que la reparación no solo involucra a las víctimas directas del conflicto, también repara la herida que compartimos todos los colombianos heredada por el conflicto armado. Por ello, es importante la pedagogía de la memoria dentro del trabajo de grado, puesto que nos permitió tener mejores resultados en el momento de la implementación, también, le ayudó al estudiantado a tener mayor capacidad de construir un pensamiento crítico que observa con cuidado el pasado, el cual no corresponde enteramente a la historia oficial, por lo anterior podemos encontrar sobre la importancia de la pedagogía de la memoria en: Herrera, M. & Merchán, J. (2012):

De ahí que una pedagogía de la memoria como posibilidad nos permite dar cuenta a través de las narrativas de estas realidades, identificar procesos que admitan abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro, reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configure ya no desde un dolor impotente, sino uno proyectivo hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia (p. 1)

A modo de cierre de este apartado, la utilización de la fotografía como herramienta para la enseñanza de la memoria es un asunto poco explorado y más aún cuando se trata de las memorias del conflicto armado colombiano, por ello, la información que se tiene al respecto es escasa. En ese orden de ideas, la fotografía ha sido mayoritariamente empleada para enseñar historia, es por esto por lo que hemos soportado el balance pedagógico con algunos documentos sobre la enseñanza de la historia usando como herramienta pedagógica la fotografía, ayudándonos a tener bases para la implementación pedagógica.

Se encontró que, además de la escasa información sobre la fotografía como herramienta para la enseñanza de la memoria, la fotografía puede llegar a ser una herramienta

versátil dentro del quehacer docente, por tanto, analizamos que: la fotografía funciona perfectamente para fortalecer la escritura, la memoria colectiva e individual, fortalece el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, ya que mostrar realidades desde la primera forma de lenguaje, permite analizar contextos de memorias, históricos y geográficos con más facilidad. También, la fotografía puede ser una herramienta para la verificación de hechos históricos, ya que, en los últimos 100 años, las fotografías han sido el instrumento por excelencia para retratar y dar veracidad a las noticias u hecho que ocurren, por ello, se propone el uso mayoritariamente de fotografías como propuesta metodológica a futuro, sin dejar a un lado los textos.

Pensando en lo anterior, es importante mencionar que la fotografía generalmente no habla sola, puesto que carece del contexto de los hechos, geográficos y temporales si se toma y se expone sin una explicación previa o un pie de fotografía, por tanto, se analiza que la utilización de otras herramientas como mapas, pequeños textos, dibujos, videos y otras herramientas de multimedia se hacen necesarios a la hora de entender el contexto geográfico e histórico de un hecho o de una región. En ese orden de ideas, esto fortalece, nuevamente, el planteamiento de la trinidad fotográfica, en donde se reafirma la importancia de todos los actores y factores que hacen parte de una fotografía, puesto que, sin esto, la fotografía carece de contexto y por tanto no puede ser usada como material pedagógico u exposición.

Otro hallazgo relevante del balance, son los esfuerzos que hacen algunos entes estatales como el CNMH o la Comisión de la Verdad, quienes en sus esfuerzo por el esclarecimiento de la verdad, realizan trabajos de memoria, en donde desarrollan diferentes formas, desde la pedagogía, para la enseñanza de las memorias del conflicto armado, con la fin de llevar la memoria histórica del país a todos los rincones del mismo y, también, lograr llegar a la no repetición con reparación, es por esto que este hallazgo permitirá que estas herramientas para la memoria se empleen en el presente trabajo de grado.

Por otro lado, la memoria, al igual que la fotografía cuentan con un gran problema, es el desconocimiento de estas como herramienta pedagógica para la enseñanza de la memoria histórica, por ello, son poco usadas dentro del oficio docente en el aula y se catalogan como nuevas formas de enseñanza. Sin embargo, esto ha hecho que la investigación del presente trabajo de grado haya sido un poco más lenta, pero también, le

agrega mayor significado e importancia al hablar sobre estos dos temas, que por separados son poco usados y juntos es poco común verlos en un aula de clase.

2.4 Fundamentos pedagógicos

Hace parte fundamental para el desarrollo del presente trabajo de grado, implementar desde la pedagogía, todo lo adquirido a lo largo de esta investigación, por lo tanto, en este apartado, se realizó una propuesta pedagógica, la cual fue llevada a cabo y, con esto, se pudo lograr recolectar información importante que me han permitido analizar los hallazgos frente a mis indagaciones con docente en formación. En este sentido, la presente propuesta tuvo como herramienta transversal la fotografía, sin embargo, como se ha evidenciado a lo largo de este proceso investigativo, la fotografía debe ir acompañada de una serie de otras herramientas o teorías de aprendizaje que le permitan desenvolverse de mejor forma en el salón de clase. Por tanto, se usó una teoría de aprendizaje y un enfoque pedagógico para la mejor utilización de este recurso que es la fotografía como herramienta de enseñanza.

Por tanto, como teoría de aprendizaje se trabajó desde el Aprendizaje Significativo propuesto por el psicólogo y pedagogo David Ausubel, la cual fue de la mano con las pedagogías de la memoria. Este enfoque busca, principalmente, reconocer el conocimiento previo de los estudiantes y, posteriormente, generar el “Empalme” con un conocimiento nuevo, esto con el fin de aprender el nuevo conocimiento de forma significativa. Ahora bien, el aprendizaje significativo está acompañado por la pedagogía de la memoria que busca la enseñanza de un pasado reciente con el fin de reivindicar procesos sociales, sanar heridas y promover la no repetición, entre otras.

Estas dos metodologías juntas, permitieron saber cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes, dejando que ellos se apropiaran del tema, puesto que el conflicto armado es una herida que compartimos todos los colombianos y existen memorias de ello en todos nosotros, además, tener el conocimiento de los sus subsunores permite orientar la clase de la forma más adecuada posible, usando la pedagogía de la memoria y la fotografía, para realizar el “Empalme” con la nueva información y así generar aprendizaje significativo haciendo uso todos los elementos anteriormente mencionados. A continuación, se hablará de

estos dos enfoques, además, se analizará como se vinculan con todo lo investigado y con la propuesta pedagógica. En este sentido, el primer apartado será aprendizaje significativo y, el segundo apartado será la pedagogía de la memoria.

2.4.1 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, reconoce las estructuras cognitivas existentes en los estudiantes, es decir, conocimiento previo sobre algunos temas, desde allí el aprendizaje significativo plantea la importancia de estas estructuras para adquirir nuevos conocimientos realizando procesos de relación entre lo ya aprendido y lo que está aprendiendo el estudiante. Así como lo plantea Ausubel, D. (1983):

el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (p.1)

Para esto, Ausubel plantea un concepto denominado subsunsores, este nace de la necesidad de definir los conocimientos previamente adquiridos, es decir que todos los conceptos relevantes que se han aprendido a lo largo de la vida son subsunsores, estos se “conectan” con nuevos conceptos y a través de diferentes procesos de relacionamiento se establecen nuevas estructuras cognitivas. Este nuevo conocimiento se aprende de mejor manera cuando los subsunsores son claros, significativos y organizados,

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante (“subsunsores”) preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras Ausubel, D. (1983, p. 2)

Ahora bien, la interacción de la nueva información y el subsunsores se da por medio de una serie de relacionamientos entre el conocimiento existente y el nuevo conocimiento, estas obligan al estudiante a realizar un proceso de asimilación, el cual se encarga de comprender lo que se aprende a través de la relación e interacción de conocimientos, es decir, organiza la información de tal manera que se crea una estructura cognitiva diferenciada,

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propicia su asimilación Ausubel, D. (1983, p. 6)

Como se mencionó anteriormente, es importante reconocer los conocimientos preexistentes que se tienen del conflicto armado colombiano, ya que han hecho parte de la historia reciente, llegando a ser nuestra memoria colectiva, herida compartida y parte de nuestra cultura. Por lo tanto, es indispensable hacer uso de los subsunsores para generar nuevas estructuras cognitivas que permitan preparar a los estuantes para el futuro que se encuentra en constante cambio, fuera del dogma, la intolerancia, autoritarismo, entre otros. También, de la mano de la memoria, permite resignificar los acontecimientos a través de diferentes estrategias pedagógicas usando como enfoque el aprendizaje significativo. De este modo, Moreira, A (2005) “Aprendizaje significativo crítico” plantea lo siguiente:

A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías. Es a través de ese aprendizaje como el estudiante podrá lidiar, de forma constructiva, con el cambio, sin dejarse dominar, manejar la información sin sentirse impotente frente a su gran disponibilidad y velocidad de flujo (p.88)

Por otro lado, una forma de implementación de esta teoría del aprendizaje en el presente trabajo de grado, como se mencionó en el apartado del balance pedagógico, es enseñar a los estudiantes una serie de fotografías del conflicto armado, las cuales no tienen contexto más allá de lo que revela la imagen, allí ellos deben escribir cual creen que es el contexto de esta imagen y, luego de ello, se revela el contexto y se hace una reflexión alrededor del tema. A mayor escala, esto puede reflejarse en el curso del trabajo desarrollado, por ejemplo, se puede realizar el mismo trabajo a principio del desarrollo de la propuesta pedagógica y al final, con esto, vamos a ver cuáles eran sus conocimientos previos y cuáles son sus conocimientos actuales después de las 9 implementaciones en aula. De esta forma, se marca una trazabilidad y se puede evidenciar los sus subsunsores y el nuevo conocimiento adquirido.

2.4.2 Pedagogías de la memoria

Existen diferentes puntos de vista frente a lo que viene siendo la pedagogía de la memoria, por tanto, analizaremos algunos de ellos y su aplicación en el presente trabajo de grado, puesto que, la pedagogía de la memoria a diferencia de una teoría del aprendizaje tiene diferentes posturas que nutren este enfoque. Por lo anterior, una de las posturas frente a la pedagogía de la memoria es el fortalecimiento del pensamiento crítico, especialmente en América Latina, así como se encuentra en López, C., & Villa, J. (2024)

La pedagogía de la memoria surge como una propuesta teórica producto de la necesidad de una educación cívica cohesiva en América Latina que considere la importancia entre la enseñanza del pasado reciente y los derechos humanos para el fortalecimiento del pensamiento crítico en las y los estudiantes (parr. 1)

El fortalecimiento del pensamiento crítico hace parte fundamental para comprender las memorias del pasado reciente, además, permite al estudiantado del Carlos Alban Holguín analizar el pasado de tal forma que le brinda la posibilidad de entender el presente y transformar el futuro. Esto termina siendo una manera de reivindicar las memorias de las víctimas, haciendo que en un futuro se hagan reales las garantías de no repetición, también, permite abrir las heridas del pasado e intenta reparar el presente para mejorar el futuro, validando las memorias y las emociones de las víctimas, así como podemos encontrar en Herrera, M. & Merchán, J. (2012):

“De ahí que una pedagogía de la memoria como posibilidad nos permite dar cuenta a través de las narrativas de estas realidades, identificar procesos que admitan abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro, reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configure ya no desde un dolor impotente, sino uno proyectivo hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia” (p. 1)

Por otro lado, Elizabeth Jelin, en su texto de *Los trabajos de la memoria*, habla sobre la memoria como proceso individual desde la psiquis y los procesos de almacenamiento de información a largo y corto plazo: “La memoria, en tanto facultad psíquica con la que se recuerda o la capacidad, mayor o menor, para recordar” Jelin, E. (2002. p. 18) sin embargo, la autora hace énfasis en la capacidad social que se tiene de recordar, es decir, la memoria colectiva hace parte de un conjunto de memorias individuales que tejen una realidad social, desde lo cultural y lo tradicional, así como se encuentra en Jelin, E. (2002):

[...] se la puede interpretar también en el sentido de memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder. Lo colectivo de las memorias es el entretejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante [...]” (p. 22)

La interacción con el pasado reciente permite que los estudiantes generen sus memorias individuales frente a los hechos, sin embargo, es importante la interacción entre un individuo y otro, en este caso, los estudiantes del colegio Carlos Alban Holguín, ya que como menciona Londoño, J. & Carvajal, J. (2016) “La memoria histórica es una memoria viva que se construye socialmente” (p. 70). Además de que la interacción entre memorias individuales da paso a una memoria colectiva, ponen al sujeto de enseñanza en una posición de apropiación frente a su propia historia, puesto que se reconoce en ella, por tanto, abre las posibilidades de resignificar el pasado y entenderse como un sujeto político que hace parte de la transformación del futuro, de esta forma lo menciona Ortega, P. Merchán, J. y Vélez, G. (2014):

“La relación dialógica entre la enseñanza de la historia reciente y una pedagogía de la memoria, en sentido crítico, otorga un lugar a los sujetos de enseñanza como agentes de su propia historia, en tanto reconoce individual y colectivamente sus capacidades para interpretar y resignificar el pasado y sus relaciones con su propio presente. Esta posibilidad pedagógica propicia la formación de sujetos políticos para que en sus posicionamientos y actuaciones intervengan éticamente en su pasado para la construcción de un presente y la proyección de un futuro” (p. 60)

La posibilidad de reconocerse como sujetos políticos es fundamental para el presente trabajo de grado, puesto que es uno de los resultados del fortalecimiento del pensamiento crítico, además, es importante que los estudiantes reconozcan la necesidad de una cultura de la memoria, con la finalidad de reivindicar las víctimas de la violencia, como pueden ser las víctimas de la masacre de Bojayá, también, la cultura de la memoria permite resituar el futuro en un mundo globalizado y silente ante el pasado traumático, así como se menciona en Vélez, G. (2012):

“En la actualidad nacional colombiana, resulta innegable la emergencia de la memoria como un fenómeno social y político ubicado a nivel de la cultura. Se trata de una inflexión que responde a la preocupación por comprender los acontecimientos históricos de carácter traumático en la historia reciente y, con ello, resituar las perspectivas de futuro en un mundo globalizado económica y culturalmente bajo los imperativos del capitalismo en su fase neoliberal” (p. 246)

Teniendo en cuenta las diferentes perspectivas anteriormente analizadas, es importante tener claro que todo esto se puede dar gracias a la educación y su ejercicio frente al educando, por tanto, es importante analizar una problemática que circula alrededor de la enseñanza de la memoria y la historia oficial, puesto que estas están sujetas a modificaciones con fines políticos, económicos y de silenciamientos a propósito como herramienta para el olvido de un pasado traumático. Así como lo plantea Gómez, A (2024) a propósito de las ideas de Jelin, E (2006):

En un modo similar, la socióloga argentina Elizabeth Jelin (2002) nos dice que la memoria deja de tener fines educativos cuando los ejercicios de transmisión del pasado se presentan sin zonas grises, con áreas morales definidas y sin ambigüedades; cuando no permiten elaborar un sentido propio frente al pasado, ya que los contenidos y significados se encuentran previamente definidos y programados; cuando dichos sentidos no logran tejer una continuidad con la historia del sujeto, o cuando se asume a la sociedad como un conjunto de individuos sin responsabilidades morales. (p.25)

Brindar herramientas a los estudiantes, como la fotografía, permite que puedan apropiarse y aprender de forma más directa de lo que sucedió, pensando en que la imagen - lo visual es la primera forma de lenguaje aprendida por el humano, además, da paso a la sensibilización, porque la fotografía permite empatizar de forma más directa con los hechos, las culturas, las costumbres y el territorio. También, la pedagogía de la memoria puede fortalecer los lazos entre los estudiantes del Carlos Alban Holguín, ya que permite trabajar en grupo y tocar temas sensibles, lo cual abre la posibilidad para el perdón y la empatía con la otredad, puesto que comienza a reconocerse al otro como un sujeto que siente, piensa y habita un territorio. Además de esto, se puede reconocer como aspecto en común la herida que todas y todos los colombianos llevamos debido al conflicto armado.

Por otro lado, como lo menciona Elizabeth Jelin, es importante permitirle al estudiante la posibilidad de interactuar libremente frente a las memorias, siempre con un docente que se encuentre en disposición al diálogo y a la explicación, por tanto, aplicar estrategias, anteriormente mencionadas, como el uso de fotografías, dibujos, videos, discusiones, entre otros.

Es por ello y todo lo anterior, que es importante el uso de la pedagogía de la memoria en el presente trabajo de grado, puesto que permite no solo entender los hechos del pasado

reciente, sino que abre la posibilidad a la reflexión de lo sucedido, al análisis de los hechos; a la construcción de unas memorias colectivas que reivindiquen a las víctimas, además, permite que a largo plazo los estudiantes tengan la capacidad de tomar mejores decisiones frente a la política del país.

2.5 Propuesta pedagógica

La implementación se desarrolló siguiendo una ruta que va desde los aspectos macros hasta los micros del conflicto armado en Bojayá, usando como eje transversal la fotografía como herramienta pedagógica. Además, una de las estrategias de recolección de resultados fue la historieta realizada la primera clase, puesto que esta misma se realizó al final de la implementación, permitiéndonos dar cuenta el progreso del estudiantado, los conocimientos previos y sus habilidades de análisis (Sumar la pedagogía de la memoria y el aprendizaje significativo).

En la fase inicial, se habló sobre la historia de tres actores del conflicto armado: las AUC, las FARC y el Ejército Nacional, el propósito es que los estudiantes logran identificar características como su origen, el porqué de su origen, hechos relevantes y lugares de mayor presencia sobre el territorio nacional, adicionalmente, se hizo un énfasis en la región del Pacífico lo que nos permitió entrar al siguiente tema.

Posteriormente, se trabajó sobre la ubicación geográfica del Pacífico, su importancia como territorio y sus características geográficas como suelos, ríos y vegetación que hacen parte importante del reconocimiento previo a los orígenes del conflicto. Luego, se habló sobre Bojayá, abordando su historia, ubicación, geografía, culturas, costumbres y actores armados que se encuentran haciendo presencia en la zona. Con ello se buscaba que el estudiante tenga una georeferenciación sobre el territorio, no desconociendo que la memoria también hace parte de los territorios y que no se puede separar el tiempo con el espacio.

Enseñar sobre las disputas territoriales, como siguiente tema dentro de la implementación, nos permitió analizar más a fondo las zonas de influencia de los actores armados, también, empezar a analizar el por qué la región de Bojayá y cuál es la importancia de abordar el territorio para hablar del conflicto armado. De forma inevitable se hizo

necesario hablar sobre los hechos sucedidos el 2 de mayo del 2002, es decir, la masacre de Bojayá. Todo el conocimiento previo sirvió como procesos de aprendizaje significativo, el cual nos permitió realizar diferentes análisis sobre la masacre, atando ideas de clases pasadas en donde se habló de disputas territoriales, actores armados y la importancia de las riquezas geográficas. Para finalizar, se habló sobre los diferentes tipos de resistencia que ha llevado a cabo la población de Bojayá, teniendo en cuenta las fotografías y otras herramientas que sirven para que el estudiante de cuenta la importancia de tener la memoria viva. A continuación, se presentan cada una de las fases del diseño de la propuesta pedagógica y en la Tabla 1 se observan las sesiones implementadas. Asimismo, en el capítulo 3 de la sistematización de la experiencia, se encuentran consignados todos los recursos de fotografías, archivos videográficos, sonoros y textuales que se usaron para cada una de las sesiones. Su inclusión en este apartado correspondió a criterios de extensión y disponibilidad de espacio, así como a la organización del documento.

Fase 1. Acercamiento desde la fotografía para estudiar el conflicto armado y sus actores (2 sesiones)

Fase 2. Reconocimiento del territorio, hechos y acontecimientos del conflicto armado, caso Bojayá (3 sesiones)

Fase 3. Memorias sobre el caso de Bojayá, la fotografía como elemento central (3 sesiones)

Fase 4. Recoger experiencias del Aprendizaje significativo y pedagogías de la memoria, reflexión sobre lo abordado en el curso (1 sesiones)

Tabla 1: Diseño de las sesiones

Fase	Sesión	Temas	Contenido	Actividades	Forma de registro
FASE 1	1	Asociación de acontecimientos por imágenes.	Creación colectiva y acercamiento desde la fotografía al conflicto armado colombiano	Los estudiantes organizarán grupos de la misma cantidad de personas. A cada grupo se le entregará un conjunto de nueve fotografías: Una de las FARC, una de las AUC, una del Ejército Nacional, una de la ubicación geográfica del Pacífico, una de Bojayá, una del río Atrato, una de la minería ilegal en Bojayá, una del cristo mutilado de Bojayá y uno de los habitantes desplazados por la violencia. Adicionalmente, se les proporcionará un cuarto de cartulina en el que deberán construir una historieta, para esto, deberán pegar las fotografías y establecer conexiones entre ellas, siguiendo la cronología que ellos crean pertinente para narrar los hechos. Para finalizar, cada grupo tendrá que socializar su historia con el resto de la clase. Esta actividad busca promover el acercamiento de los estudiantes a la fotografía como recurso pedagógico, fortalecer el pensamiento crítico y la capacidad de análisis frente a hechos históricos, también, permitirá al docente identificar los saberes previos del estudiantado y con esto generar un punto de partida.	Historieta realizada en clase, fotografías y un diario de campo en donde se pondrán fotografías, discusiones, preguntas y observaciones
FASE 1	2	Actores del conflicto	Reconocimiento histórico, político y geopolítico de los actores del conflicto armado con mayor incidencia en Bojayá	Los estudiantes se organizarán en 6 grupos, distribuidos de forma equitativa entre los tres actores armados: dos con AUC, dos con las FARC y dos con el Ejército nacional. Cada grupo recibirá un texto acompañado de fotografías que ilustran la historia y las principales zonas de operación del actor del conflicto armado asignado, además de esto, cada grupo realizará una lectura colectiva del material entregado. Posteriormente, se construirá una línea del tiempo en el tablero usando el texto como herramienta y se colocará un mapa de Colombia a escala 1:1.700.00, sobre estos se realizará lo siguiente:	Fotografías de la línea de tiempo y el diario de campo que recogerá las diferentes discusiones que se den durante el aula.

Fase	Sesión	Temas	Contenido	Actividades	Forma de registro
				Grupo 1: Tendrá la responsabilidad de ubicar sobre la línea del tiempo su actor del conflicto armado asignado, señalando los hechos más significativos de la historia Grupo 2: Se encargará de localizar a su actor en el mapa de Colombia, identificando las regiones de mayor presencia o influencia. Esta actividad, busca vincular el análisis histórico con dimensiones geográficas y la fotografía con las dimensiones tiempo espaciales.	
FASE 2	3	Geografía de pacífico de Colombia	Reconocimiento del territorio de la región pacífica de Colombia y su relación con los habitantes	De forma individual, los estudiantes señalaran en el mapa que muestra en los anexos 1 de la sesión N° 3, las siguientes características: - Ubicación de la región pacífica colombiana, departamentos y principales ciudades - Hidrografía de la región pacífica colombiana - Relieve de la región pacífica colombiana - Vegetación y Biodiversidad de la región pacífica colombiana - Tipo de población de la región pacífica colombiana - Relación de la población con el territorio de la región pacífica colombiana (Oficios, saberes ancestrales, cocina, música, uso comercial y no comercial del suelo, importancia de los ríos y el mar en la región) - Problemáticas principales que sufre la región Para la identificación de esto, se hará uso del material videográfico, el cual será proyectado en la primera hora de clase, haciendo uso de herramientas como el televisor del salón 204 C, también, se utilizarán los mapas hidrográficos, de uso de suelo y de alto relieve que nos brinda la mapoteca del colegio. Además, los estudiantes tendrán que hacer convenciones que permitan identificar estas características, haciendo uso de colores, marcadores, esferos y otros. Para finalizar la clase, los estudiantes tendrán que escribir una reflexión sobre la importancia del territorio en las personas que lo	Fotografías del desarrollo de la actividad, diario de campo, el mapa de la actividad y la reflexión que ellos realizaran.

Fase	Sesión	Temas	Contenido	Actividades	Forma de registro
				habitan y se discutirá sobre las diferentes problemáticas que enfrenta el mismo. Esta reflexión puede ser un dibujo, un pequeño texto o palabras clave Esta actividad nos permitirá reconocer la geografía de la región pacífica de Colombia, la cultura, la importancia del territorio y las problemáticas que enfrentan. Desarrollando un pensamiento crítico frente a los impactos ambientales y las disputas geopolíticas de la región.	
FASE 2	4	Tierra en disputa	Reconocimiento de la importancia del control territorial en el pacífico	Para esta actividad, el profesor llevará fotografías que representen las principales motivaciones por el control territorial del Pacífico: la minería ilegal, rutas de narcotráfico, control de cultivos ilícitos, extorsión a economías locales, control sobre territorios de resguardo e imposición de la ley. Posteriormente, se llevará a los estudiantes al espacio verde que queda en la entrada principal del colegio, allí se dividirán en grupos 1 y 2, en donde cada grupo tiene 3 imágenes y la mitad del espacio verde, luego, cada grupo deberá posicionar sus imágenes en la parte central del terreno y deberá proteger estas del equipo contrario. Reglas del juego: - Los equipos pierden territorio cuando una de sus imágenes es robada. - Si un integrante es atrapado por el equipo contrario, debe ir a la cárcel, ubicada dentro del terreno del equipo rival. - Para liberar a los compañeros presos, los equipos deben negociar utilizando imágenes o porciones de terreno. - Gana el equipo que logre conservar la mayor cantidad de imágenes y territorio al finalizar el juego. - Está prohibido el uso de fuerza física y vocabulario no adecuado. Posterior al juego, se hará uso de la maloca que queda ubicada en el mismo espacio, allí se reflexionará alrededor del juego, las imágenes y un texto sobre las disputas por el territorio del pacífico.	Fotografías de la actividad y el diario de campo.

Fase	Sesión	Temas	Contenido	Actividades	Forma de registro
				Esta actividad permite el aprendizaje colectivo y evidenciar a través del juego y las imágenes, las razones de las disputas territoriales de los diferentes actores armados. ¿Qué relación tiene el juego con las disputas territoriales? ¿Cuál fue la bandera que primero tomaban y por qué cree que fue tomada esa? ¿Cómo puede relacionar el juego con los que hemos visto a lo largo de las clases? ¿Qué son las disputas por el territorio?	
FASE 2	5	Bojayá	Reconocimiento del territorio y de los hechos sucedidos el 2 de mayo del 2002 en el Municipio de Bojayá y los hechos de la masacre	De forma individual, cada estudiante tendrá una hoja en blanco tamaño oficio, en ella realizará, de forma libre, uno o más dibujos identificando los siguientes elementos. - Ubicación geográfica del municipio de Bojayá y el departamento del choco - Cuencas hidrográficas que atraviesen el departamento - Tipo de población que habita el territorio - Cultura del territorio - Hechos ocurridos el 2 de mayo del 2002 Para la identificación de estos elementos, se utilizará el mapa de alto relieve y el mapa hídrico que se encuentran disponibles en la mapoteca del colegio, además, se emplearán elementos videográficos, sonoros y fotográficos como indica la tabla de la Sesión 5, estos serán reproducidos en el televisor del salón C204. Para finalizar, se realizará una conversación en grupo, en donde se analizarán cada uno de estos aspectos y se pondrá en debate los hechos ocurridos en la masacre, para esto, se tendrá en cuenta todos los elementos vistos en anteriores sesiones. Esta actividad permite reconocer la geografía de Bojayá y, al mismo tiempo, identificar aspectos fundamentales como la cultura y la población que habita el territorio. Estos elementos ayudan a comprender una forma más clara los hechos sucedidos el 2 de mayo del 2002.	Los dibujos realizados por los estudiantes, fotografías de ellos realizando la actividad y el diario de campo

Fase	Sesión	Temas	Contenido	Actividades	Forma de registro
				Por otro lado, el objetivo de cada dibujo es permitir que cada estudiante exprese de forma personal y libre lo aprendido, lo cual favorece el aprendizaje significativo	
FASE 3	6	fotografía y memorias	Explorando la memoria individual y colectiva haciendo uso únicamente de fotografías y contexto fotográfico	En la primera parte de esta actividad, los estudiantes, de forma individual, observarán 5 fotografías (como se indica en la tabla de la Sesión 6) estas fotografías no tendrán descripción, fecha ni autor, y serán proyectadas una a una haciendo uso del televisor del salón C 204. Posteriormente, en una hoja blanca tamaño oficio, los estudiantes van a responder las siguientes preguntas: - ¿Qué vieron? - ¿Qué les hace sentir? - ¿Cuál creen que es el contexto? En la segunda parte de esta actividad, se les dará la fecha, el autor y el contexto de cada una de las fotografías, con esto, los estudiantes tendrán que realizar un contraste de lo que ellos habían respondido con la versión oficial de la fotografía. Luego de realizado el contraste, se hará un espacio en donde los estudiantes participarán leyendo las respuestas y el contraste de cada fotografía. Esta actividad permite que los estudiantes desarrollen una memoria individual e interpretativa de cada una de las fotografías a partir de su propia percepción, a su vez, se permite explorar una memoria histórica colectiva haciendo uso de los datos oficiales de cada fotografía.	Fotografías, hoja con la actividad y diario de campo.
FASE 3	7	Carta víctimas	Fortalecimiento del pensamiento crítico y la empatía por medio de las fotografías y los testimonios de	Para esta actividad, el salón de clases estará dispuesto en formato de mesa redonda, una vez organizado, se iniciará la lectura colectiva de 3 testimonios de la masacre de Bojayá acompañados con sus respectivas fotografías. Posterior a esto, de forma individual, en una hoja tamaño oficio, los estudiantes escribirán una carta para una de estas tres personas cuyos	Fotografías de la actividad, el diario de campo y la carta para las víctimas del conflicto armado.

