



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**APORTES TEÓRICOS SOBRE LA MEMORIA HISTÓRICA-COLECTIVA PARA LA
RESIGNIFICACIÓN DEL SUJETO A PARTIR DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN
LA COMUNIDAD EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VÁSQUEZ COBO EN CALI**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de
Doctor en Educación

Autor: Julián Alfonso Díaz Alvear
Tutora: Aura Bentti

Rubio, julio de 2025



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

ACTA

Reunidos el día lunes, nueve del mes de junio de dosmil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: AURA BENTTI (TUTORA), MAYRA MEDINA, ANDRY BONILLA, YUSRETH MEDINA Y ARMANDO SANTIAGO, Cédulas de Identidad Números V.-13999072, V.-5740970, V.- 17875703, V.- 16421214 y V.-3269