Fase	Sesión	Temas	Contenido	Actividades	Forma de registro
			las victimas	testimonios se leyeron. Esta debe tener mínimo 2 párrafos, en caso de ser escrita, también, pueden realizar dibujos, comics o una interpretación libre. La carta deberá incluir claramente: - Quien la escribe (remitente) - A quién va dirigido (destinatario) - Asunto o motivo por el cual se escribe Añadido a esto, se realizará un espacio de lectura de estas cartas en caso de que los estudiantes así lo decidan. Esta actividad permite realizar una reflexión crítica, fortalecer la empatía y la comprensión del conflicto armado a través de la lectura y la observación de la fotografía de cada testimonio, además, permite al estudiante expresar sus emociones, percepciones y sentimientos frente a los hechos sucedidos en la masacre de Bojayá, esto permite desarrollar una memoria individual y colectiva.	
FASE 3	8	Botiquín contra el olvido	Construcción colectiva de herramientas contra el olvido.	Apoyados en las fotografías y textos usados a lo largo de las clases 5, 6 y 7, los estudiantes elaboraran de forma colectiva un botiquín contra el olvido. La estructura física del botiquín la llevará el docente a cargo (Santiago Pulido) inspirada en la propuesta “Un botiquín contra el olvido, un botiquín para sanar el alma” de la Comisión de la Verdad. Por otro lado, el contenido del botiquín será elaborado por cada uno de los estudiantes y este deberá tener alguno de los siguientes elementos: - Herramientas (Historias, memorias, fotografías) - Juegos. - Cartas. - Dibujos. - Elementos simbólicos. Para hacer más fácil la comprensión de la realización de esta actividad, la profesora Angela y el profesor Santiago, realizaran los primeros elementos que llevará este botiquín, además, cada estudiante tendrá que explicar qué quiere que lleve el botiquín y porque esta actividad	Fotografías de la actividad, diario de campo y el botiquín contra el olvido

Fase	Sesión	Temas	Contenido	Actividades	Forma de registro
				permite un ejercicio critico frente al olvido y las múltiples formas existentes para no olvidar las memorias del conflicto armado colombiano en regiones como Bojayá.	
FASE 4	9	Asociación de acontecimientos por imágenes.	Recoger experiencias del Aprendizaje significativo y pedagogías de la memoria	Los estudiantes organizaran grupos de la misma cantidad de personas y con las mismas personas de la primera actividad realizada en este espacio de clase. A cada grupo se le entregará un conjunto de nueve fotografías: Una de las FARC, una de las AUC, una del Ejercito Nacional, una de la Ubicación geográfica del Pacífico, una de Bojayá, una del rio Atraro, una de la minería ilegal en Bojayá, una del cristo mutilado de Bojayá y uno de los habitantes desplazados por la violencia. Adicionalmente, se les proporcionará un cuarto de papel Kraft en el que deberán construir una historieta, para esto, deberán pegar las fotografías y establecer conexiones entre ellas, teniendo en cuenta todo lo visto en las 8 clases anteriores. Esto permite que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, dando cuenta que las imágenes presentadas en la primera clase son un resumen de los temas abordades a lo largo de este programa de clase.	Material realizado en clase, diario de campo, fotografías hechas en clase.

Capítulo 3. Sistematización de la experiencia: Aprendizajes Significativos sobre el conflicto armado y la masacre de Bojayá.

Las intervenciones se realizaron a partir de la unidad didáctica expuesta el capítulo anterior, la cual, fundamentada en los enfoques del aprendizaje significativo, la pedagogía de la memoria y la fotografía como herramienta pedagógica, se explica la masacre de Bojayá con el propósito de dar respuesta a la pregunta problema. Pensando en esto, se articularon herramientas como videos, textos, mapas y canciones en relación con los hechos, concebidas no solo como recursos didácticos sino como mediaciones que posibilitaron el aprendizaje significativo y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

La implementación se desarrolló en cuatro fases: la fase 1 constó de 2 sesiones; las fases 2 y 3 de 3 sesiones cada una; y la fase 4 de una sesión para un total de nueve sesiones. A lo largo de todas las fases, se utilizó la pedagogía de la memoria y el aprendizaje significativo como ejes teóricos principales para dar desarrollo a las practicas. En coherencia con esta estructura, la sistematización adoptó el mismo orden secuencial de la unidad didáctica, lo cual, nos permitió realizar análisis más detallados por cada fase e intervención, para así, lograr tener unas conclusiones y hallazgos más detallados y adecuados en pro a la resolución de la pregunta problema.

Dado que se manejaron muchas fotografías y recursos audiovisuales para todas las sesiones, se ha considerado colocar las tablas de estas fuentes en cada una de las sesiones. En las respectivas tablas se encuentran los diferentes recursos que se utilizaron para el trabajo en aula, estos están compuestos por fotografías de reportaje, foto crónica, fotografías de guerra y foto stock; material audiovisual como documentales, largometrajes, cortometrajes y videos de plataformas como YouTube; material sonoro como podcast y canciones; Fragmentos de textos de la comisión de la verdad, paginas oficiales de internet y libros en relación con el tema. Todo lo anterior, se encuentra organizado por sesiones, en su debida tabla y con sus respectivas fuentes. Antes de dar paso a ello, se hablará sobre la importancia de sistematizar la experiencia.

La importancia de sistematizar

La sistematización aparece como una posibilidad de construir conocimiento riguroso sobre las experiencias de los profesionales, para mejorar su intervención y la acción social transformadora. (Barragán, D & Torres, A 2017. p16)

El ejercicio de sistematizar las experiencias en el aula va más allá de ser un trabajo tipo recordatorio de la experiencia vivida, la sistematización es de carácter profundamente investigativo, puesto que permite realizar análisis críticos y detallados de lo sucedido y así dar solución a una serie de preguntas previamente establecidas o generadas sobre la marcha. Esta solución a las preguntas permite dar paso al periodo de conclusiones, en donde se vuelve al problema social y se permite, con más firmeza, dar una respuesta u solución.

Sin embargo, la sistematización de experiencias no solo es de carácter individual, puesto que esta permite ser leída por terceros y así avanzar en proyectos sociales, investigativos o populares que tengan afinidad con la experiencia documentada y analizada, llevando a otro nivel la práctica de la sistematización, puesto que permite un desarrollo y transformación social, así como lo mencionan Barragán, D & Torres, A (2017):

La apropiación crítica de la práctica, además de fortalecerla, también posibilita comunicar sus aprendizajes y reflexiones a otros colectivos que agencian prácticas y proyectos similares. Las experiencias que sistematizamos aportan a la reflexividad y transformación social cuando desde una perspectiva crítica se identifican aprendizajes y nuevos desafíos que orientan la praxis. (p. 26)

Este orden de ideas, el presente trabajo de grado, como uno de sus pilares investigativos importantes, ponen a la sistematización como herramienta fundamental para la solución a la pregunta problema. De esta forma, permitir que otros sectores sociales e intelectuales hagan uso de esta para construir unidades pedagógicas, a través del uso de fotografías y de material audiovisual en relación con el conflicto armado en Bojayá.

Fase 1. Acercamiento desde la fotografía para estudiar el conflicto armado y sus actores

La fase uno, correspondió al primer acercamiento de los estudiantes a la propuesta pedagógica planteada en la Tabla 1. Esta pretendió que los estudiantes del grado 1101 del colegio Carlos Alban Holguín, tuvieran un primer encuentro con la fotografía del conflicto armado en el departamento del Chocó y, con los actores del conflicto que azotaron el municipio de Bojayá en el año 2002. Para ello, se realizaron dos sesiones: en la primera, se les entregaron nueve imágenes a los estudiantes con el propósito de realizar una historieta en donde cada una de las imágenes hicieran parte de esta y guardaran coherencia; para ello, podían utilizar su creatividad de forma libre agregando títulos, pequeños escritos, dibujos, colores, entre otras cosas. Por otro lado, esta primera sesión también se utilizó como herramienta para el medir el aprendizaje significativo, puesto que esta misma actividad fue implementada, nuevamente, en la sesión nueve, permitiéndonos realizar un seguimiento comparativo del proceso comparativo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, identificando lo avances entre la primera y la última sesión.

Por otro lado, la segunda sesión consistió en un breve repaso sobre el surgimiento de los grupos armados que hicieron mayor incidencia en Bojayá, que en este caso son: Las FARC, las AUC y el Ejército Nacional colombiano. Se planteo de esta forma, ya que se consideró fundamental reconocer las razones que dieron origen a estos grupos armados, porque ello permitió reflexionar sobre sus intereses para incidir sobre el municipio de Bojayá.

Antes de comenzar este apartado, me veo en la necesidad de aclarar que esta fue mi primera experiencia como docente en un aula regular, por tanto, lo aprendido en el camino sumó un sinnúmero de experiencias valiosas para mi vida personal y el presente trabajo de grado, ya que iba sin sesgos de experiencias anteriores lo cual me permitió ver todo desde otras ópticas menos atravesadas por diversas emociones y experiencias.

Además de lo anterior, el curso tenía 40 estudiantes, todos ellos de barrios alejados al Carlos Alban Holguín, barrios que se encuentran dentro de la media luna sur de Bogotá,

estudiantes que acarreaban consigo el peso de vivir en zonas populares y barrializadas. Estas características, hicieron de mi experiencia un espacio de gran análisis, puesto que el salón de clase terminaba siendo, aparte de un refugio, el espacio en donde se mostraban de formas genuinas frente al mundo en sociedad, en donde reinaba la esperanza y el anhelo de ser “Alguien en la vida” ... de salir adelante.

Para profundizar en cada una de las sesiones anteriormente mencionadas, analizando a detalle cada actividad, los comportamientos de los estudiantes, los resultados de sus actividades y el análisis que se realiza frente a esto, es importante leer los siguientes apartados: Sesión 1: Asociación de acontecimientos por imágenes y Sesión 2: Actores del conflicto, los cuales se encuentra inmediatamente después de esta introducción.

Sesión 1: Asociación de acontecimientos por imágenes

Temas: Asociación de acontecimientos por imágenes.

Fecha: Septiembre del 2025. 2:20 pm

En la siguiente tabla encontraremos una serie de fotografías relacionadas al conflicto armado, las cuales nos permitieron reconocer los conocimientos previos de los estudiantes. En la parte izquierda se encuentra la imagen con su respectiva fuente y en la parte derecha, se encuentra una pequeña descripción de los elementos de la imagen.

Tabla 2: Asociación de acontecimientos por imágenes.

Imagen	Descripción
 A photograph showing several Colombian Marine forces in a small, dark-colored patrol boat on a river. The soldiers are wearing camouflage uniforms and helmets. One soldier in the foreground is pointing towards the right. The boat is equipped with a machine gun mounted on the back. The background shows a riverbank with green vegetation. A watermark 'gettyimages Credit: LUIS ACOSTA' is visible in the center of the image. Fuente: https://www.gettyimages.es/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/soldiers-of-the-colombian-marine-forces-patrol-fotograf%C3%ADa-de-noticias/1541105131?adppopup=true	“infantes de marina colombianos en lanchas patrulleras armadas con ametralladoras medias y pesadas vigilan las riberas del río Atrato, frente a Bojayá, Chocó, Colombia, el 08 de mayo de 2002” Acosta, L (2002)
 A photograph showing a group of FARC guerrilla fighters in a line-up. They are wearing camouflage uniforms and some are holding rifles. They are standing in a line in front of a blue tent. The background shows a wooded area. A watermark 'gettyimages Credit: Kaveh Kazemi' is visible in the center of the image. Fuentes: https://www.gettyimages.com.mx/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/guerrilla-fighters-seen-during-a-line-up-inside-fotograf%C3%ADa-de-noticias/641252372?adppopup=true	“Guerrilleros de las FARC durante una formación dentro de un campamento de desmovilización el 18 de enero de 2017 en Vereda La Elvira, Colombia” Kazemi, K (2017)

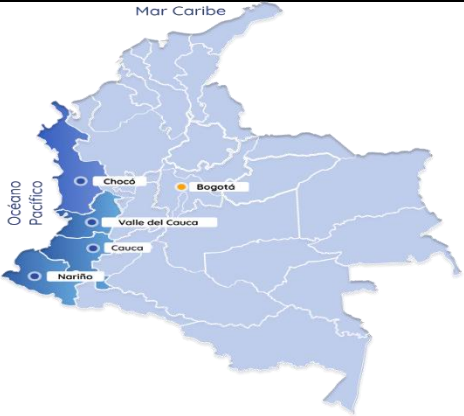
Imagen	Descripción
 Fuentes: https://www.gettyimages.com.mx/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/members-of-the-farellones-front-a-colombian-fotograf%C3%ADa-de-noticias/1537118709?adppopup=true	“Miembros del Frente Farellones, un grupo paramilitar colombiano de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)” Cabal, J (2000)
 El Pacífico de Colombia Fuentes: https://portal.pacificocolombia.com/	Mapa político de Colombia, haciendo énfasis en la región del pacífico y sus diferentes departamentos

Imagen	Descripción
 Fuentes: https://www.artesanaltecnologica.org/tiempos/	Mapa de Colombia, con la región del Chocó resaltada y haciendo énfasis en el municipio de Bojayá
 Fuentes: https://www.gettyimages.com.mx/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/general-view-from-the-atrato-river-colombia-on-fotograf%C3%ADa-de-noticias/1235910150?adppopup=true	“Vista general del río Atrato, Colombia, el 15 de octubre de 2021. Las comunidades étnicas defienden los derechos del río Atrato, en el departamento del Chocó, al noroccidente del país, que requiere un mejor cuidado y está sujeto a los derechos que implican su protección, conservación, mantenimiento y, en este caso específico, su restauración. La sentencia también denuncia la negligencia del Estado y ordena la limpieza del río” Torres, J (2021)
 Fuentes: https://www.gettyimages.com.mx/detail/fotograf%C3%ADa-de-noticias/an-old-abandoned-gold-dredge-is-seen-anchored-	“Una antigua draga de oro abandonada se ve anclada a la orilla del río Atrato el 12 de octubre de 2019” Sochor, J (2019)

Imagen	Descripción
fotograf%C3%ADa-de-noticias/1288270351?adppopup=true	
 Fuentes: https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante/	En la masacre de Bojayá, ocurra el 2 de mayo del 2002, luego de la explosión a la parroquia se encontró un cristo al cual le faltaban las extremidades, fue llamado como: el Cristo mutilado de Bojayá
 Fuentes: https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante/	Población de Bojayá desplazándose luego de la masacre. Abad, j (2002)

En esta primera sesión, antes de iniciar con la introducción a los temas que se abordaron a lo largo del cuarto periodo académico, se realizó una pequeña presentación de quien iba a estar acompañando el proceso, también, se conoció un poco a los estudiantes, sin embargo, esta introducción no duró mucho más que 10 minutos, puesto que la profesora

Angela Gutiérrez (Profesora a cargo del área) aconsejó no hacer énfasis en actividades de presentación porque la concentración del grupo, luego de la pandemia, disminuyó de formas contundentes.

Seguido de la presentación, se realizaron 6 grupos en donde se les dio la libertad de organizarse como ellos quisieran, de forma equitativa y proporcional al número de estudiantes en el aula. Analizando lo anterior se evidenció que la escuela mediada por la vigilancia y control sigue vigente, puesto que ante la autonomía no asumieron las reglas acordadas, por tanto, dentro de mi rol como docente, reorganice los grupos en donde quedaron cuatro grupos de 7 y dos grupos de 6 personas, para un total de 6 grupos en un curso de 40 estudiantes en el aula, así como se puede observar en la Fotografía 5: organización de grupos sesión 1



Fotografía 5 Organización de grupos sesión 1

Tras la conformación de los grupos, se distribuyó el material con el que se desarrolló la clase, el cual consistió en nueve fotografías: tres de ellas eran de los grupos armados, legales e ilegales, que azotaron el municipio de Bojayá en el año 2002, es decir, las FARC, las AUC y el Ejército Nacional de Colombia; una del río Atrato; una del Cristo Mutilado; una de una draga sobre el río Atrato; dos imágenes del mapa de Colombia en las que se ubicaba la región del Pacífico colombiano, el Chocó y el municipio de Bojayá; una imagen

de la población de Bojayá huyendo luego de la masacre perpetrada el 2 de mayo del 2002; y un pliego de cartulina blanca.

Posteriormente, se inició con la explicación de la actividad, allí se elaboró una historieta con las nueve imágenes, en donde cada una de ellas debía integrarse a la narrativa y guardar coherencia respecto a lo observado en las fotografías. para la realización, los estudiantes hicieron uso de su creatividad agregando títulos, dibujos, pequeños escritos, entre otros. Para finalizar, expusieron su historieta explicando de qué se trataba y por qué usaron de tal forma las imágenes.

Luego de la explicación, se les preguntó lo siguiente: ¿para ustedes qué es el conflicto armado? Allí, según las notas de campo de Pulido, S (2025) Un estudiante respondió lo siguiente “Cuando la guerrilla y los paramilitares se enfrentan contra el ejército nacional en diferentes lugares del país”. La respuesta del estudiante determinó la respuesta de sus demás compañeros, sin embargo, nos permitió tener la posibilidad de analizar las estructuras previamente formadas sobre lo que ellos comprenden por conflicto armado, lo cual nos abrió la posibilidad de explorar otras formas de entendimiento del conflicto armado en sesiones futuras.

Una vez repartido el material en su totalidad y dada la explicación de la actividad, los estudiantes comenzaron con cuestionamientos que nuevamente nos remitieron al problema del sistema de enseñanza a partir del control, en donde el estudiante busca el aval del mínimo detalle frente a un trabajo en el que tiene reglas claras y mucha autonomía para ejecutar el trabajo⁶. En ese sentido, los estudiantes preguntaban lo siguiente: ¿Puedo colorear los títulos? ¿Puedo agregar dibujos? ¿Profe, si no reconozco ninguna de las imágenes no me pone mala

⁶ La educación que se nos impartió en la básica primaria fue mediada por la validez constante del docente frente a nuestro quehacer, esto ha hecho que la vigilancia permanente ya no dependa del educador sino de la figura de este frente al educando. En términos de Foucault en vigilar y castigar, la escuela puede entenderse como una institución disciplinaria que opera bajo el control, vigilancia y normalización, por lo cual el individuo carece de autonomía. De esta forma lo podemos encontrar en Foucault, M (2002):

Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción. Que la perfección del poder tienda a volver inútil la actualidad de su ejercicio; que este aparato arquitectónico sea una máquina de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce; en suma, que los detenidos se hallen insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores (p. 185)

nota? Estos cuestionamientos dejan claro que es importante buscar la autonomía frente al quehacer del estudiante a lo largo de su paso por el colegio, puesto que la libertad de realización les permite ampliar las capacidades de reflexión, aprendizaje y pensamiento crítico.



Fotografía 6 Realización de la actividad 1 de la sesión 1

Como se puede observar en la fotografía 6, a pesar de la incertidumbre inicial, los estudiantes lograron organizarse y llevar a cabo la actividad. allí analizaron con mayor detenimiento las fotografías e identificaron la región del Chocó, el municipio de Bojayá y a los actores armados como las AUC y el Ejército Nacional Colombiano. Sin embargo, seguían manifestando intriga frente a fotografías como la del cristo mutilado y la del río Atrato, lo que nos permitió emplear las fotografías y otros recursos audiovisuales -como videos, canciones e imágenes- como herramienta para captar su atención a lo largo de la implementación

En las fotografías 7 y 8, podemos observar algunos de los grupos trabajando en la realización de la historieta, haciendo uso de su creatividad, poniendo títulos de colores, dibujos y escritos. A pesar de las modificaciones en el número de participantes en cada grupo, también podemos analizar en estas fotografías, como los estudiantes trabajaron en grupo, disponiendo de toda su concentración para desarrollar la actividad.



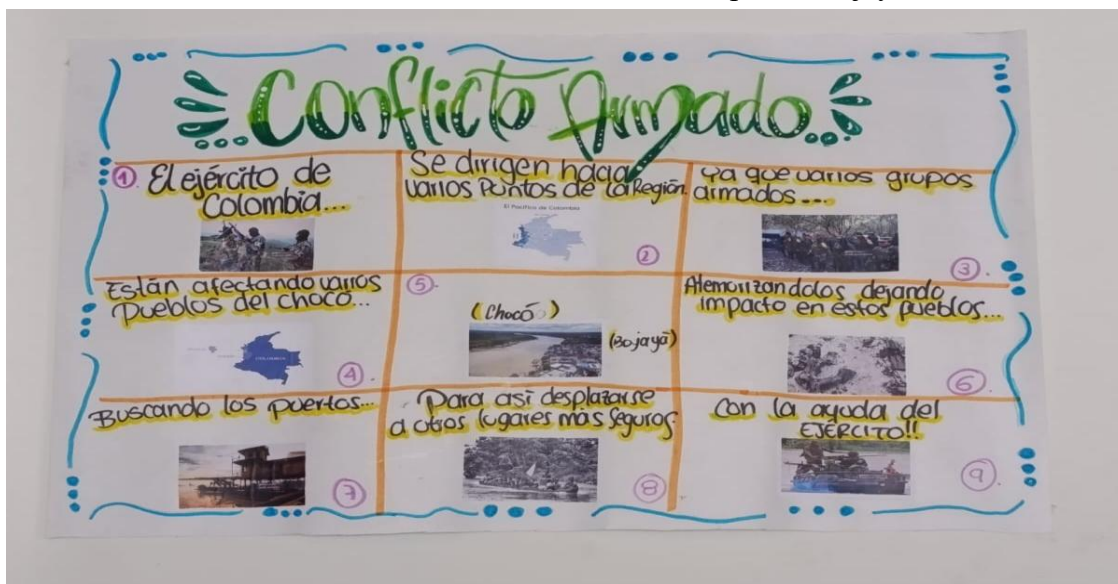
Fotografía 7 Realización de la historieta por grupos sesión 1



Fotografía 8 Realización de la historieta sesión 1

El resultado de esta actividad fueron seis historietas, elaboradas sobre pliegos de cartulina blanca. Estas historietas permitieron identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el conflicto armado, a partir de los cuales se evidenciaron una serie de hallazgos relevantes para orientar las clases posteriores, por ejemplo, en cinco de las seis historietas establecieron una distinción entre el ejército y los grupos armados al margen de la ley, poniendo al ejército en una posición de héroe. Además, reconocieron fenómenos como el desplazamiento y el reclutamiento forzado, tal como se puede observar en la fotografía 10,

donde, haciendo uso de su creatividad, representaron un niño perteneciente a las comunidades negras del territorio. De igual manera, se evidenció el reconocimiento de la presencia de comunidades afrodescendientes en el municipio de Bojayá



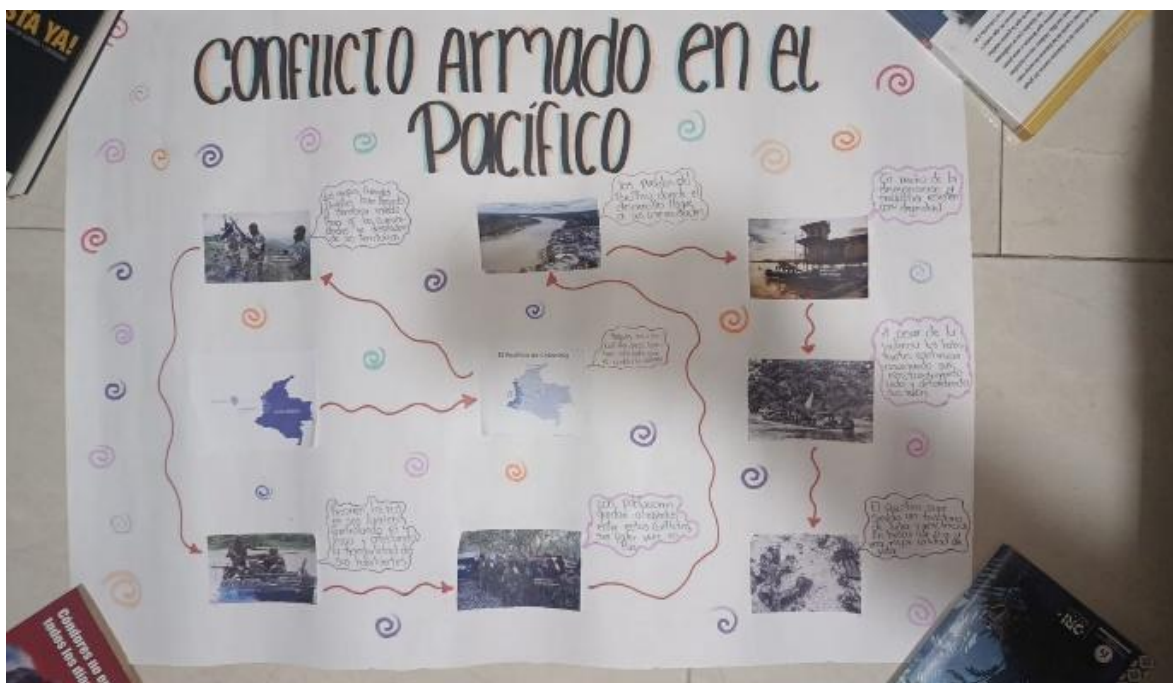
Fotografía 10 Primeros hallazgo: resultados sesión 1



Fotografía 9 Primeros hallazgo: resultados sesión 1 La tragedia de pepito

Otra de las observaciones que se pudo realizar, a partir del análisis de las fotografías 9 y 10, se relacionó con el uso coherente en función con la historieta. En la fotografía 9, por ejemplo, se puede identificar a integrantes de las AUC con sus respectivos distintivos y portando armas largas; sin embargo, el grupo tituló la escena como “Ejército Nacional”, lo que evidenció que el color del uniforme se asoció con las fuerzas que tiene el Estado para su defensa y dejó, inicialmente, la idea de que no reconocieron actores violentos no estatales. De manera similar, la fotografía 10, los estudiantes utilizaron las fotografías de forma general, empleando términos como grupos armado sin nombrar explícitamente a los actores de las imágenes.

Además de estos primeros hallazgos, también se identificó que 4 de 6 grupos, abordaron temas como resistencia, defensa de sus raíces y búsqueda de paz, y cabe resaltar que hicieron la identificación del municipio de Bojayá y el departamento del Chocó. Como podemos identificarlo en la siguiente fotografía:



Fotografía 11 Segundo hallazgo – sesión 1

Para finalizar esta actividad se realizaron exposiciones, en donde todos los grupos participaron y todos los integrantes aportaron en la explicación y lectura de la historieta. A partir de estas intervenciones, se identificó qué estudiantes presentaban un mayor dominio frente al tema, lo que permitió realizar una evaluación de carácter individual y no una única grupal. Así mismo, las exposiciones facilitaron la identificación del uso de herramientas de Inteligencia artificial en el desarrollo de la actividad. En este sentido, se evidenció que uno de los 6 grupos hizo uso de IA, este aspecto se identificó debido que, los estudiantes no lograron explicar adecuadamente la referencia de algunos eventos sucedidos como la masacre del Aro.

Por otro, en las fotografías 12 y 13, se evidencia el desarrollo de las exposiciones de dos de los seis grupos, además, el uso de títulos como el ajedrez humano y la tragedia de Pepito, los cuales denotan el uso de elementos cotidianos al momento de nombrar historias y personajes ficticiales. Por ejemplo, en el caso de la tragedia de Pepito, puesto que este es el nombre que cotidianamente adquiere un personaje ficcional cuando se cuenta una historia de la cotidianidad que no está alejada de una realidad social.

En relación con este último, es descrita a grandes rasgos la tragedia que vive un niño chocoano en su cotidianidad, a lo largo de 6 cuadros: En el primero de forma general describen a Pepito como un niño de piel negra proveniente del Chocó, haciendo uso de dibujos y de las imágenes de la ubicación de la región pacífica y del departamento del Chocó; en el segundo cuadro señalan de forma textual que él fue desplazado como consecuencia del conflicto armado, haciendo uso de la fotografía de los habitantes de Bojayá mientras estaban siendo desplazados; en el tercero de forma textual indican que fue desplazado, añadido a esto utilizan la fotografía del Ejército Nacional sobre el río; en el cuarto de forma textual indican que Pepito se enteró que su hogar fue destruido por la violencia, allí los estudiantes hacen uso de un dibujo indicando la región de Chocó y ponen en uso la fotografía del cristo mutilado de Bojayá; en el quinto textualmente indican que Pepito terminó escapando de la violencia, además, usan las fotografías de las AUC y las FARC; por último de manera textual indican que Pepito se fue a vivir cerca de un río huyendo de la violencia, haciendo uso de la fotografía del río Atrato. Como se puede observar en las fotografías 10 y 12.

Con la tragedia de Pepito, se pudo dar cuenta que se generaliza a la población negra como habitantes de regiones como el Chocó, por otro lado, esta descripción permite observar los conocimientos previos de los estudiantes frente a las consecuencias de la violencia en Colombia. Por otro lado, el título ajedrez humano no guarda coherencia frente a lo desarrollado en la historieta, además de esto, al momento de exponer el título no fue de gran aporte para el desarrollo la explicación y sustentación de sus ideas, esto se puede evidenciar en la fotografía 13



Fotografía 13 La Tragedia de Pepito



Fotografía 12 Ajedrez Humano

Teniendo en cuenta los análisis anteriormente desarrollados, es importante mencionar el cumplimiento de los objetivos propuestos para la primera sesión, en donde se hace efectiva la implementación del dispositivo de medición y seguimiento comparativo, como se mencionó al inicio de este capítulo. De este modo, se identificaron los conocimientos previos de los estudiantes, haciendo uso del aprendizaje significativo.

Por otro lado, el trabajo en grupo generó una serie de memorias personales y colectivas de lo que, para ellos, en ese momento, era la violencia y el conflicto armado. Por ejemplo, según las notas de campo de Pulido, S (2025) Una estudiante de origen venezolano cree que el responsable de los desplazamientos en Colombia de deben únicamente a la guerrilla. Por otro lado, Pulido, S (2025) también menciona que “a lo largo de la implementación pude observar que colectivamente se asocia el conflicto armado al desplazamiento, la destrucción de familias, la vulneración a derechos humanos y, también, a los procesos de resistencia en las comunidades”

Lo anterior, se evidencia en los resultados y desarrollo de la actividad, puesto que, al analizar el uso de las fotografías con la coherencia de las historias, esta no guarda unos conocimientos puntuales como la distinción de guerrilla, Ejército Nacional y AUC, sino se plantea esto de forma general usando la imagen que más conviene a la historia, en ese orden de ideas, aunque las historias no tengan coherencia con las imágenes si guarda coherencia con una realidad social. Por otro lado, ninguno de los grupos logró identificar imágenes y fotografías como el cristo mutilado o la capilla san pablo apóstol de Bojayá

Sesión 2: Actores del conflicto

Temas: *Actores del conflicto*

Fechas: *septiembre 2025*

Para esta sesión, el docente en formación elaboró tres textos como recursos pedagógicos para trabajar en aula (ver anexo 1 y Tabla 3). Estos textos tuvieron el propósito de acercar a los y las estudiantes a la formación, historia y áreas de influencia de los actores

armando legítimos (Ejército nacional) e ilegítimos (FARC y AUC). Con la elaboración de estos textos se buscaba que ellos comprendieran las diferencias existentes entre estos actores. Estos textos fueron trabajados de manera conjunta con fotografías con estos actores, ello pensando en la comprensión de una parte del conflicto armado, específicamente los hechos ocurridos el 2 de mayo del 2002. Por otro lado, el recurso pedagógico de los tres textos se empleó para una elaboración de una línea del tiempo colectiva, junto con imágenes asociadas a la temática de la sesión. Con ello, las y los estudiantes podrían ubicar las fotografías en diferentes espacios geográficos, esto con la finalidad de reconocer los espacios de influencia de los actores armados sobre el panorama nacional.

Tabla 3: Fotografías y fuentes de los actores armados que hicieron parte de la masacre de Bojayá (2002)

Imagen	Descripción y fuente
	Carlos castaño, jefe político de las AUC (2002) Fuente: CASA EDITORIAL EL TIEMPO S.A. Autor Jaime García.
	Marcha de víctimas de la masacre de Chengue perpetrada por paramilitares en el 2001 (2001). Fuente: Revista semana
	Tranvía de Bogotá en llamas, reflejo de los disturbios acontecidos el 9 de abril de 1948. Foto: Archivo de Bogotá. Fuente: Redacción portal Bogotá https://bogota.gov.co/mi-ciudad/bogota-en-historias/jorge-eliecer-gaitan-momentos-antes-y-despues-del-bogotazo-en-1948

Imagen	Descripción y fuente
 	Imagen representativa de la fundación del ejército nacional De Colombia, E. N. (n.d.). <i>Fundación del Ejército Nacional - Ejército Nacional de Colombia</i>. Ejército Nacional De Colombia. Fuente: https://www.ejercito.mil.co/fundaciondel-ejercito-nacional-619708/ “En el periodo entre 1994-2002 se intensificaron las masacres en el accionar paramilitar, junto con la desaparición forzada, como estrategias de arrasamiento, control del territorio y de la población a través del uso del terror” <i>La disputa de las AUC por el territorio</i>. (n.d.). Informe Final - Comisión De La Verdad. Fuente: Emanuel, Hector, (2003) https://www.comisiondelaverdad.co/la-disputa-de-las-auc-por-el-territorio
	“Jorge 40”, comandante del Bloque Norte de las Autodefensas. Bogotá (S.F) Fuente: https://www.elspectador.com/judicial/jorge-40-la-verdad-de-la-guerra-que-conocera-la-jep-en-enero-de-2023/

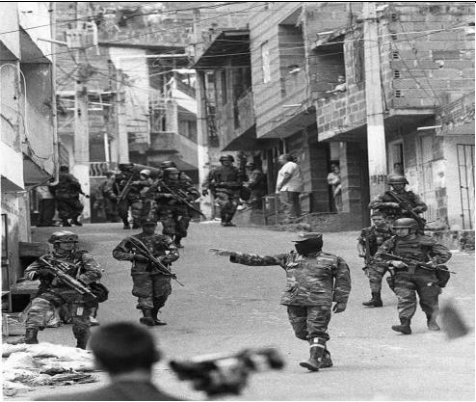
Imagen	Descripción y fuente
	Aunque el estado niegue la participación del paramilitarismo en la operación Orión, el fotógrafo Jesús Abad logra fotografiar prueba de esta participación. Abad, J (2002) Fuente: https://www.colombiainforma.info/operacion-orion-17-anos-de-impunidad/
	horas después de que los ‘paras’ dejaran Mapiripán Díaz, Milton. (1997) Fuente: CASA EDITORIAL EL TIEMPO S.A.
	Sepelio de Jaime Pardo Leal en la plaza de Bolívar (1987) Fuente: El espectador 1987

Imagen	Descripción y fuente
 	Las “pescas milagrosas” se afianzaron en Colombia entre 1988 y 2002. Saldarriaga, M (2000) Fuente: https://www.elcolombiano.com/colombia/paz-y-derechos-humanos/asi-funcionaban-las-pescas-milagrosas-de-las-farc-FE15007534 En 1984, las Farc y el gobierno de Belisario Betancur firmaron los Acuerdos de la Uribe Fuente: https://pacifista.tv/notas/por-que-son-importantes-las-conferencias-de-las-farc/
	La extinta guerrilla de las FARC nació, según su propio relato, hace 60 años en el sur del departamento del Tolima (1964) Fuente: https://www.bbc.com/mundo/articles/cw001pxv1jeo

Imagen	Descripción y fuente
	Desde 1961, la clase dirigente del país llamó la atención de las autoridades por lo que pasaba en Riochiquito (Cauca); El Pato (Huila); Marquetalia (Planadas, Tolima) y Guayabero (Guaviare). Fuente: <i>Operación Marquetalia', bajo la mirada de archivos de inteligencia – Guerra Sorda.</i> (n.d.). https://guerrasorda.verdadabierta.com/operacion-marquetalia-bajo-la-mirada-de-archivos-de-inteligencia/

Para el desarrollo de esta sesión, se elaboraron una serie de 3 textos, usando los recursos del anexo 1 y tabla 3 como material historiográfico y pedagógico. Cada uno de estos textos lleva como título el nombre de un grupo armado, es decir, Las FARC, Las AUC y el Ejército Nacional de Colombia. Cada uno de estos suministra la siguiente información: el texto de las FARC contiene una pequeña descripción con fechas, acontecimientos y lugares en donde se expone el nacimiento y la consolidación de esta guerrilla, dando cuenta de cuáles fueron sus hitos fundacionales, las rutas históricamente usadas para su movilidad y las fechas que marcaron a este grupo guerrillero, además de esto, este texto contiene 5 fotografías (Ver últimas 5 fotos de la tabla 3) con las cuales se describen algunos de esos acontecimientos

El texto de las AUC inicia hablando sobre la aparición del fenómeno paramilitar en Colombia, con esto se abre paso a la descripción del nacimiento y consolidación de las AUC en Colombia, además de esto, se mencionan figuras importantes para esta estructura como los hermanos castaños; por otro lado, se mencionan fechas de hitos históricos para este grupo armado, además, se mencionan sus corredores y las zonas de alta influencia de este grupo armado. Añadido a esto, el texto está acompañando de 5 imágenes que describen algunos acontecimientos descritos en los textos (Ver table 3)

En cuanto al texto del Ejército Nacional de Colombia, inicia abordando el hito de fundacional del ejército nacional de 1810, posteriormente narra la historia de Las Provincias Unidas de la Nueva Granada de sistema federal y el Estado Libre de Cundinamarca de sistema central, para posteriormente dar paso a la consolidación oficial y constitucional del ejército nacional de Colombia. Añadido a esto, se describo como hitos históricos la creación de las FARC y el golpe a Marquetalia, también, se añaden fechas y lugares de operaciones que marcaron a Colombia como la operación Orión. Además, este texto está acompañado de 5 imágenes que describen algunos de estos sucesos (Ver tabla 3)

Con estos textos, los estudiantes pudieron identificar el origen y la trayectoria inicial de los actores armados con mayor incidencia en el municipio de Bojayá, además de esta identificación, los textos les permitió ubicarse en diferentes espacios geográficos, con ayuda de un mapa de alto relieve (Ver fotografía 20), donde estos actores tuvieron un impacto significativo a lo largo del territorio nacional; También, con ayuda de papel Kraft, los estudiantes ubicaron las fechas y acontecimientos expuestos en el texto a lo largo de una línea de tiempo.

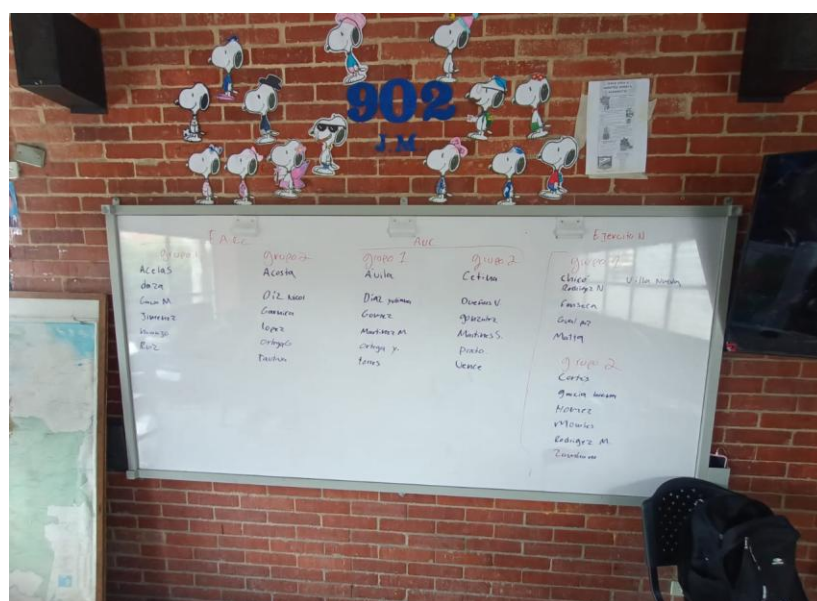
Todo ello se planteó con el propósito de que los estudiantes lograran identificar la importancia de la geografía dentro de la memoria del conflicto armado y, de esta manera, desarrollaran análisis críticos más sólidos, en donde no solo se utilizara la historia como herramienta interpretativa, sino que la geografía les permita reflexionar sobre las razones de la presencia de los actores armados en dichas zonas⁷

Sabiendo lo anterior, los estudiantes se organizaron en seis grupos, distribuidos de manera equitativa entre los actores armados, es decir: dos grupos trabajaron sobre las AUC, dos sobre las FARC y dos sobre el Ejército Nacional. Cada uno de estos grupos, recibió un textos -De los anteriormente mencionados- con ello, realizaron, una lectura colectiva. Posteriormente, se indicó que se conformarían grupos número 1 y 2, en donde los grupos 1 ubicaron sobre una línea de tiempo creada en papel Kraft y los numero 2 ubicaron los hechos

⁷ Las fuentes utilizadas para la elaboración de este documento se encuentran en el apartado de anexos, específicamente en Anexos 1. Sesión 2: Actores Armados del Conflicto

sobre un mapa de Colombia en lato relieve, Además de esto, los estudiantes expusieron los resultados de la línea de tiempo y la ubicación en el mapa de alto relieve de forma grupal.

Por sugerencia de la profesora Angela, los estudiantes no pudieron organizar los grupos de forma autónoma, por lo tanto, estos se organizaron por orden de lista y se expusieron en el tablero del salón de clase, además, cada grupo se señaló con su actor armado y el número que le correspondió, esto se puede observar con más detalle en la fotografía 14.



Fotografía 14 Sesión 2 – Organización del aula

Luego de la organización de los grupos, se dio paso a la lectura colectiva de los textos asignados a cada grupo correspondiente, allí tomaron apuntes sobre sus hallazgos. Una de las primeras cuestiones que se evidenció, fue la rápida comprensión de las fuentes utilizadas, lo que indicó que de forma previa ya habían tenido un acercamiento al análisis de fuentes. Asimismo, la lectura en grupo fue un acierto metodológico, puesto que fomentó la participación y dio paso a diferentes cuestionamientos alrededor de los textos, como, por ejemplo ¿El ejercito hace parte del conflicto armado?

Este cuestionamiento, permitió intervenir en medio de la clase con la pregunta anteriormente planteada, en donde según las notas de campo de Pulido, S (2025) un estudiante respondió que el ejército nacional no hace parte del conflicto armado porque ellos defienden y por eso, ellos, no eran parte del conflicto, por otro lado, una estudiante afirmó la idea diciendo que el ejército solo intervenía para ayudar, pero no para hacer parte del conflicto armado. Con esto, se reafirmó que algunos de los estudiantes de 11-01 tienen la tendencia de desvincular la participación activa del ejército nacional dentro del conflicto armado colombiano y, además, desconocen los diferentes hechos ocurridos con participación del ejército nacional como la operación orión, la masacre del aro o la masacre de Bojayá.

Como se puede observar en la fotografía 15, los cuestionamientos fomentaron la concentración y el trabajo en grupo en torno a los textos anteriormente descritos. Además, los estudiantes manifestaban que no querían perder ningún detalle para la exposición. Junto con su participación activa en la lectura, se puede analizar en la fotografía 13, un interés constante por las imágenes del texto, en donde Según las notas de campo de Pulido, S (2025), una estudiante, preguntó si el de la foto de Jorge 40 había sido el mismo que participó en el homicidio de Jaime garzón, también, otro estudiante preguntaba si las fotos de los textos eran de verdad.

Además de la participación activa con las imágenes, los estudiantes, interactuaron con el mapa de Colombia de alto relieve, como se puede observar en la fotografía 16, puesto que



Fotografía 15 Participación con las imágenes

allí debían ubicar los lugares y las fechas de los acontecimientos en los que participó el grupo armado asignado. Uno de los hallazgos derivados de la actividad fue que los estudiantes lograron reconocer rostros, prendas, fechas y la ubicación geográfica de los principales lugares de incidencia de estos actores armados. Además, en la fotografía 16, se pudo evidenciar el acierto metodológico de la utilización del mapa, puesto que se generó una alta participación de los estudiantes alrededor de la actividad, ello permitió identificar su interés por la geografía y la ubicación de los acontecimientos.

Debido a la naturaleza de la actividad, los estudiantes necesitaron más tiempo del inicialmente pensando para el desarrollo. El nivel de complejidad del texto, sumado a las



Fotografía 16 Interacción con el mapa de Colombia

dinámicas de análisis que implicaron interacción constante con el mapa y las imágenes propuestas para esta sesión, demandó una amplia cantidad de tiempo y largos espacio de concentración individual como grupal, por lo tanto, se tomó la decisión de mover la exposición de exposiciones para la siguiente clase.

Esta decisión generó algunos problemas con las imágenes, puesto que la mayoría de los grupos las extravió. Sin embargo, esto no fue impedimento para llevar a cabo la jornada de exposiciones, debido a que las fotografías resultaron suficientemente significativas como

para permanecer en la memoria de cada uno de ellos, quienes lograron recordarlas y relacionarlas con lo visto en clase.

Para la siguiente clase, las exposiciones trascurrieron de formar organizada como se puede ver en las fotografías 17 y 18, de esta forma. Se identificó que ellos tuvieron el interés suficiente para hacer investigaciones de manera individual y con esto reforzar la exposición y organizarla de mejor forma, puesto que además de las fechas y los hechos dados en los textos, ellos mencionaron otros hechos importantes para la memoria del conflicto armado del país, por ejemplo, la masacre del Mapiripán, los ríos como sujetos de derechos y la escombrera.



Fotografía 18 Exposiciones y mapa de Colombia

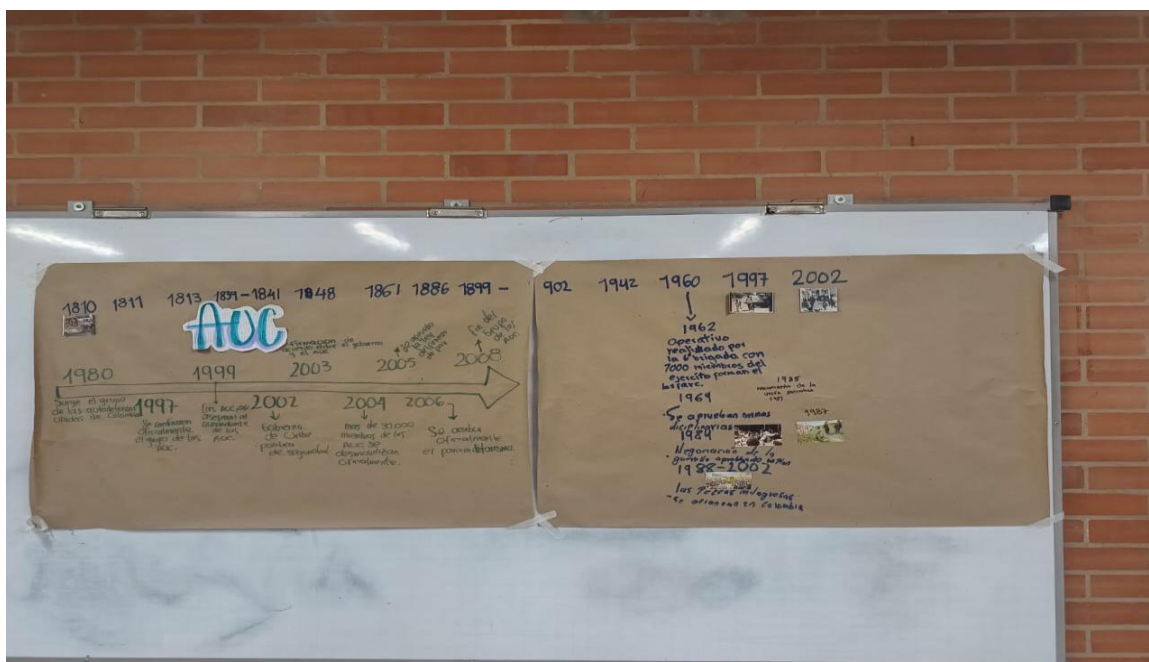


Fotografía 17 Exposición y mapa de Colombia

Por otro lado, la participación dentro de la realización de la línea de tiempo y la ubicación en el mapa fue un acierto dentro de la actividad, puesto que generó para ellos un nuevo aprendizaje y, además, les obligó a conversar con los otros grupos puesto que si el grupo que le correspondió la ubicación en el mapa no ubicaba algún lugar de incidencia, el grupo de la línea de tiempo no podían plasmar sobre la línea de tiempo los hechos, puesto que dejaba de tener una coherencia ya que las fechas se sustentaban con las fotografías y viceversa.

Luego de que todos los grupos acabaran sus exposiciones, se les abordó con las siguientes preguntas ¿Es necesaria la guerra? ¿Cuáles fueron sus hallazgos de la línea de tiempo y del mapa de alto relieve? A lo cual, según las notas de campo de Pulido, S (2025):

“los estudiantes, luego de un profundo silencio, concluyeron que las zonas de mayor impacto eran predominantemente las zonas alejadas del centro del país y, además, reconocieron el difícil acceso como una de las principales causas de la presencia de grupos ilegales. Por otro lado, les costó un poco más identificar los hallazgos dentro de la línea de tiempo, sin embargo, lograron identificar que el conflicto no estaba tan alejado temporalmente de ellos, puesto que algunos de ellos nacieron en los años de algunas masacres”



Fotografía 19 resultados línea de tiempo

En la fotografía 19, se pudo analizar como los estudiantes hicieron uso de herramientas como colores y papel para la realización de títulos como AUC, además, lograron identificar fechas desde el año 1810 hasta el 2008, las cuales se encontraban en los textos anteriormente descritos, de este modo, en la fotografía 20 pudimos analizar la

utilización de notas adhesivas para la mejor ubicación de las zonas geográficas, las cuales predominan en la zona céntrica del país.



Fotografía 20 resultados mapa

Viendo las fotografías 19 y 20, se puede decir que esta sesión fue un acierto metodológico, aunque la línea de tiempo fue una de las partes con mayor dificultad, les permitió tener un acercamiento a lo hechos y visualizar las fotografías icónicas de aquellos acontecimientos, por tanto, les permite un mejor proceso en aprendizaje significativo respecto a las memorias de la guerra en Colombia. Además de esto, la lectura en grupo y los múltiples cuestionamientos frente a lo analizado, hace que se fortalezca la conciencia crítica de cara a las memorias del conflicto armado colombiano. Hasta aquí, se puede decir que la

fotografía funciona como una herramienta pedagógica excelente, sin embargo, depende de otros medios como mapas y líneas de tiempo para ser analizada de forma más adecuada

Pensando en esto, el reconocimiento del territorio nacional, la historia de los diferentes grupos armados legales e ilegales, visualizar las fotografías y apropiarse del evento sucedido y los cuestionamientos que fortalecen el pensamiento crítico, hace parte fundamental del aprendizaje significativo y la pedagogía de la memoria y, a su vez, me orienta sobre la utilización de la fotografía como herramienta para la enseñanza de las memorias del conflicto armado. Añadido a lo anterior, es importante que los estudiantes aprendan el problema desde la raíz, para así acercarse con mejor apropiación al tema central, es decir, la masacre de Bojayá.

Fase 2: Reconocimiento del territorio, hechos y acontecimientos del conflicto armado, caso Bojayá

El ejercicio de hacer y enseñar memoria del conflicto armado implicó comprender la cadena de sucesos que condujeron a un acontecimiento como La masacre de Bojayá. Por tanto, después de que el curso 11-01 del Carlos Alban Holguín se aproximara a la fotografía diseñando una historieta y, posteriormente, analizara cómo histórica y geopolíticamente se ubican los grupos armados que hicieron incidencia en el territorio de Bojayá, se dio paso al reconocimiento de la región pacífica y el municipio de Bojayá, no solo desde una perspectiva geográfica, también a partir de toda la incidencia cultural y ancestral que tiene este territorio. Esto permitió dar paso a las disputas geoespaciales en esta región y, con ello, analizar de manera más amplias los acontecimientos ocurridos en el municipio de Bojayá el 2 de mayo del 2002.

Para ello, se desarrollaron tres sesiones y, siguiendo el orden secuencial de la unidad didáctica, la sesión tres fue la primera de ellas. En esta los estudiantes ubicaron sobre un mapa en blanco una serie de categorías relacionadas con la región pacífica como cuencas hidrográficas, divisiones político-administrativas, prácticas económicas y culturales, entre

otras. Todo esto tuvo como propósito acercar a los estudiantes a entender más de cerca lo geográfico y lo cultural de la región.

Por su parte, la cuarta sesión se llevó a cabo en inmediaciones de la huerta del colegio, puesto que allí se desarrolló el juego propuesto “captura la bandera”. Esta actividad tuvo como finalidad entender las lógicas de disputas y control territorial en zonas como la región pacífica y el municipio de Bojayá.

Por último, teniendo toda esta información de base, se realizó un reconocimiento geográfico del municipio de Bojayá en donde, además de entender el territorio de forma física, se analizó el tipo de población, su cultura y la relación que se tiene con el agua y con la tierra. Con esto dar paso al reconocimiento y análisis de las memorias de la masacre de Bojayá ocurridas el 2 de mayo del 2002.

Todo este avance progresivo, tiene como objetivo hacer del aprendizaje una experiencia significativa como lo analizamos en capítulos pasados de la mano del psicólogo y pedagogo David Ausubel, además de esto, la utilización de la fotografía, el dibujo, otras herramientas audio visuales y sitios web como la comisión de la verdad hace parte de la pedagogía de la memoria, puesto que estimula el aprendizaje crítico y genera diferentes memorias individuales y colectivas a partir de la observación de acontecimientos, costumbres y composición territorial.

2.1: Sesión 3 – Geografía del Pacífico colombiano

Temas: *Geografía del pacífico de Colombia*

Fechas: *octubre 2025*

Sobre este mapa los estudiantes debían ubicar la región del Pacífico, las cuencas hidrográficas, su biodiversidad, sus costumbres, entre otras cosas mencionadas en la planeación de la sesión N°3. (ver Tabla 4).

Tabla 4 Mapa de Colombia con divisiones políticas

Imagen	Descripción y fuente
	Mapa de Colombia con divisiones políticas sin sus nombres correspondiente. Fuente: https://es.vecteezy.com/arte-vectorial/4686772-doodle-dibujo-a-mano-alzada-mapa-de-colombia

Para esta sesión, se utilizaron diferentes materiales audiovisuales y didácticos como mapas, videos, páginas web⁸ y fotogramas. Todo ello permitió observar y analizar diferentes perspectivas de la región, escuchando a sus pobladores, viendo sus costumbres y analizando sus problemáticas alrededor de su territorio. Estas herramientas tuvieron como finalidad poner en perspectiva la trinidad fotográfica, puesto que el análisis no se limitó con la percepción del pacífico como territorio político-administrativo, sino también se escuchó a la población que hace parte de la región y se construyeron reflexiones propias opinión de lo que se estaba analizando. En la siguiente tabla (Ver Tabla 5), en el lado derecho se encuentra el material videográfico que se empleó para la actividad de ubicación y reconocimiento de la región del Pacífico colombiano; del lado derecho de la tabla, se encuentra la descripción del tiempo del video y los fragmentos de tiempo que se emplearan en la actividad.

⁸ Buscando la raíz. (2023). *Cultura del pacífico colombiano*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vW_aomT7aNE
Fundacionacua. (2019). *Documental del libro "Biodiversidad, Cocina e Identidad en el Pacífico Colombiano"*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8dNypG5Sm9Q>

Tabla 5 Material videográfico

Video	Descripción
CODECHOCO. (2020). <i>Biodiversidad del Pacífico Colombiano</i> . YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=JzNre-caKYI	Video de 1:02 minutos, el cual se usó en su totalidad. Este nos permitió dimensionar a grandes rasgos la fauna y la flora del Pacífico colombiano.
Buscando la raíz. (2023). <i>Cultura del pacífico colombiano</i> . YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vW_aomT7aNE	Video de 16:12 Minutos, el cual se usó en su totalidad. Este nos permitió identificar los saberes y oficios de la población del pacífico, además, la relación que tienen con el territorio
Fundacionacua. (2019). <i>Documental del libro "Biodiversidad, Cocina e Identidad en el Pacífico Colombiano"</i> . YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8dNypG5Sm9Q	Este video tiene una duración de 25 minutos. Para la actividad se trabajaron los primeros 9:42 minutos, y también, del minuto 12:30 hasta el minuto 14:40. Estos nos permitió identificar los diferentes usos que se le dan en la cocina a los animales de río y de mar, además, podemos observar cómo se vincula el territorio con sus habitantes.
ADVISUAL. (2014). <i>MINERÍA EN EL PACIFICO COLOMBIANO</i> . YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=0OdGszb8smo	Este video tiene una duración de 4:01 minutos, los cuales se usaron todos. Esto nos ayudó identificar los tipos de minerías y la importancia de los suelos en la región
VICE en Español. (2018). <i>PACIFISTA presenta: El Naya: la ruta oculta de la cocaína</i> . YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=GNbjrVou82g	Este video tiene una duración de 20 minutos, los cuales se usaron todos. La identificación del uso de los ríos como rutas para el narcotráfico puso una de las mayores problemáticas en la discusión de clase y develó la realidad de muchas poblaciones del Pacífico colombiano.

Por lo anterior, esta clase inició con un mapa de Colombia completamente en blanco sobre los pupitres de los y las estudiantes. Allí, ellos tenían una serie de objetivos que identificar de la región pacífica colombiana, tales como ubicación de la región, departamentos y ciudades principales; hidrografía, relieve, biodiversidad; tipo de población, relación con el territorio y problemáticas existentes.

Para lograr señalar de forma asertiva, se dispusieron algunos recursos didácticos por el salón como: mapas de relieve, mapas hídricos y mapas políticos, también, se habilitó un espacio para reproducir videos documentales relacionados con la región del pacifico; su fauna, flora, cultura, músicas y tradiciones (Ver tabla 5). El orden de ubicación de los recursos didácticos se puede observar en la fotografía 21, también, se puede analizar la disposición y concentración de los estudiantes frente al docente en formación quien se encuentra explicando lo que se realizó a lo largo de la sesión 3.



Fotografía 21 Disposición de los recursos

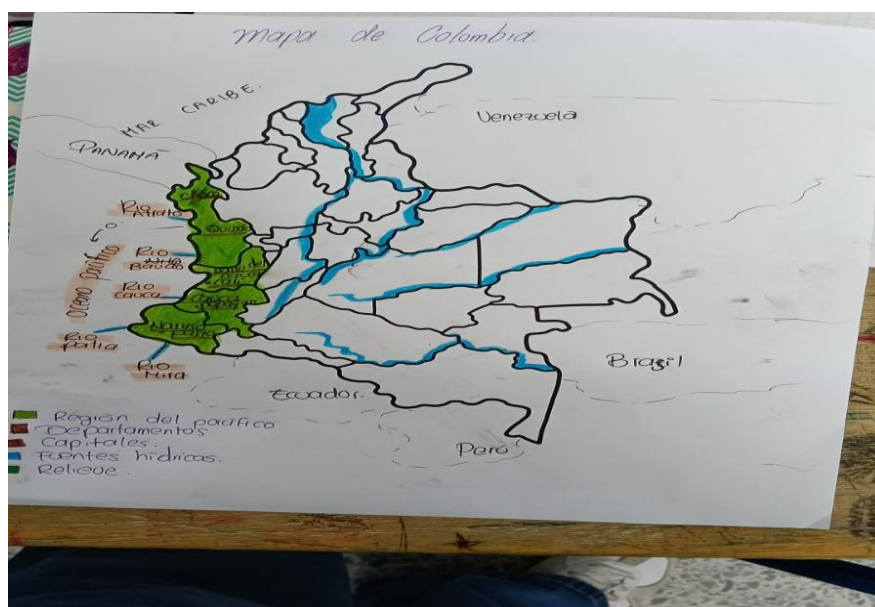
Luego de la explicación, se evidenció una primera dificultad relacionada con el manejo y dimensiones dentro del mapa, aunque sabían dimensionar no todos tenían la habilidad para hacerlo, por ello, cada uno de los estudiantes que necesitó ayuda fue atendido de forma individual para no interrumpir la clase haciendo la explicación de forma general.

Por otro lado, uno de los hallazgos fue la rápida familiarización con los mapas dispuestos en el salón de clase, puesto que constantemente se hacían filas para analizar el mapa político, el de cuencas hídricas y el de relieve. Además de esto, algunos estudiantes, lograron identificar que en la región pacífica se hace turismo ecológico alrededor del avistamiento de ballenas como forma de subsistencia económica.

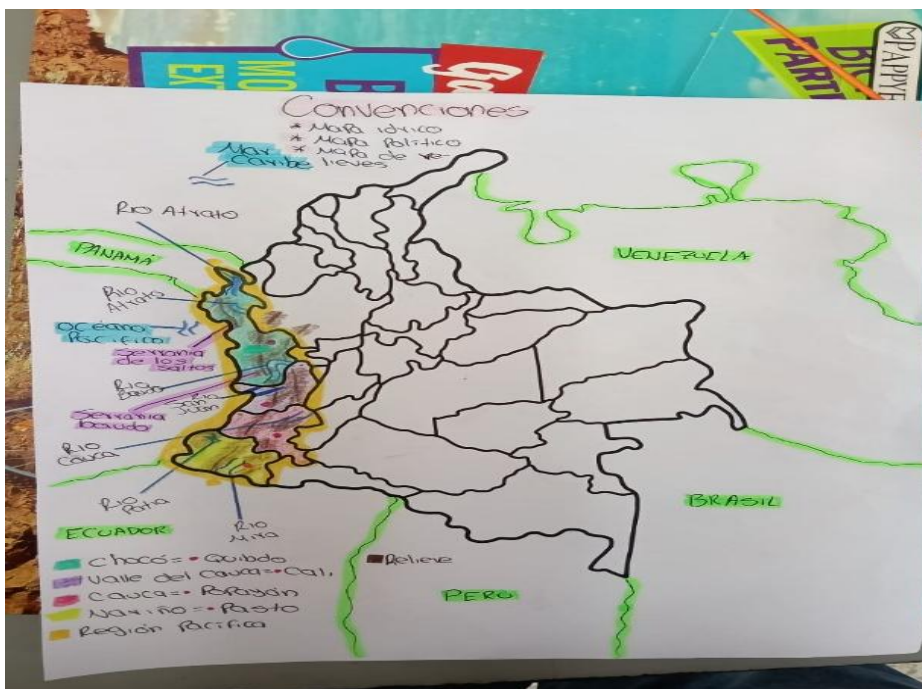
Además de esto, se identificó una falla dentro de la enseñanza de las ciencias sociales en el colegio Carlos Alban Holguín, puesto que, a pesar de su enfoque pedagógico de

enseñanza para la comprensión, los estudiantes aun no entendían cómo funcionaba la posición natural de los ríos, ya que creían que estaban allí de forma predeterminada. Por tanto, una de las herramientas que se les suministró, fue la identificación de formas geográficas como valles, montañas, cordilleras y otros relieves que permiten circular el agua de forma gravitacional. Gracias a esto identificaron grandes ríos como el Atrato, el Magdalena, el Cauca y el San Juan.

Previo a la identificación de las cuencas hídricas, los estudiantes dimensionaron de forma política la región del pacífico, además de esto, marcaron los límites políticos de Colombia. Debo mencionar que estos límites no hacían parte de la actividad, sin embargo, a petición de la profesora Angela se ajustó y se puso dentro de los puntos a seguir en la actividad. Otro de los hallazgos, fue identificar que lugares como Pasto o Cali hacen parte del pacífico, debido a que una gran parte del estudiantado creía que estas ciudades capitales se encontraban en otras regiones de Colombia. Esto se debe a que los estudiantes asocian el pacífico únicamente con el departamento del Choco. En las fotografías 22 y 23 podemos ver algunos de los mapas con los objetivos anteriormente nombrados ya identificados.



Fotografía 22 Primeras dimensiones



Fotografía 23 Primeras dimensiones

Luego de que la mayoría de los estudiantes identificaron las cuencas hídricas, los límites político-administrativo y las capitales haciendo uso de los mapas. Se dio paso al análisis videográfico “Buscando la raíz” y Documental del libro “Biodiversidad, Cocina e Identidad en el Pacífico Colombiano”. Con base en estos recursos, los estudiantes lograron identificar aspectos relacionados con el tipo de población, su relación con el territorio y problemáticas existentes en la región.

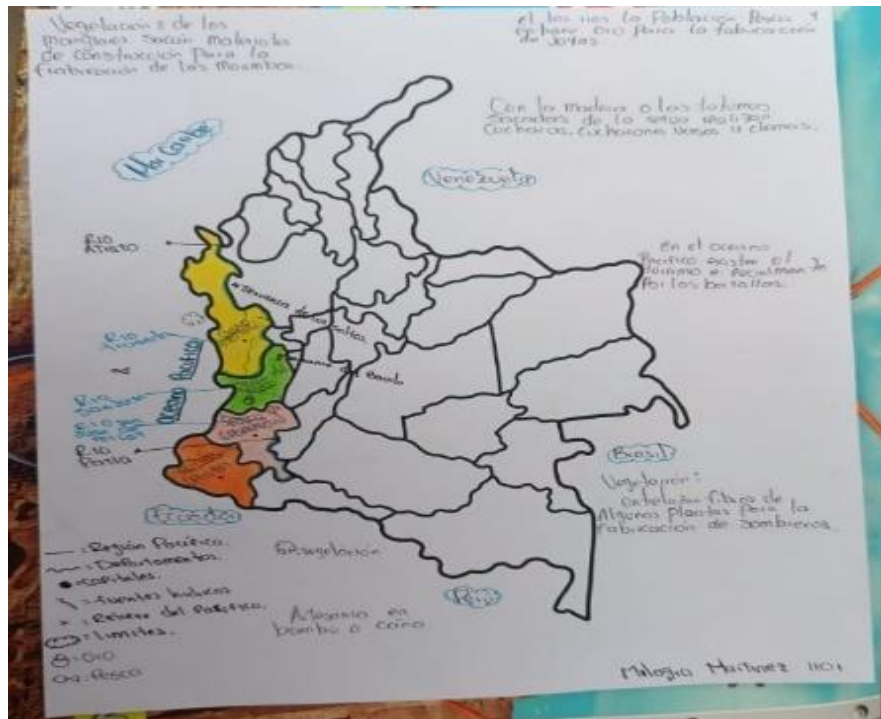
Por otro lado, como se puede observar en la fotografía 24, los estudiantes se organizaron en grupos de trabajo, a pesar de que previamente se les había dicho que la actividad se debía realizar de forma individual, sin embargo, posteriormente esto reflejó una autonomía frente a sus procesos de comprensión de las temáticas, puesto que entre los participantes consiguieron comprender mejor la actividad. También, la fotografía permite identificar la disposición de los estudiantes analizando el video proyectado en el televisor.



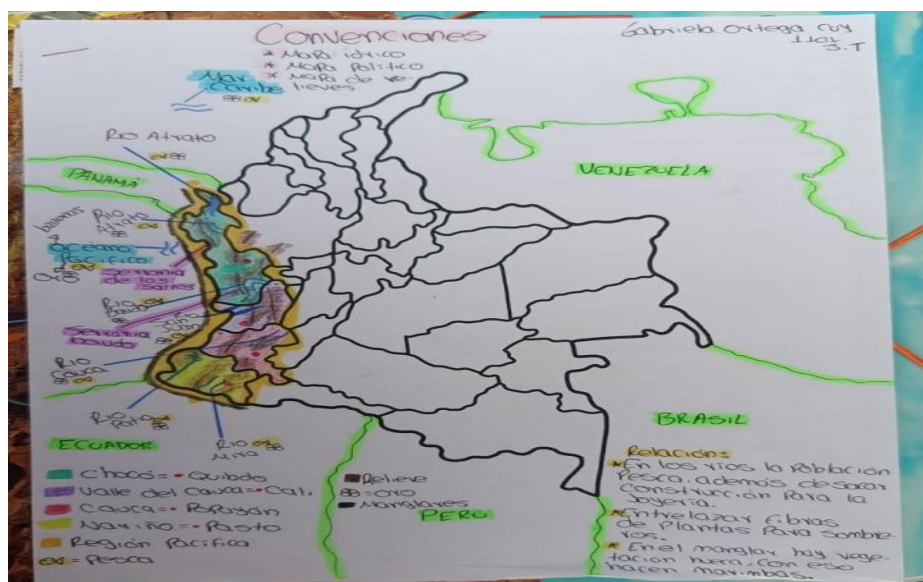
Fotografía 24 Analizando material audiovisual

En este punto, no se podía seguir haciendo uso de los mapas y, además de esto, a lo largo de los videos se realizaron algunas intervenciones para mencionar la importancia de la tierra para los habitantes del Pacifico. A raíz de esto, se hicieron hallazgos como la apropiación y el uso de los términos como territorio, conflicto armado y conocimientos ancestrales. También, se asociaron practicas con elementos naturales, por ejemplo, la utilización de madera para hacer canoas, cucharas butacas, tambores, marimbas; así mismo, el uso de pieles animales para hacer instrumentos musicales y minerales preciosos para hacer joyas y artesanías.

En las fotografías 25 y 26, se puede analizar que se emplearon múltiples estrategias para la realización de las convenciones, usando colores, dibujos y formas como estrategia para ello. En ese sentido, se puede observar en la fotografía 25 la utilización de colores para reconocer los limites político-administrativos, también se emplearon formas para definir los tipos de relieves geográficos, sumado a ello, por causas de espacio se utilizaron los espacios en blanco para poner el tipo de vegetación, la relación con el territorio y el tipo de población que habita en esta región.



Fotografía 25 producto final Sesión 3

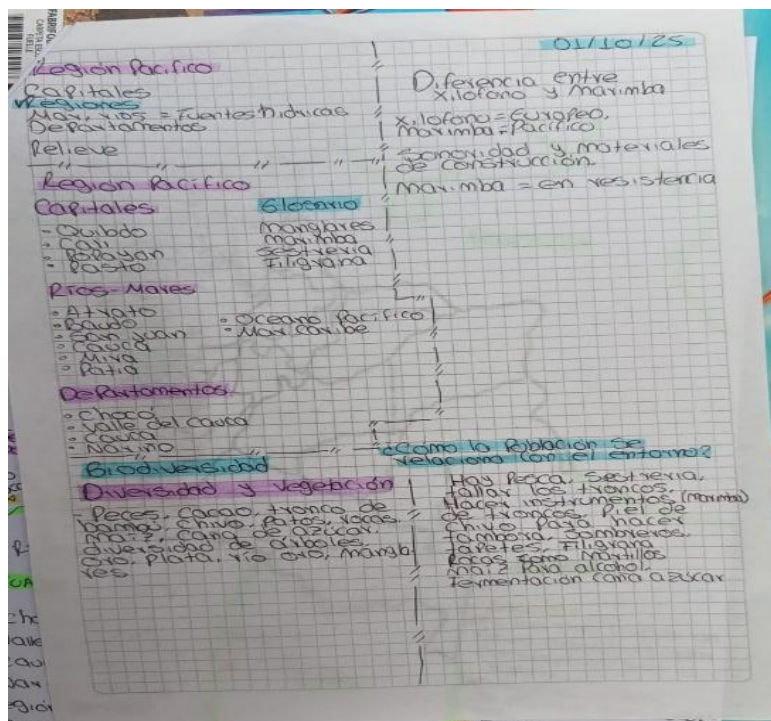


Fotografía 26 producto final Sesión 3

De esta manera, en la fotografía 26 se puede observar, a diferencia de la fotografía 25, delimitaciones político-administrativas mejor definidas, realizadas mediante el uso de elementos como resaltadores y colores. Así mismo, se usaron figuras en forma de peces para simbolizar las formas de subsistencia en la región. Por otro lado, en ambas fotografías las cuencas hidrográficas no fueron representadas con suficiente claridad, por lo que resultó difícil identificarlas visualmente.

Por cuestiones de tiempo, no se logró desarrollar el texto reflexivo sobre la importancia del territorio para las personas que lo habitan, sin embargo, se elaboraron pequeños escritos en donde asociaban los elementos naturales y geográficos con las formas de uso que la población les da y posteriormente una ronda corta de intervenciones como se puede observar en la fotografía 27, en donde se identificó lo siguiente según las notas de campo de Pulido, S (2025):

Hoy algunos estudiantes en medio de su participación usaron términos como territorio, raíces y resistencia para referirse a las practicas que ejercían los habitantes sobre el lugar en donde viven, también, otra estudiante mencionó que los grupos armados entraban a las poblaciones para apoderarse de su riqueza, de su conocimiento y por eso ellos tenían que resistir para cuidar sus raíces



Fotografía 27 producto final Sesión 3

Ahora bien, esta sesión permitió un acercamiento más profundo a un cuestionamiento personal en torno a la fotografía. En este sentido, surgió la reflexión acerca de la trinidad fotográfica y si la fotografía, sin apoyo alguno, tiene las capacidades para hacer memoria con mayor profundidad. Hasta este punto de la implementación, se evidenció que aquella trinidad fotográfica necesitó articularse con recursos como videos, mapas, fotogramas y reflexiones para poder consolidarse como una herramienta robusta en la construcción de la memoria, permitiendo así trascender de solo unas fotografías a una perspectiva amplia de los hechos.

2.2: Sesión 4 – Tierra en disputa

Temas: *Reconocimiento de la importancia del control territorial en el pacífico*

Fechas: *octubre 2025*

“El asombro producido por los estudiantes cuando les mencione ir a la huerta a jugar fue inesperado y, de nuevo, pienso en lo atravesada que esta la escuela por modelos conductistas, en donde se reduce la enseñanza a la sala de aula y no se comprende la posibilidad de la enseñanza en espacios no convencionales como la huerta o el parque” Pulido, S (2025. S. 4)

En esta sesión, el espacio en donde se desarrolló la propuesta metodológica fue la zona verde de la huerta del colegio Carlos Alban Holguín, allí los estudiantes jugaron a captura la bandera. Inicialmente se había planteado el uso de fotografías representativas de las principales motivaciones del control territorial ejercido por los actores armados como banderas para el juego, sin embargo, esta propuesta tuvo que modificarse por las condiciones climáticas que dificultaron el uso de las fotografías.

En vista de ello, se utilizaron acetatos blancos con valores representativos de 100, 50 y 20, estos valores hicieron las veces de las fotografías que no se pudieron usar, además, le agregó un valor numérico que funcionó con las dinámicas de la expansión territorial, ya que cada que una bandera era capturada, el territorio se movía a favor del equipo que la obtenía. El objetivo de este juego era el de que los y las estudiantes reconocieran las disputas territoriales por el control y el poder de los espacios que pueden encontrarse en confrontación, ello con el fin de pensar y reflexionar acerca de los marcos de la guerra y del control territorial

en el conflicto armado. Sumado a esto, se prohibió el uso de fuerza física, el vocabulario no adecuado; y se podían hacer arrestos al equipo contrario, todo ello para mejorar la experiencia del juego.

Inicialmente, se planteó dividir el curso en dos grupos, pero debido al pequeño espacio verde de la huerta, el curso se organizó en 4 equipos de 10 personas cada uno. De esta forma, dos equipos participaron del juego durante 15 minutos, los otros dos equipos les observaban las dinámicas mientras respondían las siguientes preguntas ¿Qué relación tiene el juego con las disputas territoriales?, ¿Cuál fue la bandera que primero tomaban y por qué cree que fue tomada esa?, ¿Cómo puede relacionar el juego con los que hemos visto a lo largo de las clases? Y ¿Qué son las disputas por el territorio? Cuando trascurrían los 15 minutos



Fotografía 29 Grupo 1 diálogos en la línea divisoria

Al momento de explicar las indicaciones sobre la actividad, varios estudiantes se acercaron preguntando si esto tenía relación con la apropiación del territorio y la participación de los actores armados en algunas regiones del país. Esta situación permitió reconocer uno de los hallazgos significativos de esta sesión: la importancia que ha tenido cada una de las actividades y herramientas que se han implementado previamente para que los estudiantes logren entender, de manera general, el conflicto armado colombiano. Así mismo, estas también facilitaron el aprendizaje, el interés y la atención frente a la masacre

de Bojayá.

Escogidos los grupos, se dio paso al juego, allí los estudiantes solicitaron 5 minutos para idear diferentes estrategias. Los estudiantes del primer grupo se hicieron en la línea divisoria, allí uno de cada equipo salió corriendo a explorar el otro territorio, sin embargo, esto causó el primer aprisionamiento, por tanto, intentaron acordar intercambiar la bandera de 20 puntos por uno de los participantes en prisión, pero no dio resultado aquella negociación.

Uno de los comportamientos más visibles durante el desarrollo de la actividad fue que el primer grupo intentó construir estrategias alrededor del dialogo, la cautela y la exploración del territorio enemigo, a diferencia del grupo dos, en donde la fuerza fue predominante. Con el paso del tiempo los equipos del grupo uno solo intentaba ir por la bandera de 100 puntos, puesto que el interés por la de 50 y 20 fue bajo. A pesar de esto, uno de los dos equipos del grupo uno logró encontrar la bandera de 50, allí el territorio enemigo se redujo, haciendo que las posibilidades de encontrar las otras recompensas crecieran, pero la actividad finalizó y el grupo uno pasó a realizar la actividad de análisis del juego del grupo dos.

La diferencia entre el grupo uno y el grupo dos no fueron significativas, puesto que la gran cantidad de integrantes de cada grupo dificultó la realización de estrategias complejas, sin embargo, como ya se mencionó, este segundo grupo no centró sus estrategias en capturar las banderas de forma cautelosa, sino usando la fuerza y el análisis previo, puesto que entendieron que entre menos personas tenía el equipo contrario era más fácil ingresar al territorio.

A partir de ello, iniciaron diálogos en la línea divisoria, en donde jugaron a fuerza con las manos; quien perdía iba a la cárcel, allí todo el juego cambio, puesto que el grupo ubicado al lado derecho como se puede observar en la fotografía 30, empezó a tener menos integrantes, esto ubicó al grupo del lado izquierdo en una posición de ventaja, permitiéndole

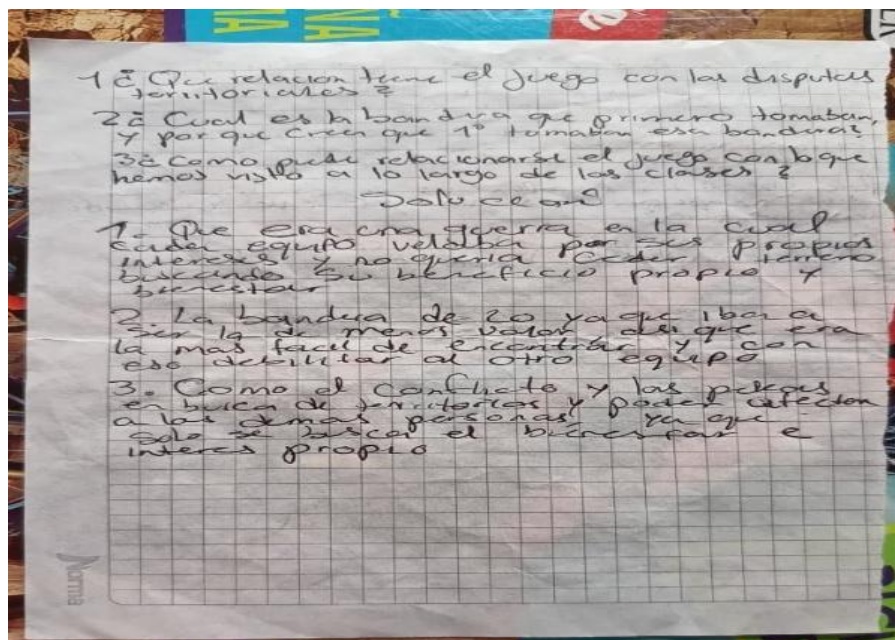
capturar la bandera de 50 puntos. Posterior a esto, los estudiantes negociaron los presos, sin embargo, esto no tuvo éxito la actividad culminó.



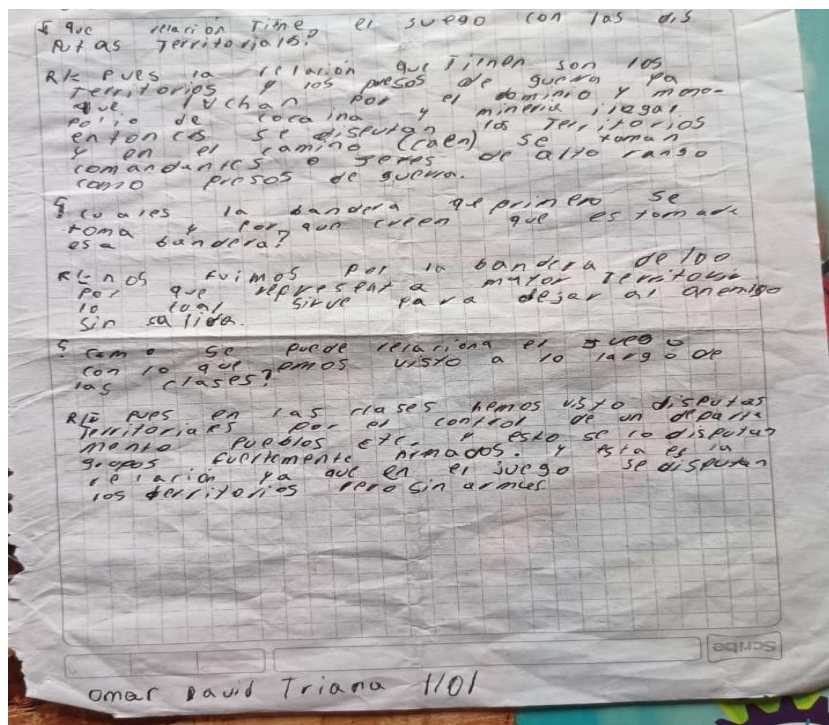
Fotografía 30Desarrolló de actividad grupos 2

Finalizado el juego, se realizó un círculo en el pasto, allí de forma breve se desarrolló la socialización de algunas de las respuestas y lo que vimos en el campo de juego. Según las notas de campo de Pulido, S (2025) “Un estudiante piensa que los grupos armados entran a los territorios en búsqueda del botín más grande como en la actividad” también “una estudiante dice que algo que le llama la atención es que todos siempre van a querer pelear por el territorio y el botín más grande” por otro lado “un estudiante dice que la actividad se relaciona con lo que hemos visto en clase del territorio y la guerra en Colombia”

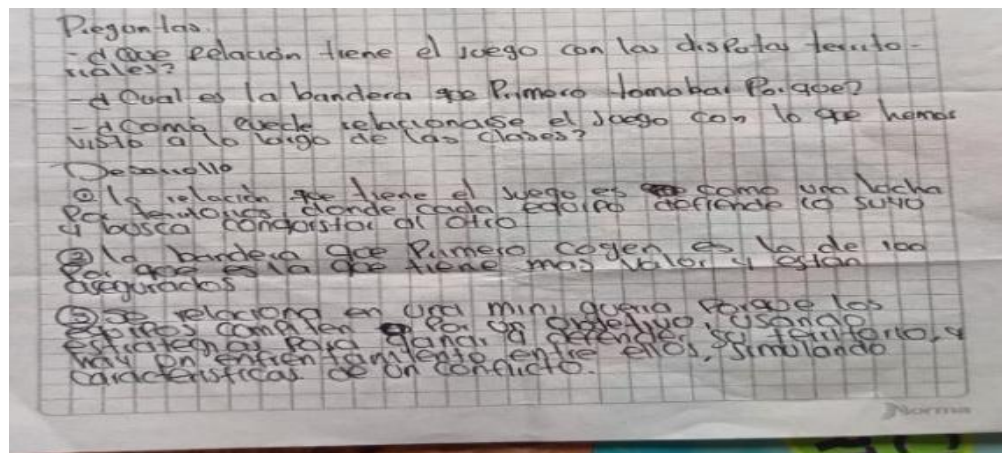
Estas tres no fueron las únicas respuestas, puesto que luego de la actividad hubo una alta participación del estudiantado, sin embargo, para poder analizar todo lo observado por lo estudiantes durante el juego, se recogió una hoja – Como se puede analizar en las fotografías 31, 32, 33 y 34 – en donde ellos escribieron la respuesta a las preguntas que se mencionaron al principio de la presente sistematización.



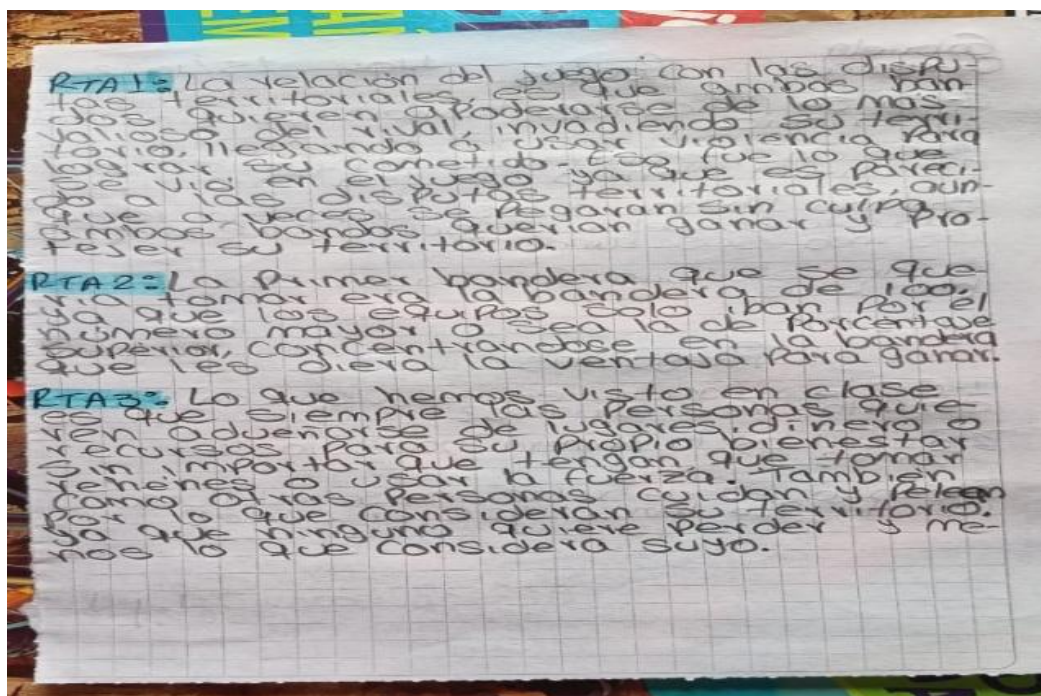
Fotografía 31 Producto final sesión 4



Fotografía 32 Producto final sesión 4



Fotografía 33 Producto final sesión 4



Fotografía 34 Producto final sesión 4

Analizando los hallazgos de las imágenes 31, 32, 33 y 34 se puede decir que los estudiantes lograron analizar de cerca, jugando en colectivo, las razones por las cuales el territorio termina siendo un escenario de luchas, también, lograron asociar la dinámica del juego con lo visto a lo largo de las sesiones, esto se puede observar en la primera respuesta de la fotografía 34, la cual en su transcripción nos indica lo siguiente:

La relación del juego con las disputas territoriales es que ambos bandos quieren apoderarse de lo más valioso del rival, invadiendo su territorio, llegando a usar violencia para lograr su cometido. Eso fue lo que se vio en el juego ya que es parecido a las disputas territoriales, aunque a veces se pelearan sin culpa, ambos bandos querían ganar y proteger su territorio

Además de esto, el sentimiento de propiedad por la pequeña porción de terreno y las banderas con los valores hizo que, de alguna forma, lograran vivir una muy pequeña parte de lo que viven las personas en los territorios azotados por la violencia, como lo es el caso de Bojayá, de esta forma se puede observar en la última respuesta de la fotografía 33, para mayor claridad la transcripción nos dice que:

Se relaciona en una mini guerra porque los equipos compiten por un objetivo, usando estrategias para ganar y defender su territorio, y hay enfrentamientos entre ellos, simulando características del conflicto

Por otro lado, esta actividad demuestra que la fotografía necesita de otras herramientas o dispositivos de enseñanza para lograr tener mejores resultados frente al educando, además de esto, se puede identificar como la escuela tradicional se rompe, puesto que algunos de los estudiantes se pronunciaban diciendo que nunca en su vida escolar un profesor les había enseñado algo en relación al conflicto armado con fotografías, mapas y juegos al aire libre, por tanto, otro hallazgo es la confirmación de uno de los postulados en el primer capítulo, en donde se habla sobre el miedo de la escuela vieja a incorporar nuevas formas de enseñanza, como la fotografía, el juego y la participación con el otro.

2.3: Sesión 5 – Bojayá

Temas: *Reconocimientos del territorio y los hechos sucedidos el 2 de mayo del 2002 en el municipio de Bojayá*

Fechas: *octubre 2025*

En esta sesión se abordaron los hechos ocurridos el 2 de mayo de 2002 en Bojayá, y para acercar a los y las estudiantes escogí varios materiales videográficos, textuales y sonoros para trabajar en aula. Estas fuentes escogidas fueron producto de las indagaciones que realicé durante la investigación sobre el conflicto armado y los hechos de la masacre en el territorio estudiado. A continuación, se relacionan las tablas de todo el material presentado y trabajado en el aula.

Esta tabla contiene 3 videos, los cuales permiten comprender la geografía, la cultura, costumbres, formas de trabajo, hechos ocurridos y precedentes de estos hechos.

Tabla 6 Reconocimientos del territorio y los hechos sucedidos el 2 de mayo del 2002 en el municipio de Bojayá: Videografía y descripción del material usado en clase.

Video	Descripción
Bendita travesía. (2025). <i>Bojayá, Colombia: Donde la selva y la cultura se abrazan</i> . YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=NoX7qoE80CI	Este video tiene una duración de 2 minutos, los cuales se usaron todos. Este material videográfico permite reconocer el casco urbano de Bojayá, las costumbres alimentarias y el tipo de población que habita en el municipio.
EL TIEMPO. (2017). <i>Bojayá: El día en Colombia en el que más civiles murieron en un combate EL TIEMPO</i> . YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=I3uOq4FTtQY	Este video tiene una duración de 6:22 minutos, los cuales se utilizaron en su totalidad. Este material realiza una narrativa que ayudó a reconocer los hechos sucedidos en Bojayá, dando contexto previo, problemáticas y pone en reflexión la participación del Estado y las AUC dentro de estos hechos.
Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). <i>Documental - La familia Rojas</i> . YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ybvup6DS_Yk	Este video tiene una duración de 6 minutos, los cuales se usó en su totalidad. El material videográfico permitió ver las comunidades indígenas que se encuentran en el municipio de Bojayá. También evidencia conflictos anteriores con otros grupos armados como el ELN y el desplazamiento forzado que sufre la población a raíz de las disputas por el territorio.

El material sonoro se empleó para hacer reconocimiento cultural, ancestral y de los

hechos, puesto que ambas canciones narran la masacre. Además, abrió la posibilidad al dialogo, en donde se puede resaltar la música como una de las formas para construir memoria histórica.

Tabla 7 Reconocimientos del territorio y los hechos sucedidos el 2 de mayo del 2002 en el municipio de Bojayá: Canciones y descripción del material usado en clase.

Canción	Descripción
Domingo Chalá. (2023). <i>Domingo Chalá - 2 de mayo (Audio Oficial)</i> https://www.youtube.com/watch?v=QT8lRr0o38	Esta canción tiene una duración de 3:22 minutos, los cuales se escucharon por completo. Esta canción sirvió para analizar, desde lo artístico, los hechos ocurridos el 2 de mayo del 2002 en Bojayá. Además, permitió identificar la música como símbolo musical y como herramienta para reconstruir la memoria de los hechos.
Unidad para las Víctimas. (2017). <i>“Alabao” de los hechos sucedidos en Bojayá el 2 de mayo de 2002.</i> https://www.youtube.com/watch?v=2fnfCGUnao0	Esta canción tiene una duración de 2:19 minutos, los cuales se escucharon por completo. Este alabado permitió reconocer la herencia africana de los pueblos del Pacífico colombiano. Además, el relato de los hechos de Bojayá ayudó a profundizar más en el tema. Asimismo, la música permitió comprender otra forma de hacer memoria y resulta adecuado siendo esta la última clase de la fase 2, la cual le da apertura a la fase de construcción de memoria.

También resultó importante acercar a los estudiantes a la producción académica que ha realizado el CNMH.

Tabla 8 Reconocimientos del territorio y los hechos sucedidos el 2 de mayo del 2002 en el municipio de Bojayá: Mapa interactivo, fotografías y material adicional.

Material	Descripción
http://www.centrodememoriahistorica.gov.co . (S.F). <i>Río Bojayá - Recorridos por los paisajes de la violencia en Colombia.</i> https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/recorridos-por-paisajes-de-la-violencia/rio-bojaya.html	De este material se empleó el mapa interactivo realizado por los niños de la comunidad, esto permitió comprender la dinámica de esta sesión. Además, da la posibilidad de entender la importancia del río Bojayá y las comunidades que lo habitan. Por otro lado, dentro de este material se encuentran una serie de fotografías de las comunidades indígenas y materiales realizados por las infancias de Bojayá.

Todas las sesiones desarrolladas hasta este punto tuvieron el mismo grado de importancia, puesto que contribuyeron en la construcción de una visión más detallada, amplia, crítica y reflexiva sobre el conflicto armado en Colombia. Esto permitió el crecimiento progresivo del pensamiento crítico en los estudiantes frente a las memorias o la historia reciente de Colombia, sin embargo, esta sesión adquirió una especial importancia, puesto que fue el centro de la propuesta pedagógica, en donde se abordaron los hechos sucedidos en la masacre de Bojayá en el año 2002.

Dicho esto, esta clase inició con regularidad: todos los estudiantes entraron de su descanso reglamentario. Sin embargo, al revisar las notas de campo, se percibió un elemento diferencial existente, en donde según Pulido, S (2025) “Hoy una estudiante se me acercó a decirme que las clases son divertidas cuando las fotografías son el eje principal y ello fue un gran indicador de la fotografía como herramienta”. Esta memoria consignada en las notas de campo permitió reflexionar sobre lo valiosa que es la fotografía como herramienta pedagógica en ámbitos educativos, esto porque tiene una especial capacidad de producir interés, captar la atención. Generando pensamiento crítico que permite la comprensión de temas tan complejos como el conflicto armado, el caso de la masacre de Bojayá, generando así unas memorias y un aprendizaje significativo alrededor de estos temas.

Luego de que los estudiantes se organizaron en sus respectivos lugares, la clase inició dando la explicación de la actividad. Allí, los estudiantes recibieron una hoja blanca tamaño oficio, en la cual, de forma libre e individual, ubicaron y dibujaron los siguientes elementos: Ubicación geográfica del municipio de Bojayá y el departamento del Chocó, cuencas hidrográficas que atraviesen el departamento, tipo de población que habita el territorio de Bojayá, Cultura del territorio Bojayaseño y hechos ocurridos el 2 de mayo del 2002 en el municipio de Bojayá. Para lograr esto, se utilizaron herramientas didácticas como mapas de alto relieve, mapas hídricos; así mismo, se emplearon elementos videográficos, sonoros y fotográficos que permitieron el fortalecimiento del conocimiento, generando una perspectiva más amplia y robusta de los hechos sucedidos. Para finalizar, se realizó una socialización analizando cada uno de los dibujos en cara a los hechos.

Para ellos fue algo confusa la explicación de la actividad puesto que una de las características de esta actividad era el uso de dibujos para explicar, analizar y reflexionar sobre lo que se estaba observando. Cabe resaltar que esta confusión se da debido a que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar con los materiales propuestos, en donde no se utilizó la escritura como la única forma de consignar las reflexiones críticas o la identificación de objetivos de una actividad escolar.

Antes de seguir con la sistematización, es importante aclarar que una de las problemáticas que se tuvo en cuenta para el desarrollo metodológico de esta clase fue la baja concentración de los estudiantes, puesto que para ellos prestar atención por más de 10 minutos es una tarea desafiante. Este asunto se discutió con la profesora Angela, puesto que ella ha llegado a la conclusión que el consumo excesivo de redes sociales y la pandemia afectó la concentración de los y las estudiantes de 1101, sin embargo, ella cree que es algo general a nivel mundial.

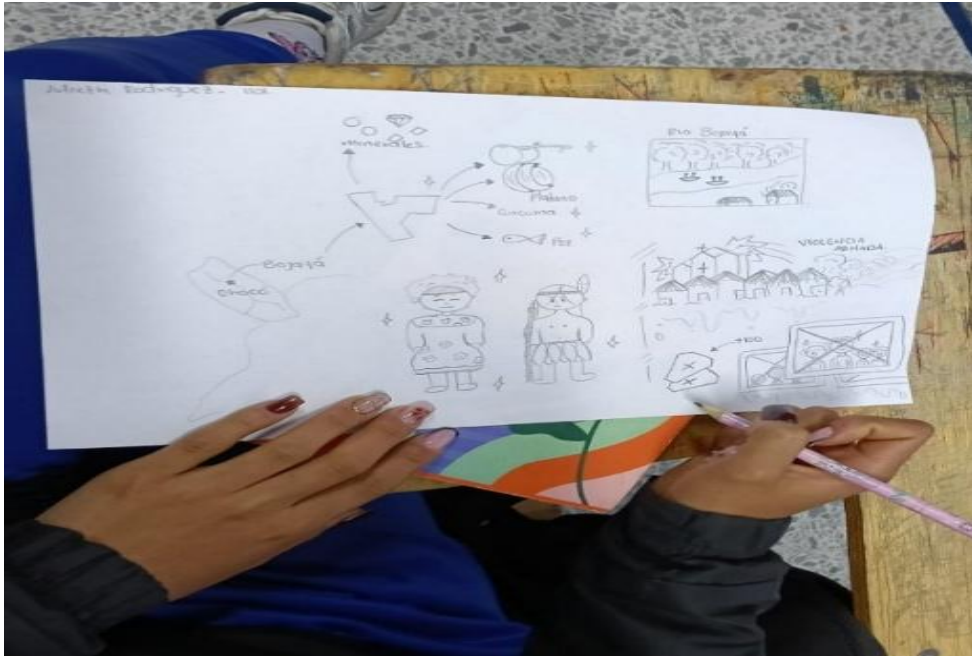
Cuando inició la reproducción del material fotográfico y videográfico, el foco de los estudiantes fue completo hacia el televisor y sus hojas, las cuales, hasta ese momento, se encontraban en blanco. Fue allí en donde se identificó que la trayectoria hasta aquí había dado resultados favorables, además, la trinidad fotográfica cobra mayor valor, puesto que ha ayudado a promover la comprensión y enseñanza de la memoria del conflicto armado en Colombia, puesto que el grupo entero presentó interés constante sobre el tema que se estaba abordando. El silencio en el salón de clase resultó ser significativo, por lo cual fue uno de los hallazgos de la sesión, ya que la reacción de los estudiantes permitió entender que habían comprendido todos los temas previos hasta este punto, los cuales tenían como finalidad ayudar a comprender de forma más amplia y detallada la masacre de Bojayá -2 de mayo del 2002-

Esto mismo también se interpretó con las respuestas obtenidas en el espacio de socialización y a lo largo de la actividad, como se puede observar en las fotografías 35, 36 y 37, puesto que los estudiantes utilizaron todos los elementos abordados a lo largo de las sesiones anteriores – como ubicación de cuencas fluviales, identificación de costumbres, identificación de cultura, ubicación geográfica del municipio de Bojayá, interpretación crítica de los hechos sucedidos en la masacre, entre otros – para interpretar las memorias de la masacre de Bojayá.



Fotografía 35 Estudiante desarrollando la actividad

Avanzada la actividad, tal y como estaba previsto, los estudiantes desarrollaron los dibujos correspondientes a sus hallazgos de la forma acordada, como se puede observar en las fotografías 35, 36 y 37. En esta ocasión, los estudiantes no expresaron las preguntas habituales: ¿podemos usar colores o esferos? o ¿podemos escribir?, por tanto, esto se reconoció como parte de los hallazgos de esta sesión, ya que evidenció que el proceso desarrollado en clases previas favoreció los niveles de autonomía en los estudiantes, permitiéndoles que tomar decisiones en favor al desarrollo de la actividad.



Fotografía 36 Estudiante desarrollando la actividad



Fotografía 37 Estudiante desarrollando la actividad

Además de esto, la identificación de los hechos de la masacre de Bojayá fue claros y coherentes, ya que plasmaron la iglesia, los grupos armados, las personas desplazadas, los momentos de angustia y el cristo mutilado. En este punto, los estudiantes expresaban entre ellos que las fotografías analizadas a lo largo de las sesiones previas, en donde identificaron la iglesia, el cristo mutilado, las poblaciones desplazadas, los autores del conflicto armado, era para la comprensión de la masacre de Bojayá, pero además de esto, identificaron el valor de la memoria y el territorio para estas personas. Añadido a esto, se percibía en sus rostros la incertidumbre frente a las víctimas, sin embargo, esto dio pie para desarrollar las siguientes sesiones, puesto que las emociones de esta sesión en adelante jugaron un papel fundamental frente al aprendizaje y la construcción de pensamiento crítico.

Lo anterior, sirvió como un importante indicador de efectividad pedagógica y de aprendizaje, especialmente al recordar el Centro Nacional de Memoria Histórica, en varios de sus apartados - como el utilizado para esta actividad, el cual se encuentra al inicio de este apartado en la tabla 8 - Reconoce el dibujo como una de las expresiones artísticas y visuales que ayudan a promover la memoria individual y colectiva. es por ello por lo que esta actividad fue diseñada y llevada a cabo bajo esta perspectiva.

Además de esto, la actividad permitió interpretar los dibujos elaborados por los estudiantes, como un indicador de interpretación y pensamiento crítico de las memorias de la masacre de Bojayá, puesto que, usando todos los elementos abordados a lo largo de las sesiones, estas representaciones graficas comenzaron a asumir un sentido más amplio, critico, contextualizado y complejo respecto a los hechos ocurridos.

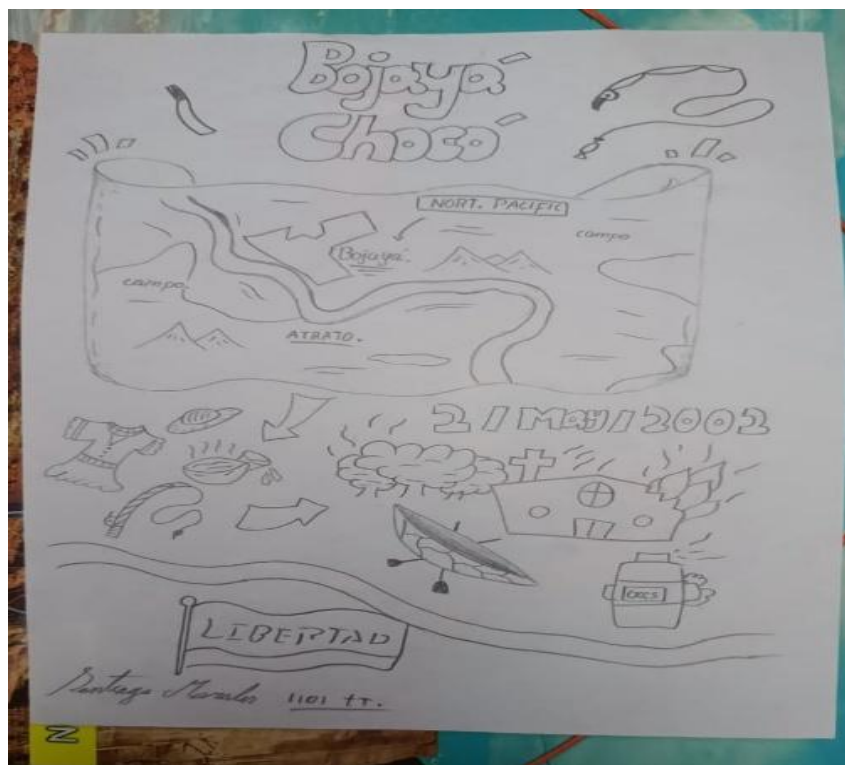
Por otro lado, como fue mencionado en el primer y segundo apartado, una de las primeras formas de lenguaje del ser humano es la visual. En este sentido, fortalecer este lenguaje usando fotografías y dibujos, permitió que la fotografía se constituyera como una herramienta con mayor efectividad para la enseñanza de las memorias del conflicto armado. Además de esto, los comentarios de los estudiantes entorno a las clases, mostraron la efectividad de esta, la importancia de la fotografía y el lenguaje visual en la enseñanza de las memorias del conflicto armado colombiano, así como nos muestra las notas de campo de Pulido, s (2025):

Por otro lado, al finalizar la clase, muchos de ellos se me acercaron a felicitarme por el constante uso de nuevas herramientas, además, de hacerles ver que no siempre es necesario la realización de textos para comprender la memoria/ historia. También, algunas de estas personas mencionaban su angustia frente al futuro de las víctimas que quedaron vivas después de la masacre. Por otro lado, también mencionaron que lograban retener más información porque se les quedaban más las imágenes que los textos o cuando la imagen iba acompañada del texto (S.5)

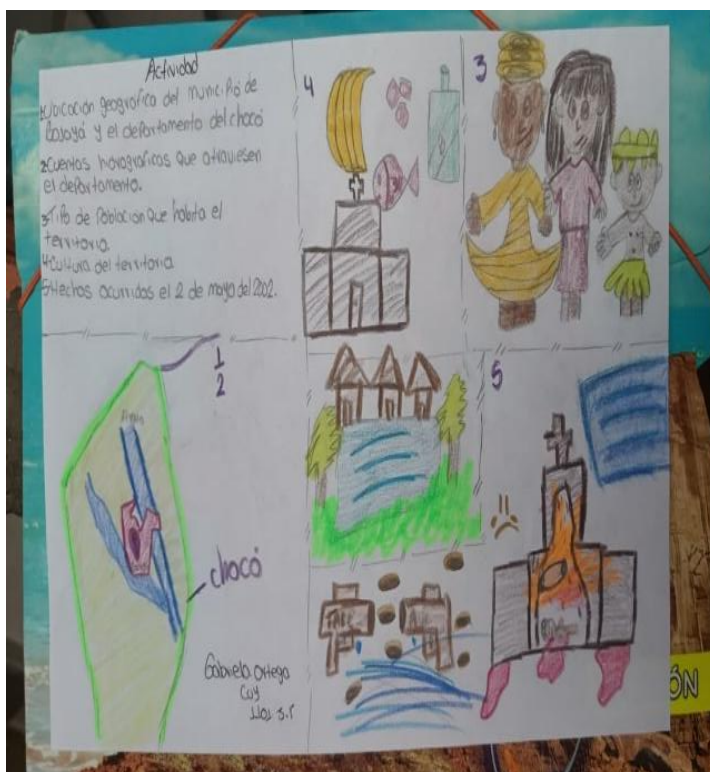
Al finalizar la actividad de los dibujos, la conversación que se dio de forma grupal se tornó alrededor de la identificación de los grupos armados, además de esto, con una notable cara de angustia se habló sobre el asombro y la crueldad de la guerra, puesto que para los estudiantes era un tanto surreal y desmedido pensar en que un cilindro bomba haya matado tantas personas.

Algunos de ellos interpretaron sus dibujos, hablando sobre la importancia del río posterior a la masacre, también, un estudiante mencionó la importancia del canto y la fotografía para recuperar las memorias de la masacre de Bojayá. Este espacio de conversación se tornó un poco silente, de nuevo en sus rostros se percibió la angustia frente a lo visto, ello debido a la naturaleza de los acontecimientos recientemente de analizados.

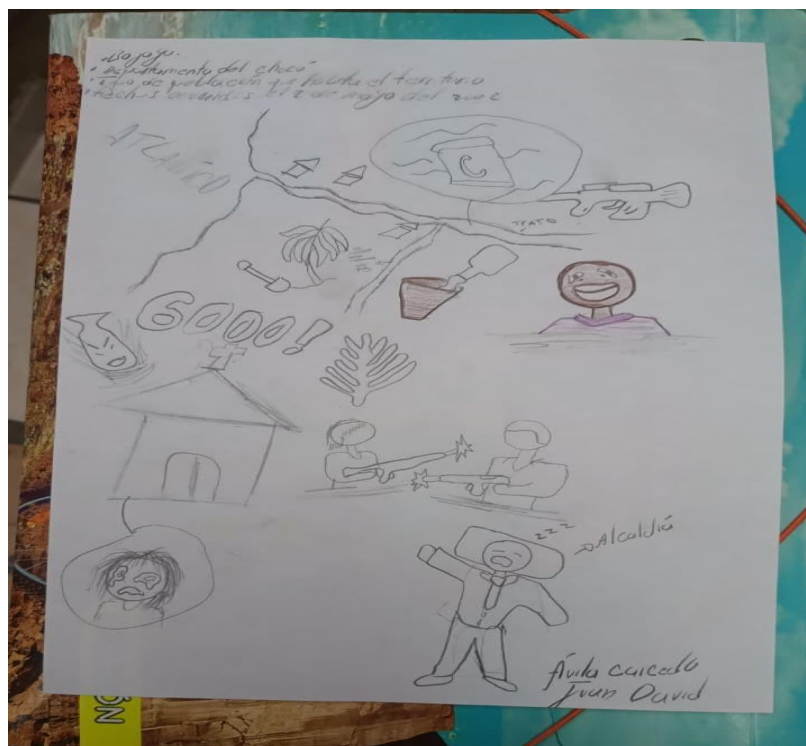
Como se puede observar en las fotografías 38, 39 y 40 y como anteriormente mencioné, los estudiantes lograron identificar con éxito todo lo propuesto en la explicación de la actividad, además de esto, algunos de ellos ilustraron dibujos en forma de crítica, como el trabajo de la fotografía 40 en donde se retrata al alcalde durmiendo, por otro lado, la interpretación e identificación correcta del río en las fotografías 38 y 39, los actores del conflicto, la masacre de Bojayá y la población afectada me indican el uso de todas las herramientas dadas en trabajos anteriores.



Fotografía 38 Resultado final sesión 5



Fotografía 39 Resultado final sesión 5



Fotografía 40 Resultado final sesión 5

Por otro lado, que los estudiantes se hayan tomado el tiempo de dibujar, colorear, analizar y entregar lo más pulido posible sus trabajos, sirve para analizar del interés que se tuvieron por lo que se estaba desarrollando a lo largo de las sesiones. En vista de esto y todo lo mencionado anteriormente se puede llegar conclusión de que la actividad fue un acierto metodológico.

Fase 3. Memorias sobre el caso de Bojayá, la fotografía como elemento central

Hasta ahora se ha registrado que la fotografía es una herramienta efectiva para la enseñanza de la memoria del conflicto armado, en este caso, de la masacre de Bojayá caso 2002. Sin embargo, en las fases anteriores la fotografía estuvo acompañada de materiales videográficos y sonoros, en ese sentido, la fase 3 utilizó la fotografía como eje central.

Para llegar a ello, esta fase se dividió en 3 sesiones, en donde se exploró la enseñanza de la memoria con fotografías, memorias escritas, reflexiones y pensamiento crítico. Sabiendo esto, la sesión seis fue la primera sesión de esta fase, en esta se analizaron cinco fotografías de la masacre de Bojayá, las cuales se utilizaron como herramienta para desarrollar un trabajo comparativo y con esto generar memorias colectivas e individuales, haciendo uso de la teoría del aprendizaje significativo y la pedagogía de la memoria.

En la sesión siete se realizaron algunas lecturas de testimonios de personas que sobrevivieron a la masacre de Bojayá ocurrida en el año 2002. Dichos testimonios estaban encabezados por fotografías de quienes relataron los hechos o hechos significativos alrededor de los acontecimientos. Todo ello con la finalidad de profundizar en las memorias de dicha masacre, leyendo las experiencias de quienes vivieron los hechos de cerca.

En la sesión ocho se analizaron todas las fotografías hasta ahora vistas en anteriores sesiones, con el propósito de promover el pensamiento crítico y la sensibilidad frente a los hechos abordados. También, se construyó un botiquín contra el olvido, compuesto por una serie de objetos significativos para los estudiantes, los cuales ellos elaboraron o llevaron de sus casas para el desarrollo de la actividad. Todo ello con el fin de fortalecer las memorias sensibles de los estudiantes, además de fortalecer la empatía y ampliar los conocimientos frente a las memorias de la masacre de Bojayá.

Entrar a esta fase resultó fundamental, puesto que permitió poner a prueba todos los conocimientos adquiridos y reflexionados en sesiones anteriores. Además de ello, esta fase posibilitó ahondar en las memorias de la masacre de Bojayá, estimulando lo emocional a partir de la fotografía. En este punto recordamos el texto *Ante el dolor de los demás* Sontag, S. (2003) puesto que plantea la fotografía como un dispositivo que permite a poner en el lugar del otro al espectador, generando memorias emocionales y visuales de los hechos ocurridos.

De hecho, son múltiples los usos para las incontables oportunidades que depara la vida moderna de mirar -con distancia, por el medio de la fotografía- el dolor de otras personas. Las fotografías de una atrocidad pueden producir reacciones opuestas. Un llamado a la paz. un grito de venganza. O simplemente la confundida conciencia, repostada sin pausa de información fotográfica, de que suceden cosas terribles (p. 18)

Por otro lado, en esta fase se utilizaron como referencia principal los trabajos de la Comisión de la Verdad, puesto que utiliza diferentes herramientas pedagógicas orientadas a estimular la memoria, fortalecer el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Es por ello que en la sesión 7 y 8 se utilizaron textos y recursos pedagógicos que la comisión de la verdad pone a disposición para el estudio y la enseñanza de la memoria histórica. En el caso de la sesión 6, se usó de los referentes fotográficos como Jesús Abad Colorado.

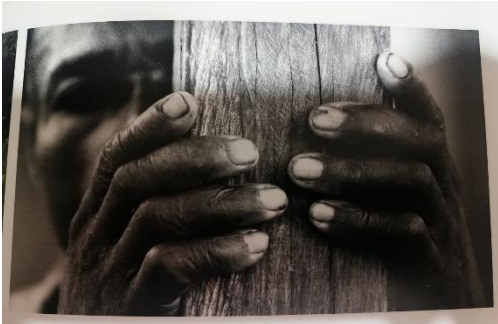
3.1: Sesión 6 – fotografía y memorias

Temas: *Explorar la memoria individual y colectiva haciendo uso únicamente de fotografías y contexto fotográfico*

Fechas: *octubre 2025*

En la siguiente tabla se encuentran las fotografías que, como docente en formación, escogí para la enseñanza de este hecho doloroso de la masacre de Bojayá, cada una de las fotografías tienen en particular el registro de los acontecimientos, la destrucción, el sufrimiento y también la forma en que la población fue dotando de sentido lo que sucedió.

Tabla 9 fotografía y memorias: Fotografías posteriores a la masacre de Bojayá (2002)

Fotografía	Descripción
	“Esta es la mirada oscura y honda, eternamente alerta, eternamente insomne, de una de las víctimas de desplazamiento forzoso luego de la masacre de la iglesia de Bojayá, en la cual perecieron 117 personas” Martínez, M (2002) Revista El tiempo. fotógrafo: Carlos Julio Martínez Fuente: Revista El tiempo (2003)

Fotografía	Descripción
	Esta foto fue tomada en Bellavista, cabecera municipal de Bojayá, choco, luego de uno de los episodios más dolorosos del conflicto armado en Colombia perpetrado en la primera década del presente siglo. Tras perpetrada la masacre de Bojayá el 2 de mayo del 2002, los indígenas Embera y la población afro tuvo que enterrar a sus muertos en ataúdes improvisados, puesto que las entidades del estado no habían hecho presencia total en el territorio. “Aniceto lleva el cadáver de su esposa Ubertina a través de la selva del departamento colombiano de El Chocó” Abad, J (2002) Fotógrafo: Jesús Abad Colorado (2002) Fuente: https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970
	Esta Fotografía fue tomada luego de la explosión del cilindro bomba en la capilla San pablo apóstol en bellavista. Allí la población está sacando los restos de los habitantes, víctimas de la masacre. “Víctima de un ataque de la guerrilla a una iglesia en Bojayá, Chocó. 2002” Abad, J (2002) Fotógrafo: Jesús Abad Colorado (2002) Fuente: https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970
	Esta fotografía fue tomada en el año 2017 cuando habitantes del municipio de Bojayá transportaban el cristo mutilado para ser bendecido en la eucaristía del papa francisco en la ciudad de Villa Vicencio. “La visita del Papa Francisco a Colombia tendrá un espacio especial de encuentro entre él y un grupo de víctimas de diferentes hechos violentos en Colombia. Entre esas víctimas estarán 16 representantes de Bojayá que llevarán el Cristo Mutilado, símbolo del dolor y resistencia de esta comunidad, una de las más emblemáticas no solo del conflicto sino de la reconciliación y la construcción de paz. Las víctimas y el Cristo acompañarán al Papa en su Eucaristía en la ciudad de Villavicencio el 8 de septiembre” Durán, M (2017) Centro

Fotografía	Descripción
	nacional de memoria histórica. Fotógrafa: María Paula Durán Fuente: https://centrodememoriahistorica.gov.co/el-cristo-de-bojaya-sobreviviente-de-la-masacre-del-2-de-mayo-presidira-eucaristia-del-papa/
	Esta foto fue tomada en el año 2002 en la capilla San Pablo Apóstol, ubicada en bella vista, cabecera municipal de Bojayá, luego de la masacre perpetrada por la guerrilla de las FARC – EP. “Unas 79 personas, más de la mitad niños, murieron cuando un mortero cayó sobre una iglesia en Bellavista, Colombia, en 2002” Semple, K. (2016) Fotografía: Agence france – presse Fuente: https://www.nytimes.com/es/2016/10/12/espanol/america-latina/bojaya-un-simbolo-del-dolor-que-le-aposto-a-la-paz-y-ahora-teme-el-regreso-de-la-guerra.html

Antes de iniciar la sistematización de la sesión 6, es importante aclarar que esta fue una de las jornadas en donde más se evidenciaron las complejidades de la educación pública. Para el desarrollo de esta sesión fue necesario realizar una búsqueda de un lugar alternativo al aula de clase habitual, debido a que los espacios que la profesora Angela cedió para las implementaciones fueron ocupados por actividades institucionales. En este orden de ideas, fueron asignados 40 minutos para el desarrollo de la sesión, estos tuvieron lugar después de la hora de almuerzo, en un espacio de clase diferente al cotidiano, por tanto, los estudiantes estaban un poco más dispersos y desorganizados de lo habitual, sin embargo, la clase se pudo desarrollar de forma adecuada, pero no fue posible obtener tantos registros fotográficos de la actividad.

Para empezar la sesión, se les solicitó a los estudiantes sacar una hoja de sus cuadernos, allí debían responder las siguientes preguntas: ¿Qué vieron?, ¿Qué les hace sentir? Y ¿Cuál cree que es el contexto? Estas preguntas fueron respondidas con la ayuda de las fotografías que están en la tabla anterior.



*Fotografía 41 Análisis de imagen, cristo mutilado
Sesión 6*

La actividad se realizó en dos momentos. En el primero, las fotografías se proyectaron sin ningún tipo de descripción, fecha, autor o contexto. Posteriormente se proyectaron las mismas fotografías, pero con las fechas, el contexto y el autor. A partir de esto, los estudiantes realizaron una comparación entre respuestas construidas entre la primera fotografía sin información y la fotografía las descripciones correspondientes.

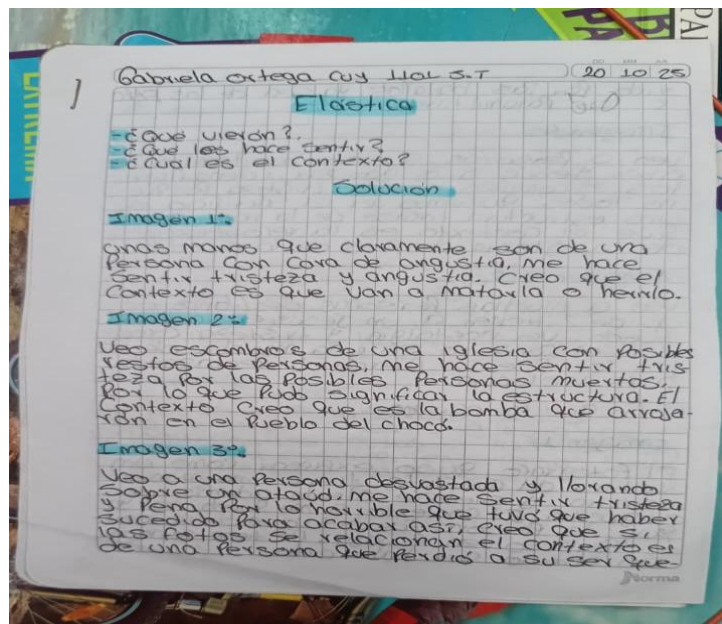
Posterior a la explicación de la actividad, se dio paso con la proyección de las fotografías, como se puede ver en la fotografía 41. Para la proyección de cada una de las fotografías, el análisis y el desarrollo de las preguntas se destinaron alrededor de 8 minutos. Durante la actividad algunos de los estudiantes preguntaron si las fotografías hacían referencia a la masacre de Bojayá, puesto que al llegar a la imagen del cristo mutilado y la capilla San Pablo Apóstol, lograron entender que la actividad era para ahondar y fortalecer

el conocimiento sobre las memorias de aquel fuerte episodio en el país. todo esto quedó registrado en las notas de campo de Pulido, S (2025):

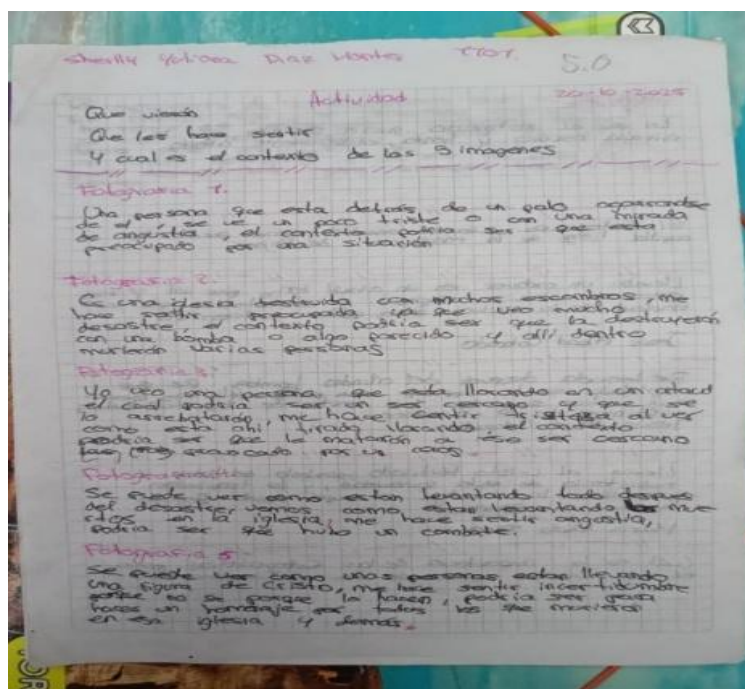
Para este punto, los estudiantes ya hablan de memoria, conflicto armado, fotografía y también realizan libres interpretaciones de las imágenes proyectadas en el salón de clase, además, ya asocian los hechos en Bojayá con las fotografías que fueron expuestas en la clase del día de hoy. Por ejemplo: Cuando se proyectó las imágenes de la iglesia, el cristo mutilado y la población ayudando a los heridos, ellos lograron reconocer que todo esto se relacionaba con la masacre de Bojayá (S.6)

Es indispensable aclarar que, en el transcurso de la actividad, los estudiantes se tornaron en un notable silencio “La clase se tornó silente en el transcurso de la reproducción de las imágenes, lo cual es raro porque fue difícil captar su atención en un principio” Pulido, S (2025). Se piensa que este silencio fue causado gracias a las sesiones anteriores, las cuales lograron sensibilizar a los estudiantes frente a las memorias de la masacre Bojayá, además, la fotografía tiene por característica realizar representaciones crudas de los hechos. Por ello y por la naturaleza de las preguntas de la actividad, esta sesión tuvo un carácter sensible.

Ya Habiendo analizado y desarrollado las preguntas, se dio paso a la comparativa entre las respuestas construida. Para ello, en el televisor se reprodujeron las mismas fotografías, pero esta vez con la descripción de los hechos, el lugar, el fotógrafo y las fechas, y los estudiantes hicieron lectura colectiva en voz alta. Esto permitió a los estudiantes analizar sus respuestas y comprarlas frente a los hechos sucedidos. Fue en este instante que se observó el crecimiento frente al pensamiento crítico, la sensibilidad y la utilización de los conocimientos adquiridos en sesiones anteriores, así como se puede analizar en las fotografías 42 y 43, las respuestas de los estudiantes hicieron referencia a hecho analizados en sesiones previas, además que expresaron sus sentires como tristeza y empatía en algunas de sus respuestas, como se puede analizar en la respuesta Imagen 2 de la fotografía 42 “Veo escombros de una iglesia con posibles restos de personas, me hace sentir tristeza por las posibles personas muertas, por lo que pudo significar la estructura. El contexto creo que es la bomba que arrojaron en el pueblo del chocó”



Fotografía 42 Reflexiones iniciales de una estudiante sobre las fotografías



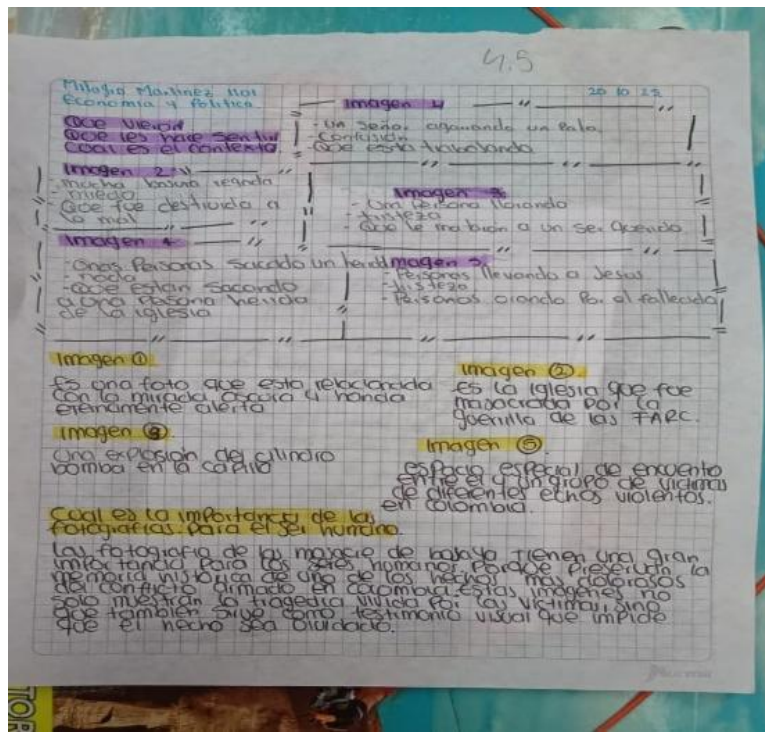
Fotografía 43 Resultados actividad sesión 6

por otro lado, esta sensibilidad refleja la capacidad que tiene la fotografía de poner al espectador ante el dolor de los demás, remitiéndonos a Sontag, S. (2003) acercando al curso 1101 a las memorias del pasado y reivindicando a las víctimas de la masacre de Bojayá. Analizando las respuestas de la fotografía 42 y 43, se puede ver como la estudiante consigna allí emociones como empatía, tristeza y angustia.

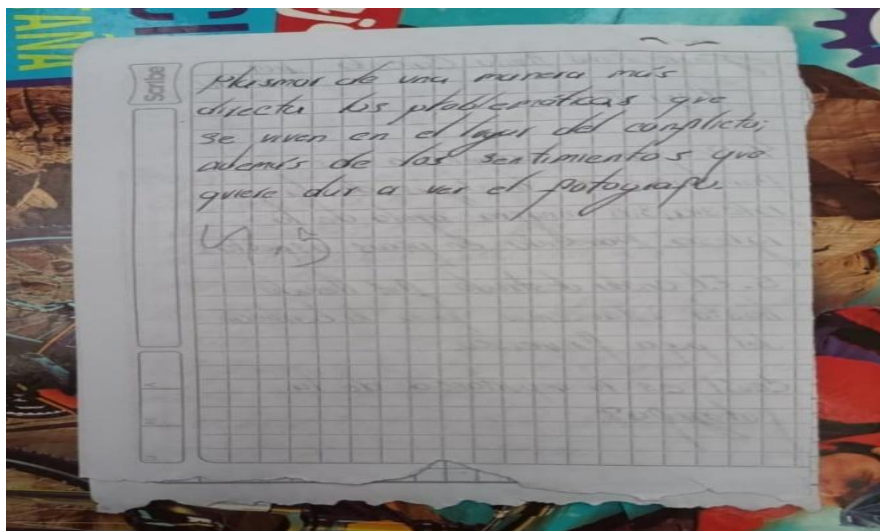
Algunos estudiantes no lograron desarrollar los análisis de las fotografías de forma apropiada, puesto que pusieron en práctica lo analizado en las sesiones previas y, por consiguiente, lo que era una iglesia recién explotada por un cilindro ellos lo describieron como un lugar sucio y personas limpiando. Sin embargo, esto también es importante para la construcción de memorias colectivas e individuales.

Al momento de desarrollar el contraste, se acude directamente a la pedagogía de la memoria, en donde se le dio libertad al estudiante de generar una memoria individual desde lo que sabe y siente. Posteriormente se dio paso a una memoria colectiva, de esta forma, también se ve reflejado en aprendizaje significativo, ya que se realizó un trabajo de “reemplazo de conocimientos” con algo que estaba previamente aprendido.

Para finalizar la clase, se añadió un apartado más a la actividad, esta decisión se tomó en vista del desarrollo a las preguntas, con el fin de reforzar la actividad y analizar sus conocimientos adquiridos hasta aquí. Se planteó la siguiente pregunta ¿Cuál es la importancia de la fotografía para el ser humano? Esta fue determinante, puesto que según vemos en las fotografías 44 y 45, asocian la fotografía a la memoria; la historia reciente de Colombia como a la masacre de Bojayá y mencionan la importancia de esta para preservar la historia de hechos dolorosos, en donde no solo se muestra una tragedia, sino que también a las víctimas y la importancia de conservar recuerdos de un evento en específicos como nacionales y familiares.



Fotografía 44 Reflexiones sobre la pregunta ¿Cuál es la importancia de la fotografía para el ser humano?



Fotografía 45 Reflexiones sobre la pregunta ¿Cuál es la importancia de la fotografía para el ser humano?

Para mayor claridad, es necesario leer la siguiente transcripción que corresponde a la pregunta de la importancia de la fotografía para el ser humano, la cual reposa en la fotografía 44 resaltada en color amarillo,

“La fotografía de la masacre de Bojayá tiene una gran importancia para los seres humanos porque preserva la memoria histórica de los hechos más dolorosos del conflicto armado en Colombia. Estas imágenes no solo muestran la tragedia vivida por las víctimas, sino que también sirve como testimonio visual que impide que el hecho sea olvidado”

Esta respuesta es determinante, puesto que se percibe la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a lo largo de las 6 sesiones hasta este momento, además, se evidencia la efectividad de la fotografía para generar memorias visuales y emocionales, las cuales permiten llegar a reflexiones profundas y robustas como la capacidad que tiene la fotografía para preservar la memoria, para empatizar con las víctimas y para impedir que ese hecho sea olvidado, así como se demuestra en la transcripción ya mencionada.

3.2: Sesión 7 – memorias colectivas y Carta para las víctimas de Bojayá

Temas. *Fortalecimiento del pensamiento crítico y la empatía por medio de las fotografías y los testimonios de las víctimas*

Fechas: *octubre 2025*

“La lectura colectiva es siempre un reto para el tiempo en el que vivimos, en donde las redes sociales no nos permiten permanecer más de un minuto en un espacio de silencio, en concentración y en reflexión absoluta” Pulido, S (2025, S.7)

En esta tabla, reposan tres testimonios de tres víctimas de la masacre de Bojayá, escogidos para la realización de esta sesión, con el fin de acercarse de forma respetuosa a las memorias de las víctimas del 2 de mayo del 2002, entender de cerca sus vivencias y sus herias físicas y emocionales, además, darle voz a las comunidades negras que sufrieron de forma personal los flagelos de este hecho violento.

Tabla 10 Testimonios de víctimas de la masacre de Bojayá

Fuente	Descripción
<i>La heroína de la masacre de Bojayá - 20 Años Bojayá - Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.</i> (S.F) https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/Bojaya2022/mineria.html	Este testimonio permitió evidenciar la importancia de los diferentes papeles que jugaron las personas víctimas de la masacre, además de analizar las secuelas psicológicas que dejan estos hechos. De este material, solo se emplearon los tres primeros apartados, puesto que la extensión del mismo no permite la lectura total.
<i>María Pascuala Palacios Chaverra - Unidad para las Víctimas - Bojayá.</i> (S.F.) https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/Bojaya2DeMayo2021/maria.html	El testimonio de Mariana Pascuala permitió reconocer uno de los testimonios vivos de la masacre de Bojayá, puesto que ella vivió de primera mano la masacre. Este material se empleó en su totalidad, puesto que la extensión de este permite la lectura en su totalidad
Murillo, J. L., & Murillo, J. L. (S.F). <i>Sobreviviente de la masacre de Bojayá que cuenta su historia.</i> https://www.radionacional.co/actualidad/personajes/sobreviviente-de-la-masacre-de-bojaya-que-cuenta-su-historia	El testimonio de María Rosa Mena es el de una adolescente de 16 años que tuvo que sacar a su madre con heridas graves de la iglesia de bellavista. Este material se empleó en su totalidad, ya que la extensión de este permite la lectura en su totalidad.

Sin importar los desafíos que implicó el desarrollo de esta actividad, debido al alto nivel de concentración que requirieron los estudiantes para realizar las lecturas de los testimonios de las víctimas de la masacre de Bojayá, se decidió continuar con la sesión,

confiando plenamente en que la atención requerida surgiría del respeto y la sensibilidad de los estudiantes por las memorias que se encontraban consignadas en las lecturas.

Además de esto, las imágenes y testimonios que se utilizaron relataban sucesos explícitos de la masacre, como en el caso de Minería Palomeque Martínez, quien sufrió grandes impactos a nivel físico y psicológico después de que atendió a los heridos que dejó el impacto del cilindro bomba sobre la capilla, es su hija quien ayuda a relatar su testimonio; También, el caso de María Rosa Mena, una joven de 16 años de edad, quien vivió el impacto del cilindro bomba porque se encontraba dentro de la capilla, además, tuvo que sacar a su madre con graves heridas en su cuerpo; por otro lado, María posada, quien perdió a 4 de sus familiares en ese hecho violento. A pesar de esto, de forma significativa, los estudiantes se dispusieron sensibles y empáticos frente al tema.

Dicho esto, al iniciar la sesión se solicitó a los estudiantes que se organizaran en grupos, tal y como previamente lo habían hecho, así como se puede ver en la imagen 46. Es necesario aclarar que, dentro de la unidad didáctica, la propuesta inicial era realizar una mesa redonda; sin embargo, debido a las características acústicas del salón de clase y la dinámica propia del grupo, esta metodología no fue posible llevarla a cabo. A pesar de esto, se estimuló y fortaleció el trabajo en equipo y el fortalecimiento de las memorias colectivas.



Fotografía 46 Organización en grupos

Luego de ello, a cada uno de los grupos previamente organizados, se les asignó un relato de las víctimas de la masacre de Bojayá señalados en la tabla de esta sesión, posteriormente, cada uno de los grupos realizó la lectura colectiva del testimonio correspondiente, habiendo finalizado esta parte, se asignó un representante por grupo, el cual se encargó de socializar el relato a los otros grupos. Para finalizar la actividad, se asignó como tarea la realización de una carta dirigida a las víctimas de la masacre de Bojayá. junto a la explicación se pidió discreción por los relatos que fueron leídos y las fotografías que contienen los testimonios y que fueron analizadas, puesto que se trataba de una memoria sensible de personas que vivieron un evento traumático.

Al iniciar con las lecturas, lo primero que algunos estudiantes hicieron fue demostrar su curiosidad preguntando si las personas de las fotografías eran las protagonistas de los relatos, ante esta pregunta no hubo respuesta, ya que se buscó fomentar la curiosidad hacia la lectura del relato. De forma significativa, al recorrer cada uno de los grupos, como se puede observar en las fotografías 46 y 47, los estudiantes estaban leyendo, escuchando y tomando apuntes de forma atenta y organizada, aquello generó una sensación de gratitud, puesto que fue evidente el respeto frente a la lectura y las víctimas de la masacre de Bojayá.

Aproximadamente a media lectura, se originaron algunas preguntas tal como se consigna en Pulido, s (2025) “Uno de los estudiantes me preguntó que si estas historias eran de ficción” allí se realizó una pausa para recordar la importancia de la memoria y la fotografía dentro de la historia del conflicto armado en el país, mencionando el papel que cumple la memoria al darle voz a quienes no han sido escuchados, tal y como los casos que se estaban leyendo.

De esta manera, uno de los estudiantes del mismo grupo, luego de un prolongado periodo de silencio, decidió a narrar su historia como víctima del desplazamiento forzado por la violencia en los llanos colombianos. Por cuestiones de privacidad y por solicitud de él, no se mencionarán los detalles de su relato. Sin embargo, este acontecimiento se constituyó como un hallazgo significativo, puesto que se evidenció como la fotografía logró sensibilizar,

enseñar y reflexionar sobre la memoria de hechos traumáticos en la historia reciente de Colombia.



Fotografía 47 análisis y lectura del relato sesión 7

Por otro lado, la estudiante que aparece observando la imagen de la víctima en la fotografía 47, de nacionalidad venezolana, mencionó sentirse asombrada porque no lograba entender como una mujer con una sonrisa tan bonita podía tener un pasado tan complejo y doloroso. Fue allí en donde la estudiante me solicitó que le tomara una foto de ella viendo la fotografía y leyendo las memorias de María Pascuala.

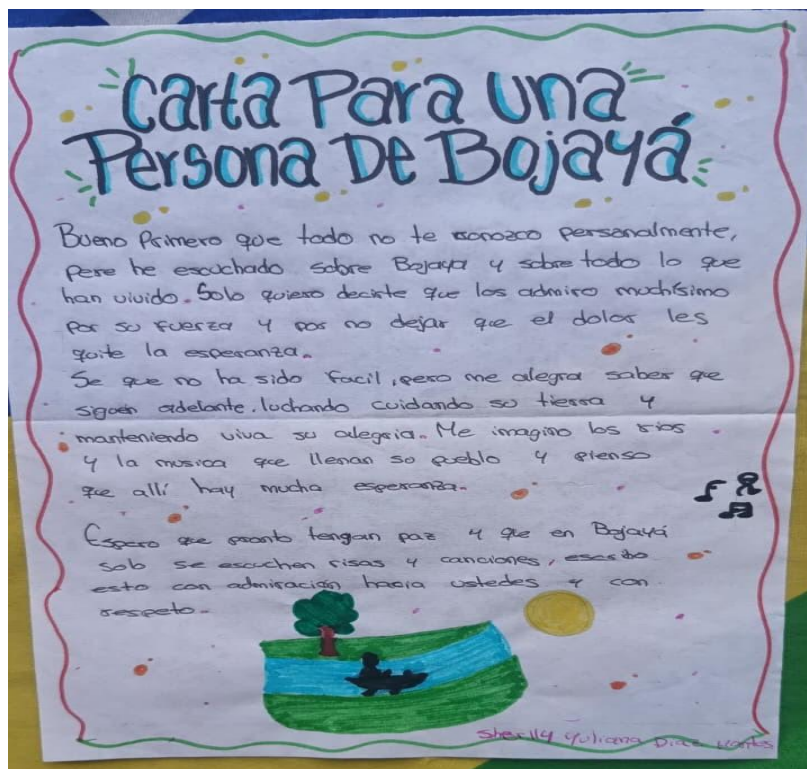
Este se constituyó como uno de los hallazgos más relevantes a lo largo de esta sesión, ya que las fotografías lograron hacer que estudiantes como los anteriormente mencionados conectaran de manera empática con las memorias de la Masacre de Bojayá. No obstante, sus casos no fueron los únicos, puesto que todos los grupos se encontraban de forma atenta haciendo sus lecturas colectivas. En este sentido, se puede decir que poner en práctica recursos pedagógicos como la fotografía y los relatos, estimulan las memorias colectivas, la

empatía y el pensamiento crítico, trayendo consigo respeto y reconocimiento hacia las víctimas.

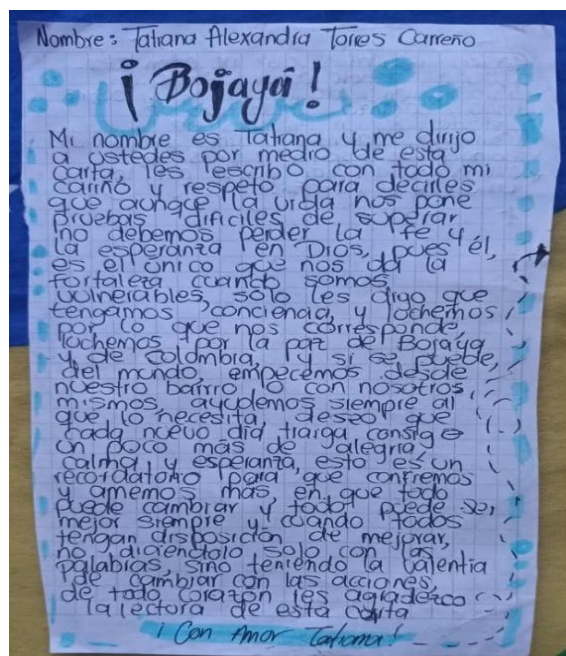
Debido a la naturaleza del tiempo en el aula regular y a la naturaleza emocional de la actividad, los estudiantes dispusieron más tiempo del estipulado para la lectura de los testimonios, por lo tanto, se modificó la planeación y se asignó como tarea en casa la realización de la carta. Por otro lado, no se pudo realizar la retroalimentación de las lecturas entre los grupos. Sin embargo, los estudiantes solicitaron que se les regalara el material de clase, es decir, los testimonios que ellos estaban leyendo, además, le tomaron fotografías al material para poder continuar con la lectura de los otros testimonios en casa.

El día de la entrega de las cartas, fue sorprendente que sobre el escritorio se encontraban un manojo de cartas selladas, decoradas y, sobre todo, hechas con amor. Esto permitió reflexionar sobre el gran alcance que tiene la fotografía frente a la emocionalidad del espectador y el poder que tiene para lograr generar empatía por el dolor de los demás. Por otro lado, al momento de realizar la lectura de las cartas se evidenció que los estudiantes consignaron sus emociones y mostraron respeto por las víctimas y sus memorias, en donde ellos ponían en sus palabras el dolor que lograron sentir al verlos y leerlos. Esto se puede observar a profundidad en las fotografías 48 y 49

Leer las cartas de las fotografías 48 y 49, hechas con tanto respeto, amor y conciencia crítica, me permiten llegar a la conclusión que esta sesión fue un acierto metodológico, porque más allá de lograr que los estudiantes aprendieran sobre la memoria de la masacre de Bojayá usando herramientas e instrumentos teóricos y prácticos, las sesiones hasta ahora han logrado sembrar semilla, una semilla de empatía y de reconocimiento del dolor del otro.



Fotografía 47 Cartas para las víctimas sesión 8



Fotografía 48 Cartas para las víctimas sesión 8

Es aquí, justo en este momento, en donde se puede reflexionar sobre la posición del docente, la de enseñar a sus estudiantes a ser personas sensibles que miran el pasado con respeto y trabajan con fuerza para corregir el presente y mejorar el futuro. Infinitas gracias a mis estudiantes del curso 1101.

3.3: Sesión 8 – Botiquín contra el olvido

Temas: *Construcción colectiva de herramientas contra el olvido.*

Fechas: *noviembre 2025.*

Elaborar un botiquín sin medicamentos aparentes no pareció tener, en un principio, un sentido claro para los estudiantes, sin embargo, aprovechando el momento, se dio paso a la explicación de la actividad, la cual consistió en la elaboración de un botiquín contra el olvido. Para ello, los estudiantes llevaron al salón de clase y también elaboraron diversos objetos simbólicos relacionados con juegos, cartas, dibujos, fotografías, tejidos; objetos y memorias personales. Todos los objetos fueron depositados en una caja que hizo las veces de botiquín, esta fue llevada por el practicante a cargo.



Fotografía 49 Elaboración de los objetos sesión 8

El propósito de esta actividad fue utilizar dichos objetos como una herramienta para mantener viva la memoria de un hecho como el de la masacre de Bojayá, pero también de experiencias personales vinculadas con la memoria y las emociones del estudiantado. Además de esto, otra de las finalidades del botiquín fue buscar ayudar a sanar las heridas de un pasado violento, permitiendo a las personas víctimas y no víctimas sentirse acompañadas.

Para llegar a esto, se analizaron las fotografías usadas como herramienta pedagógica en sesiones pasadas. Esto implicó dividir en dos partes el desarrollo de la actividad en donde cada una de las partes fue realizada en diferentes días. En la primera parte se proyectaron todas las fotografías usadas en clases anteriores, volviendo a analizar los acontecimientos, quienes se encontraban en la fotografía, el lugar de los hechos, las posibles razones del acontecimiento y las fechas. Todo esto con el fin de estimular la memoria, la empatía y fortalecer el pensamiento crítico a partir de las reflexiones, además de esto, se les asignó traer el objeto listo para poner dentro del botiquín como tarea.

En la segunda parte y después de que el curso 1101 quedara victorioso en el torneo anual de fútbol y se compartieran dulces por la celebración de Halloween, los estudiantes se organizaron en mesa redonda, como se puede observar en la Fotografía 50. Allí, todos se organizaron de frente a la caja anteriormente mencionada, la cual se encontraba sobre una silla.

Algunos estudiantes sacaron los objetos solicitados previamente, sin embargo, otros no realizaron la tarea asignada. Debido a esto, se dieron 20 minutos para la elaboración de los objetos simbólicos antes de ser depositados en el botiquín, este tiempo también sirvió para auto reflexionar sobre la importancia que tienen dichos objetos frente a la actividad desarrollada. En la fotografía 50 se pueden observar a los estudiantes elaborando el objeto y dispuestos frente al botiquín.



Fotografía 50 Desarrollo de la actividad sesión 8



Fotografía 51 Desarrollo de la actividad sesión 8

Luego de la elaboración de los objetos, según las notas de campo de Pulido, s (2025), un estudiante preguntó si la religión es importante para la memoria. Luego de esta inquietud se produjo una pequeña discusión en el salón, puesto que la respuesta dada no fue la esperada para las mayorías. Se respondió que la religión sí era importante para los procesos de memoria, pero no era un factor indispensable para ello.

fue entonces cuando se entendió el arraigo de los estudiantes con la religión y la causa de su empatía con las fotografías del cristo mutilado y la iglesia destruida. Esta situación permitió entender las conexiones que tiene lo religioso con lo emocional, puesto que para ese momento el estudiante que realizó la pregunta decidió iniciar con la actividad, entregando un dibujo de cristo crucificado, una gallina y unas inscripciones que dicen lo siguiente: “Maria, Marta, Cristo, Dios, Padre, Arcángeles y querubines”. Esto se puede observar en la fotografía 53.



Fotografía 52 imágenes religiosas sesión 8

Concluida la discusión, uno a uno de los estudiantes comenzó a pasar y a dejar sus objetos dentro del botiquín, como se puede observar en las fotografías 51 y 52. Como era de esperar, algunos depositaron cosas que pensaron a la ligera, por ejemplo, una carta de póker. A raíz de esto se les preguntó a los estudiantes la razón por la que el objeto debía ir en el botiquín y qué significaba para la actividad, además, se les recordó que la actividad no era un juego, que se trataba de la memoria de personas que vivieron hechos reales, que no era parte de una novela o una película ficcional.

A pesar de esto, la mayoría de los estudiantes se tomó el tiempo de poner objetos en relación con la actividad, entre ellos dibujos, tejidos bordados, escritos y también pusieron objetos religiosos como biblias, camándulas y mensajes de carácter espiritual. Así mismo, algunos estudiantes depositaron cadenas de alto valor emocional, dibujos y tejidos como se puede observar en la imagen 54 donde se exponen los resultados.



Fotografía 53 Botiquín contra el olvido sesión 8

La explicación que los estudiantes le dieron a estos objetos giraba bajo la misma idea en común: brindar fuerza para las víctimas de la masacre de Bojayá cuando lo necesitaran, también la construcción de tejido social que promueva el reconocimiento de la memoria del conflicto armado, la resistencia por sus raíces y las personas víctimas del conflicto armado. Todo ello permite reconocer la construcción de sensibilidad que han tenido los estudiantes frente a la memoria, además del reconocimiento del conflicto armado y sus centenares de víctimas.

Cuando cada uno de los estudiantes depositó el objeto dentro del botiquín, una de las estudiantes pidió la palabra para mencionar la importancia de la utilización de la memoria en las clases de ciencias sociales, seguido de ella, otro de los estudiantes agregó a su respuesta la importancia de recordar los hechos para dar vida a las memorias de las víctimas.

Por otro lado, trabajos como el del tejido amarillo que se puede observar en la imagen 54, permite reflexionar sobre el gran crecimiento del pensamiento crítico, puesto que pensar el tejido como una muestra de la permanencia, la resistencia y la reconstrucción es un

indicador que arroja como resultado un acierto metodológico para la enseñanza de la memoria del conflicto armado en Colombia, específicamente sobre la masacre de Bojayá.

Fase 4: Recoger experiencias del Aprendizaje significativo y pedagogías de la memoria, reflexión sobre lo abordado en el curso

Esta fase se desarrolló en una sola sesión, en donde se buscó evaluar los conocimientos construidos a lo largo de las implementaciones previamente sistematizadas. Para ello, se retomó la misma actividad desarrollada de la sesión uno, en la que se entregaron nueve imágenes y un pliego de papel Kraft a los estudiantes. A partir de estos materiales realizaron el mismo ejercicio de diseñar una historieta haciendo uso de cada una de las imágenes, sin embargo, esta vez hicieron uso de todos los conocimientos adquiridos a lo largo de las clases.

Retomar esta actividad, permitió dejar consignada una trazabilidad de los conocimientos adquiridos por los estudiantes a lo largo del proceso pedagógico. Además de esto, posibilitó analizar el crecimiento de la capacidad reflexiva y del pensamiento crítico frente a los hechos violentos del país, específicamente sobre la masacre de Bojayá ocurrida el 2 de mayo del año 2002. Asimismo, permitió analizar el crecimiento de la autonomía de los estudiantes frente al desarrollo de las actividades planteadas, específicamente en la toma de decisiones a la hora de construir narrativas, usar elementos artísticos, la formación de grupos y la interpretación de imágenes.

Por otro lado, esta sesión permitió dar cuenta la necesidad de escuchar, analizar y comprender todas las partes que componen un acontecimiento, tal como se plantea en la noción de la trinidad fotográfica. Puesto que en sesiones previas se leyeron testimonios y se entendieron dimensiones históricas y geográficas, utilizando herramientas como videográficas y sonoras para reforzar la efectividad de la fotografía y construir una memoria con perspectivas más amplias, críticas y contextualizadas de la masacre de Bojayá.

4.1: Sesión 9 – Asociación de acontecimientos por imágenes: Herramienta evaluadora

Esta fue la última sesión desarrollada con los estudiantes de 1101, lo cual generó grandes expectativas, puesto que en ella se consolidó la trazabilidad de los conocimientos aprendidos y construidos a lo largo de las implementaciones. No obstante, esta sesión trajo consigo algunas dificultades, puesto que fue su último día de clases formales como estudiantes de colegio. Debido a ello, se registraron inasistencias por parte de al menos cinco



Fotografía 54 Reorganización sesión 9

estudiantes, lo cual significó modificaciones en la organización y distribución de los grupos de trabajo, así como se puede analizar en la fotografía 55

Para iniciar con esta sesión, se recurrió a la memoria recordando lo que se desarrolló en la primera actividad. En ese sentido, se distribuyó el material con el que se desarrolló la clase, el cual consistió en nueve fotografías: tres de ellas eran de los grupos armados, legales e ilegales, que azotaron el municipio de Bojayá en el año 2002, es decir, las FARC, las AUC y el

Ejército Nacional de Colombia; una del río Atrato; una del Cristo Mutilado; una de una draga sobre el río Atrato; dos imágenes del mapa de Colombia en las que se ubicaba la región del Pacífico colombiano, el Chocó y el municipio de Bojayá; una imagen de la población de Bojayá huyendo luego de la masacre perpetrada el 2 de mayo del 2002; y un pliego de papel Kraft.

Con esto se elaboró una historieta con las nueve imágenes, en donde cada una de ellas debía integrarse a la narrativa y guardar coherencia respecto a lo observado en las fotografías. para la realización, los estudiantes hicieron uso del pensamiento crítico y todos los conocimientos construidos a lo largo de las implementaciones previamente desarrolladas,

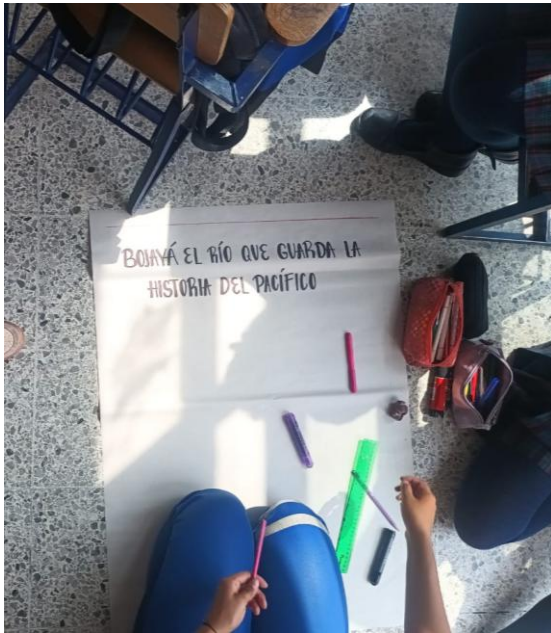
también hicieron uso de su creatividad agregando títulos, dibujos, pequeños escritos, entre otros. Para finalizar, en la unidad didáctica estaba estipulado realizar la exposición de cada historieta, sin embargo, esto no fue posible puesto que los tiempos de la sesión se acortaron por la práctica de entrega de los símbolos escolares, sin embargo, esto no afectó la finalidad de la actividad.

Luego de la organización de los grupos y la explicación de la actividad, de forma completamente autónoma los estudiantes iniciaron con la elaboración de sus historietas. en esta sesión se identificó un nivel de autonomía significativamente mayor a las sesiones anteriores, ya que no realizaron las preguntas frecuentes frente a si podían usar colores, si debían poner títulos o si podían hacerse en el piso. Por lo tanto, esto significó que se construyó una autonomía frente al estudiante en el desarrollo de sus actividades.

Frente a ello, uno de los grupos elaboró una especie de periódico informativo, en donde emplearon las fotografías como parte de la evidencia de los hechos narrados, agregando además dibujos, títulos, escritos y colores. Aunque esta construcción se salió un poco de los parámetros, evidenció resultados significativos respecto a la autonomía, el pensamiento crítico y el progreso del aprendizaje significativo. Todo esto se puede evidenciar con más detalle en la fotografía 59 encontrada más adelante.

A medida que pasaba el tiempo, se realizó un recorrido por los grupos para conversar con ellos sobre lo que estaban elaborando dentro de su material de trabajo. De manera significativa se evidenció que gran parte de lo que estaban plasmando allí en esos pliegos de papel Kraft tenía profunda relación con la masacre de Bojayá y los temas abordados a lo largo de las sesiones anteriores.

Lo cual constituyó uno de los hallazgos significativos de esta sesión, puesto que la fotografía fue un elemento crucial para permitirles a los estudiantes una mejor asociación y recordación de los hechos acontecidos en la masacre de Bojayá, así mismo para poner en función todos los temas abordados a lo largo de las sesiones. En las fotografías 55 y 56, se puede observar la elaboración y el desarrollo de la actividad de algunos de los grupos.



Fotografía 55 Desarrollo de la actividad final sesión 9

Dentro de este recorrido, también se observó un trabajo titulado “Bojayá el río que guarda la historia del pacífico”, como se puede ver en la fotografía 55. En este se evidenció otro hallazgo significativo, ya que usaron las herramientas brindadas en sesiones anteriores, como la ubicación geográfica, el reconocimiento territorial y la identificación de cuencas hídricas importantes para la utilización de su título y desarrollo de la historieta. Además de esto, el hecho de que los estudiantes comenzaran a comprender el agua como un elemento para guardar la memoria, evidenció avances significativos en la profundidad de los análisis y la complejidad del pensamiento crítico,

haciendo conexiones entre elementos sagrados como el agua con las memorias de la comunidad. Esto demuestra que la fotografía en compañía de otras herramientas como los videos, obtiene mejores resultados frente a la enseñanza en temas relacionados con el conflicto armado, en este caso la masacre de Bojayá.



Fotografía 56 Desarrollo de la actividad final sesión 1

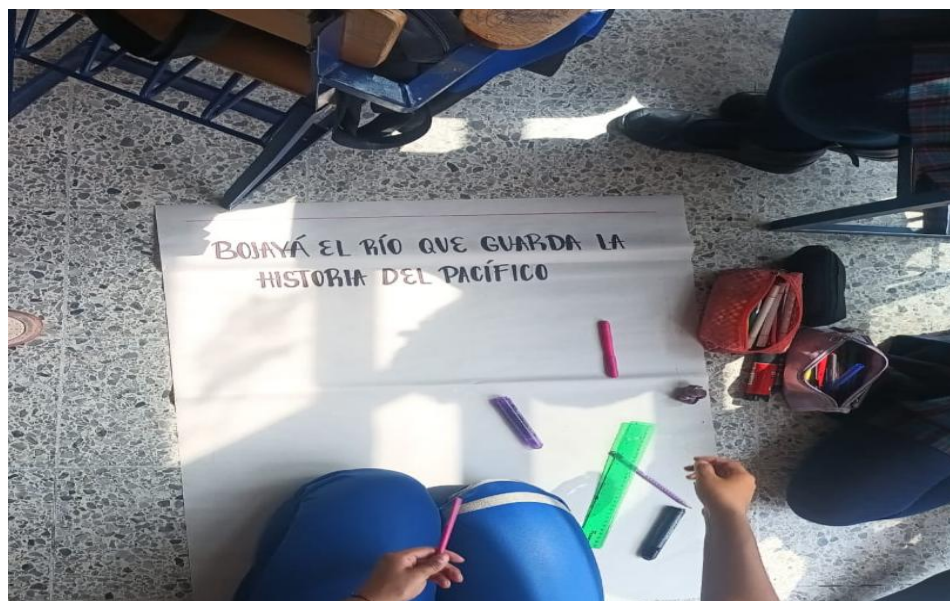
Pensando en lo anterior, al comparar el desarrollo de la actividad de la sesión 9 con el desarrollo de la primera sesión, como se puede apreciar en las Fotografías 57, 58 y 59 el gran avance logrado por los estudiantes. En este caso la fotografía 57 y 58 corresponde al desarrollo de la sesión 1, mientras que la fotografía 59 corresponde a la sesión 2.

Este contraste adquiere mayor relevancia cuando se considera que las explicaciones



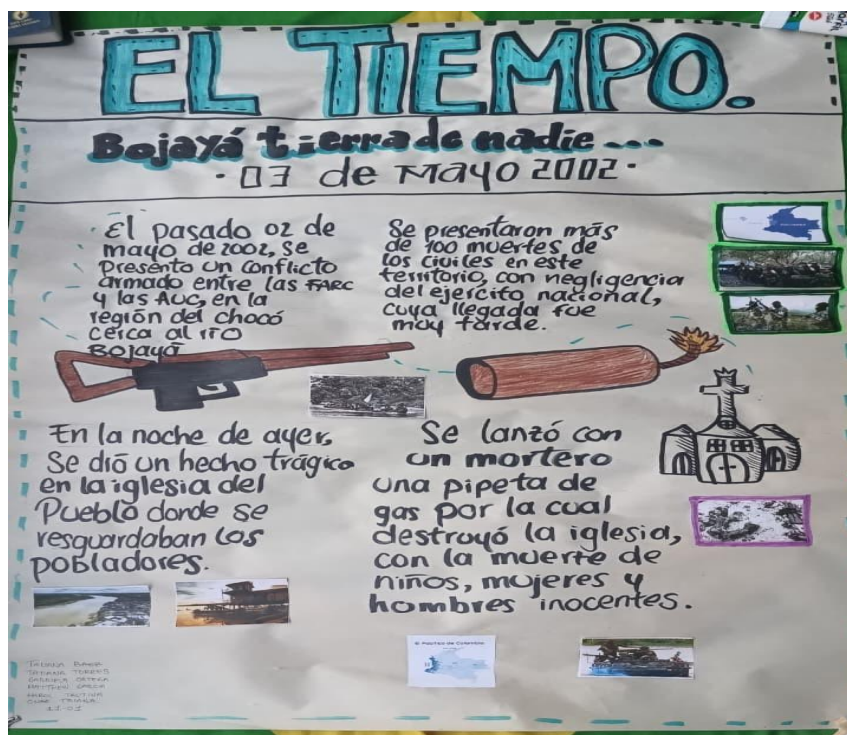
Fotografía 57 Desarrollo actividad sesión 9

para el desarrollo de la actividad en ambas sesiones fueron esencialmente las mismas. No obstante, existió una variable significativa: el proceso pedagógico desarrollado a partir de la fotografía, la pedagogía de la memoria y el aprendizaje significativo. Estos elementos generaron transformaciones significativas a los estudiantes a lo largo de las implementaciones y se pudieron ver reflejados en la sesión 9.



Fotografía 58 Desarrollo actividad sesión 2

Todo esto, permitió evidenciar la efectividad de unidad didáctica implementada frente al conocimiento del estudiantado de curso 1101, reafirmando la capacidad que tiene la fotografía para la enseñanza de la memoria del conflicto armado, específicamente en el municipio de Bojayá. Luego de culminada la actividad, los estudiantes entregaron el material ya desarrollado. Allí se realizó un análisis evaluativo respecto a los avances entre la actividad uno y la actividad nueve, como se puede observar en las fotografías 60 y 61, siendo la fotografía 61 la entrega final de la actividad uno y la fotografía 60 la entrega final de la actividad nueve. Se observó en la primera entrega – Fotografía 61 – que los estudiantes hicieron uso de herramientas alternativas como dibujos, colores y escritos para complementar y fortalecer la narrativa hecha con las fotografías. Además de ello, los estudiantes inventaron un personaje con el nombre de “pepito” usando un gentilicio colombiano para darle vida a un ser hipotético que hace parte de un acontecimiento.



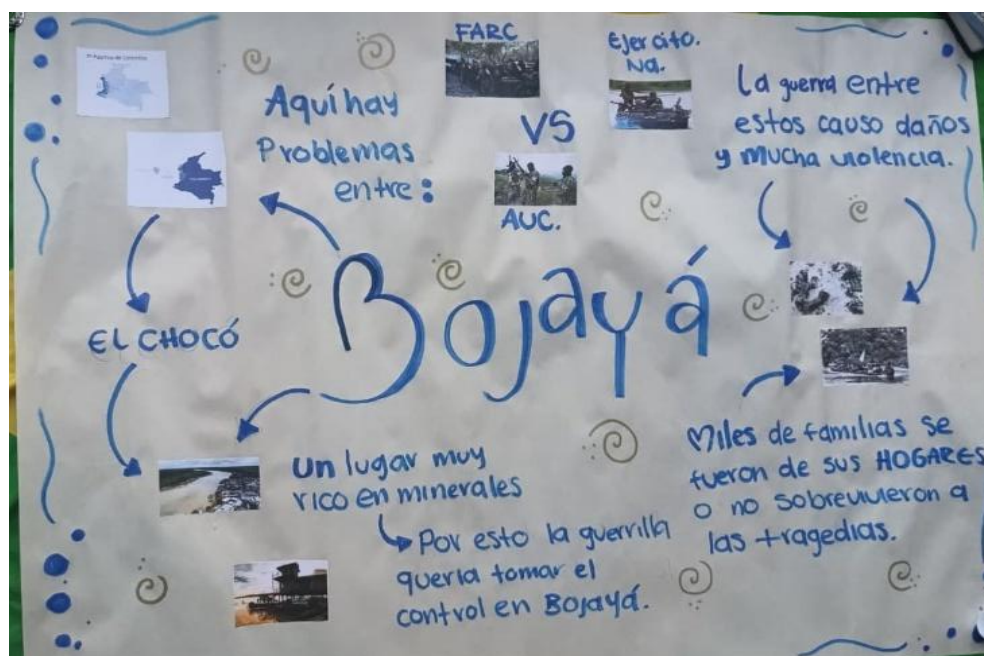
Fotografía 59 Resultados sesión 9



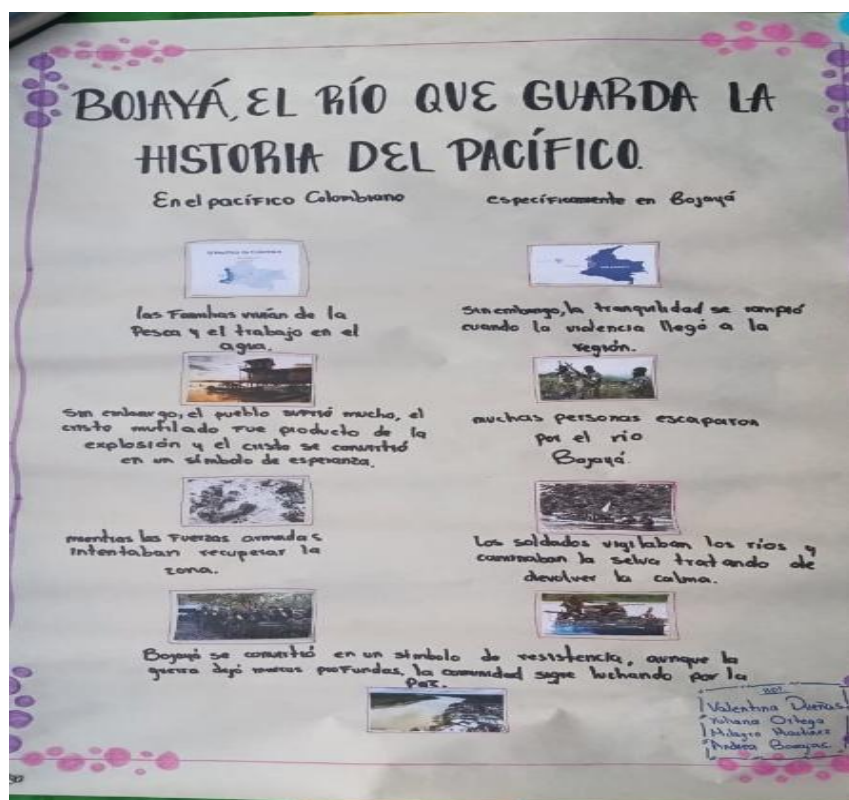
Fotografía 60 Resultados sesión 9

Agregado a ello, la tragedia de pepito consignó de forma generalizada los hechos y consecuencias del conflicto armado colombiano. Para ello, los estudiantes representaron fenómenos como el desplazamiento forzado, la destrucción de los hogares y la percepción del ejército como una institución salvadora. Asimismo, pepito fue construido con rasgos afrodescendientes, esto permitió identificar otro hallazgo relacionado con los imaginarios y estigmas alrededor de los habitantes del Chocó, ya que se pudo haber representado un indígena, pero se tiene la creencia que en el chocó solo habitan personas negras.

Por otro lado, en la sesión 9, los estudiantes decidieron elaborar una especie de hoja de periódico, allí retrataron lo que sucedió en la masacre de Bojayá el 2 de mayo del 2002. Para ello, hicieron uso de dibujos, colores, títulos y cuatro párrafos en donde cada uno narra un momento diferente de la masacre como se observa en la fotografía 60. En este ejercicio se evidenció una mayor precisión frente a los hechos, refiriéndose a este con exactitud en la fecha a los hechos, narraron sucesos puntuales y tuvieron en cuenta la cifra estimada de muertos de dicho suceso. En este sentido, también hicieron uso de referencias geoespaciales como el Chocó, Bojayá y el río Bojayá, además, reconocieron el error del estado al hacer caso omiso a los llamados de la comunidad.



Fotografía 61 Producto final sesión 9



Fotografía 62 Producto final sesión 9

Teniendo en cuenta el anterior análisis y los resultados consignados en las fotografías

62 y 63, es posible mencionar que la implementación de la unidad didáctica fue un acierto metodológico, puesto que los estudiantes lograron tener aprendizajes significativos respecto a la comprensión de los hechos sucedidos en la masacre de Bojayá. En este sentido, lograron reconocer los acontecimientos ocurridos, así como identificar los actores armados legales e ilegales que hicieron parte del conflicto. Pero también, los estudiantes lograron identificar algunos de los hechos previos a la masacre, lo cual les permitió construir una interpretación más amplia, contextualizada y compleja sobre la masacre de Bojayá. De forma paralela, esto les permitió el reconocimiento de las dinámicas del conflicto armado en Colombia, fortaleciendo su capacidad de análisis y pensamiento crítico frente a la memoria histórica del conflicto armado del país.

Conclusiones

La fotografía, aunque sea un instante de verdad, trae consigo grandes problemas como la modificación de ésta a favor de una idea o discurso político; una censura premeditada en el cuadro del fotógrafo; la falsa o poca información que puede tener en la descripción la fotografía o la lectura altamente subjetiva del espectador. Es por ello por lo que este trabajo de grado tuvo como propósito investigar la fotografía como herramienta pedagógica y didáctica, su relación con la memoria y cómo se puede utilizar para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el marco de la construcción de la memoria de nuestro país, teniendo como objetivo de análisis el conflicto armado colombiano, y teniendo como centro de la mirada el municipio de Bojayá, específicamente los acontecimientos sucedidos con la masacre del 2 de mayo de 2002.

Para lograr este objetivo, se planteó la siguiente pregunta ¿De qué manera la fotografía como herramienta pedagógica y didáctica favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje de la memoria histórica en torno de la masacre de Bojayá (2002)? La cual a partir de la sistematización de unas experiencias desarrolladas con estudiantes del grado 1101 del colegio Carlos Alban Holguín y la implementación de la unidad didáctica permitió responder la pregunta de investigación teniendo en cuenta la transformación observada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, además, se analizaron los alcances y limitaciones que podía tener la fotografía dentro de la propuesta pedagógica.

Antes de adentrarnos en más afondo en las conclusiones, es importante aclarar que la propuesta de la trinidad fotográfica, es el primer hallazgo de la investigación, ya que esta es una idea propia que surge de la necesidad de darle respuesta a la pregunta problema, puesto que se observó dentro del trabajo de investigación inicial que los libros de textos se enfocan principalmente en la vivencia del fotógrafo y cuál es su versión de los hechos de lo que sucedió, añadido a esto, se encontraban algunos textos, en menor medida, que hablaban sobre el espectador y el valor de este frente a la fotografía. Fue allí donde surgió el hallazgo, puesto que no se tenía la perspectiva de quien estaba siendo fotografiado y mucho menos las tres perspectivas juntas construyendo una versión más sólida de las memorias fotografiadas. En ese sentido, a partir de este punto, la trinidad fotográfica fue una categoría de análisis de gran

valor.

Habiendo aclarado esto, la investigación permitió concluir que la fotografía es una herramienta pedagógica efectiva y pertinente para la enseñanza del conflicto armado en Colombia, específicamente para la enseñanza de la masacre ocurrida el 2 de mayo del 2002 en Bojayá. Esto porque a lo largo de las nueve sesiones implementadas se logró evidenciar un crecimiento alrededor del aprendizaje significativo, además, lo anterior también se puede observar comparando los resultados de la actividad de la sesión 1 y la sesión 9.

Añadido a esto, las fotografías favorecieron la atención, la motivación y participación del estudiantado, también, logró facilitar los procesos de observación, comprensión, interpretación y reflexión crítica frente a hechos del conflicto armado del país, poniéndolos en una reflexión constante frente a las decisiones políticas y las implicaciones de la guerra frente los sujetos que la viven, al territorio, a las costumbres y a sus formas económicas de subsistencia, de esta misma forma, la fotografía estimuló la empatía frente a las víctimas de la masacre de Bojayá y del conflicto armado en general. También, la fotografía funcionó como un dispositivo para generar memorias visuales colectivas e individuales atravesadas por sus propios sentires y subjetividades, esto favoreció el pensamiento crítico frente a los hechos del pasado, las reflexiones frente al presente y las consecuencias que se pueden tener a futuro.

En relación con esto, un aspecto emergente del desarrollo de las practicas pedagógicas que se evidenció, fue la comparativa entre las fotografías digitales y analógicas, puesto que estas tienen una forma de circulación, producción, apropiación y selección diferentes. Por un lado, se evidenció la familiarización con las fotografías digitales, ya que las redes sociales han traído consigo la visualización masificada de las fotografías, haciendo de ellas, de alguna forma, menos relevantes puesto que su apropiación es diferente ya que se hace de forma rápida y menos planificada, además, en muchos casos han sido producidas de tal forma que la realidad se modifica, haciendo de esta una herramienta poco confiable para la enseñanza del paso histórico.

Sin embargo, la fotografía de archivo que se digitaliza como en el caso de las fotografías llevadas al aula de clase, traen consigo un proceso de selección, discriminación, apropiación y análisis completamente diferente a las fotografías rápidas que las redes sociales

y los dispositivos tecnológicos han traído consigo a las actuales generaciones. Todo esto, puso a los y las estudiantes frente a un panorama diferente al momento de analizar las fotografías.

Por otro lado, otra de las principales conclusiones del trabajo de investigación, consiste en reconocer que la fotografía no se cuenta por si sola, ya que como se mencionó al principio de la investigación, la fotografía es un elemento susceptible a modificaciones según las circunstancias. De esta forma, no garantiza un proceso de enseñanza y aprendizaje asertivo de la memoria del conflicto armado. Aunque inicialmente la fotografía constituía el eje central del aprendizaje, los hechos evidenciados a lo largo de las nueve implementaciones arrojaron que el verdadero potencial de las fotografías es cuando se acompañan con diferentes herramientas pedagógicas y lúdicas como: Mapas, dibujos, colores; lecturas individuales y colectivas; fotografías, videos, canciones y discusiones colectivas que actuaron como elementos fundamentales para potenciar la enseñanza de la memoria del conflicto armado a partir de la fotografía y permiten una mayor comprensión del contexto.

Esta conclusión, permite retomar la trinidad fotográfica, puesto que aunque esta permitió evidenciar la importancia que tiene la relación entre sujeto fotografiado, fotógrafo y espectador, también cobra sentido cuando el contexto político, histórico, geográfico, cultural y económico de cada fotografía permite un uso pedagógica más profunda y con mayor impacto frente a la enseñanza de las memorias del conflicto armado, puesto que cada fotografía permitió ahondar no solamente en la perspectiva de cada parte humana sino que también en lo que sucede en cada territorio.

Otro de los hallazgos relevantes, tiene relación con la geografía y utilización de elementos como mapas políticos, de cuencas hídricas y de alto relieve, ya que esto permite entender las dinámicas del conflicto en estas zonas del país, adentrando un poco más a los estudiantes a reflexiones sobre la instrumentalización del territorio como escenario de guerra y de explotación económica. Dejando en evidencia el alcance que tiene la fotografía cuando no se limita a sí misma, sino que se permite la utilización de elementos como estos, además, la memoria no solo comprende un hecho en específico, sino que la construcción de memoria va tan profunda como sea posible para tener una mejor enseñanza y comprensión de esta, entendiendo que no se trata de acontecimientos cronológicos sino de un ejercicio de lectura

crítica del territorio, la relación de la violencia con este y como se afectan las culturas debido a la violencia.

La comparativa del producto final de la sesión 1 y el producto final de la sesión 9, permite identificar una curva de aprendizaje significativo bastante marcada, puesto que en el producto final de la sesión 1 los estudiantes no lograban reconocer los actores armados, los hechos sucedidos, las ubicaciones geo espaciales y tampoco la relación entre una fotografía y otra, por otro lado, el producto final de la sesión 9, muestra la asociación entre imágenes, un pensamiento crítico más complejo frente a los hechos, el reconocimiento de las memorias de la masacre de Bojayá, la distinción de los actores armados, además, emplearon conceptos más técnicos. Por otro lado, se observó el fortalecimiento de la autonomía y el trabajo en grupo.

Teniendo en cuenta lo anterior, otro hallazgo relevante dentro de la investigación es la aparición de nuevos sujetos que participan e interactúan con las fotografías y las memorias en sí mismas, en otras palabras, el uso pedagógico de la fotografía implicó la transformación de los sujetos que participan en el proceso educativo, haciendo que el docente en formación dejara de ocupar un papel mediador entre los estudiantes y un conocimiento previo sobre la masacre de Bojayá y ocupara un papel activo que implicó comprender la enseñanza de la masacre de Bojayá, asumiendo las adaptaciones propias del aula de clase, comprendiendo que las fotografías no consistían únicamente en mostrar imágenes relacionadas con los hechos, sino en generar las estrategias necesarias alrededor de la didáctica y la pedagogía para crear condiciones de aprendizajes optimas que permitieran una mirada más amplia del contexto geográfico, histórico, político y social de los hechos.

En este orden de ideas, los estudiantes de forma progresiva dejaron de ocupar el papel de espectadores pasivos frente a las fotografías y sus memorias, puesto que se evidenció que, cuando se les mostró las fotografías sin contexto, autor, lugar y fecha ellos tuvieron su propia interpretación subjetiva, luego de ello, cuando fueron contextualizados sobre lo anteriormente mencionado, los estudiantes pudieron resignificar sus memorias y cuestionar los hechos, de esta forma los estudiantes participaron activamente en la construcción de su conocimiento frente al pasado histórico. Con relación a esto, la trinidad fotográfica toma espacial relevancia, puesto que el espectador como estudiante deja de tener un rol pasivo

frente a la fotografía y pasa, de forma activa, a cuestionarla, interpretarla y resignificarla a través de las diferentes herramientas pedagógicas y didácticas.

La investigación también permitió concluir que la enseñanza de la memoria histórica no solamente comprende hechos violentos. La lectura de testimonios de las víctimas, la creación del botiquín contra el olvido y la escritura de las cartas para las víctimas, demostraron que la enseñanza de la memoria comprende un proceso de sensibilización frente a los hechos; una comprensión política diferente pero también de empatía por las víctimas. Esto permitió evidenciar que enseñar memoria no es solo enseñar sobre acontecimientos, implica formar sujetos con pensamiento crítico, con formación política, con empatía por el otro y con una sensibilidad humana frente a las víctimas y a los hechos.

Para finalizar, es importante aclarar que esta investigación se enfocó principalmente en lo que compete directamente con los hechos sucedidos el 2 de mayo del 2002. La complejidad de las fotografías y de los hechos posterior a la masacre no se mencionan con el fin de no incrementar la exposición de los estudiantes a la cruda violencia, dejando como reflexión que la alta exposición a la violencia es contraproducente pedagógicamente y, además, se dejó el camino abierto para la participación a la investigación de forma individual de los estudiantes.

Sobre la experiencia.

El aprendizaje significativo, sin quererlo, fue una teoría que apliqué desde el primer momento en la investigación y elaboración del trabajo de grado, puesto que cada uno de los peldaños que tuve que escalar estuvieron llenos de pequeñas y grandes enseñanzas que constituyeron mi aprendizaje, hasta el día de hoy que me encuentro finalizando mi trabajo de grado. Con esto quiero mencionar que vivir la experiencia de cerca me permitió entender que es una de las teorías de aprendizaje con mayor valor frente al que hacer docente.

En ese orden de ideas, es importante mencionar que la aplicación de esta unidad didáctica fue la primera vez que estuve dentro del aula regalar, ya que todas mis experiencias como docente las hice dentro de espacio de educación popular, comunitaria y autónoma. Esto no fue menor, ya que aportó en gran medida a mi aprendizaje personal y a la construcción de la investigación. Así mismo, me permitió llegar a reflexiones importante como la poca

eficiencia de la educación masificada o lo mal construido que esta el currículo dentro de las escuelas públicas.

También, me encontré con un mundo lleno de días sin clases, un mar de reuniones por cumplir y un sinfín de preocupaciones nuevas que abordan a los estudiantes de grado 11, preocupaciones que han cambiado en gran medida desde que salí del colegio Carlos Alban Holguín. En este nuevo mundo también me encontré con profesores del pasado que, además de sentirse orgullosos por su exalumno, hicieron hasta lo imposible para permitirme llevar a cabo las sesiones.

Para finalizar, quiero mencionar que graduarse de la universidad pública jamás será un sueño individual, es siempre un sueño colectivo que se construye gracias a todos los seres que amamos y nos rodean, también a esas personas que han dejado la vida por mantener las banderas de la educación pública en alto.

Referencias bibliográficas

- Abierta, V. (2024, April 29). La expansión: el nacimiento de las Autodefensas Unidas de Colombia (1997-2002). VerdadAbierta.com. <https://verdadabierta.com/expansion-de-las-autodefensas-unidas-de-colombia/>
- Acosta Meneses, M. Y. (2022). Apuntes sobre Fotoperiodismo.
- Amador-Baquiro, J. C. (2015). Memorias visuales del conflicto armado y la paz en Colombia (2002-2016). (libro) (Feld, C. y Sites, J. (2009).)
- Asale, R.-. (S.F.). *trinidad | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario De La Lengua Española» - Edición Del Tricentenario. <https://dle.rae.es/trinidad>
- Ausubel D. (1983). Teoría Del Aprendizaje Significativo. Recuperado el 05 de julio de 2016: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_sig_nificativo.pdf
- Ávila, S. (2020). Enseñanzas de “El Testigo”: Pensar la enseñanza de la historia desde las fotografías de Jesús Abad Colorado (Artículo de revista). *Con-ciencia social: segunda época*, (3), 197-212.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Psicothema*, 11(Número 4), 705–723. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7499>
- Barthes, R (1990) La cámara lucida: Nota sobre la fotografía
- Becerra, D. (2022). El poder de la fotografía en la construcción de memoria histórica: caso ¡basta ya! memorias de guerra y dignidad, Centro Nacional de Memoria Histórica. (Tesis pre grado) Repositorio institucional Javeriano.
- Bertoni, G. (2022). *La intervención del registro fotográfico como arma política: la purga y la censura estalinista*. Bertoni | Revista Sociedad. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistasociedad/article/view/8117>
Bojayá: espíritu, memoria y dignidad (S.F)
<https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/bojaya/index.html>
- Calderón, J. (2016) Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latino america – Revista de estudios latinoamericanos*
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742016000100227
- Casillas, L (2013) llamada La fotografía una herramienta que potencializa los procesos educativos contextualizados. Las voces y miradas de niños y niñas de Gambi
- Castrillón, A. L. (2021). Fotografía narrativa: herramienta para fortalecer la producción escrita. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16680>
- Centro de Estudios Históricos del Ejército Nacional (CEHEJ) (S.F): Reseña Histórica del Ejército
- Centro nacional de memoria histórica (CNMH). (2014) Guerra y población civil: trayectoria

- de las FARC 1949 – 2013
 Centro Nacional de Memoria Histórica (s. f.). Caminos para la Memoria -. Caminos para la memoria
[colorado-una-exposicion-para-la-memoria](#)
- Comisión de la Verdad Colombia. (2022). Si hay verdad, llegarán días buenos. Un botiquín contra el olvido. Un botiquín para sanar el alma. Comisión De La Verdad Colombia. <https://web.comisiondelaverdad.co/panas-de-la-verdad/elbotiquin>
- Delors, J (1996) La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio
- Deustua, J. (2004). La fotografía como memoria del horror. In Belay, R., Bracamonte, J., Degregori, C. I., & Vacher, J. J. (Eds.), *Memorias en conflicto: Aspectos de la violencia política contemporánea*. Institut français d'études andines.
- Dubois, P. (2002). El acto fotográfico. De la representación a la recepción (Libro) Barcelona: Paidós Comunicación.
- Elizabeth, J (2002) Los trabajos de la memoria
- Foto Museo Itinerante de la Memoria. (S.F.). Centro De Memoria Histórica. https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/expo_itinerante/
- Foucault, M (2002) Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión
- Gallego, C. M. (2008). FARC-EP. Notas para una historia política 1958-2006.
- Gallo, L. (2016). Ante el dolor de los demás – fotógrafos del conflicto en Colombia contemporánea. (Tesis de pregrado) Uniandes.
- García, C. Quevedo, D (S.F) “El testigo de Jesús Abad Colorado, una exposición para la memoria”. Universidad Jorge Tadeo Lozano <https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/el-testigo-de-jesus-abad->
- García-Pacanchique, H. (2025). Las FARC en los años 1960-1967: El inicio de un Proyecto Insurgente Educativo <https://revistaizquierda.com/las-farc-en-los-anos-1960-1967-el-inicio-de-un-proyecto-insurgente-educativo/>
- Gómez, A (2024). Pedagogías de la memoria para usos educativos del pasado en Iberoamérica: Estado de la cuestión. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 15(2), 23-43. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/8806/9577>
- Grupo de Memoria Histórica (2010). Bojayá tierra sin limites
- Herrera, M. & Merchán, J. (2012): Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En R. García, A. Jiménez, & J. Wilches (Eds.), *Las luchas por la memoria* (pp. 137–156). Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1095.7528>
- Herrero, H (2008). Historia e imagen. (Artículo investigativo) Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología.
- Higuera, V., Urquijo, A (2019) La enseñanza de la historia reciente a través del uso de la fotografía una estrategia para fortalecer pensamiento crítico
- IED Carlos Alban Holguín (2022 – 2023) Manual de convivencia

- Jacques Rancière (2008) *El espectador emancipado*. Libro – Manantial Buenos aires
- Jonathan, C. R. (2016). *Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto*.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-
- Kossoy, B (2002) *Fotografía e historia*.
- Kossoy, B. (2001). *Fotografía e Historia* (Libro) Buenos Aires: Biblioteca de la Mirada.
- López, C., & Villa, J. (2024). La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela: Aproximación a un estado de la cuestión. *El Ágora USB*, 24(2), 404–431. <https://doi.org/10.21500/16578031.7045>
- Lorenz, F. G. (2004). Argentina's coup: social myth, memory and history. *History Today*, 54(1), 17
- Masacre de Bojayá Stock Photos, High-Res Pictures, and Images - Getty Images (Fotografía) Barreto, J. (2019)
<https://www.gettyimages.com.mx/search/2/image?phrase=Masacre%20de%20bojay%C3%A1>
- Mejía Villa, J. (2017). *La fotografía violenta. Dispositivo alegórico y construcción emblemática de la masacre de Bojayá* (tesis de maestría) Repositorio Unal.
- Moreira, A (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 6, 2005, pp. 83-102
- Moreno, J. (S, F) *APORTES SOBRE EL ORIGEN DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA, SU PERSISTENCIA Y SUS IMPACTOS*.
- Ochoa, U (2022) “La imagen desnuda”: una mirada al trabajo de Federico Ríos Escobar
- Opitz, A. (S. F) *Introducción al Fotoperiodismo*.
- Ortega, P., Merchán, J., & Vélez, G. (2014). *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: Emergencia y debates en Colombia*. *Pedagogía y Saberes*, (40), 25–36. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys25.36>
- Pantoja Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*, (9), 179-194.
- Pedagogía | Informe Final Comisión de la Verdad. (n.d.).
<https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia>
- Rivas, N & García, P. (2008). Las autodefensas y el paramilitarismo en Colombia (1964-2006). *CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 4(7), 43–52
- Rodríguez. M (2009.), “La fotografía durante la Guerra de Secesión (1861-1865)”
<http://clio.rediris.es> ISSN 1139-6237(Proyecto CLIO, REDIRIS)
- Ronderos, T y Llorente, V (2008) *La exposición: el nacimiento de las autodefensas unidas de Colombia (1997-2002)*. *Verdad abierta*
- Sánchez, P (2024) Desde la cámara oscura hasta el teléfono móvil revista National Geographic
- Sontag, S (1977) *Sobre la fotografía*
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.
- Unidad para las Víctimas. (2019). *El niño de Bojayá, al que ningún familiar lloró*. Unidad

- para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/Bojaya/nino.html>
- Velásquez, E. & Alarcón, Á. (2021). Pedagogía de la memoria: Propuesta para crear unidades didácticas en segundo ciclo de enseñanza media. *Tiempo y Espacio*, 46, 54–69. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/TYE/article/view/5125/4347>
- Vélez Martín, G. (2012). La memoria como propuesta educativa. *Revista Gráfica*, 9(2), 241–252.

Anexo 1. Documentos pedagógicos trabajados en la sesión 2

En esta tabla, se encuentra toda la literatura revisa y utilizada en la sesión dos, esta literatura está organizada por 3 categorías, la primera es las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, la segunda es las Autodefensas Unidas de Colombia y la tercera es el ejército nacional, estas categorías se encuentran de esta forma teniendo en cuenta los actores armados implicados en los hechos ocurridos el 2 de mayo del 2002. Por otro lado, este texto se empleó para una elaboración de una línea del tiempo colectiva, ya que cada una de estas categorías estaba a cargo de uno de los grupos organizados en clase.

Actores armados	Bibliografía
Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC	Silencio, L. L. C. E., & Silencio, L. L. C. E. (2024, February 6). <i>El mapa de las guerras que desangran a Colombia</i> . La Liga Contra El Silencio. https://ligacontraelsilencio.com/2022/12/14/el-mapa-de-las-guerras-que-desangran-a-colombia/ <i>Los tiempos de la guerrilla</i> . (n.d.). https://rutasdelconflicto.com/especiales/Quipile/contexto.html <i>Centro nacional de memoria histórica (CNMH)</i> . (2014) Guerra y población civil: trayectoria de las FARC 1949 – 2013
Autodefensas Unidas de Colombia	Las autodefensas y el paramilitarismo en Colombia (1964-2006) (Nieto y García, 2008) Abierta, V. (2024, April 29). <i>La expansión: el nacimiento de las Autodefensas Unidas de Colombia (1997-2002)</i> . VerdadAbierta.com. https://verdadabierta.com/expansion-de-las-autodefensas-unidas-de-colombia/
Ejército Nacional de Colombia	<i>El violento engranaje de la Operación Orión</i> . (n.d.). Informe Final - Comisión De La Verdad. https://www.comisiondelaverdad.co/el-violento-engranaje-de-la-operacion-orion <i>La Masacre de Mapiripán</i> . (n.d.). Informe Final - Comisión De La Verdad. https://www.comisiondelaverdad.co/la-masacre-de-mapiripan Centro de Estudios Históricos del Ejército Nacional. CEHEJ (S.F)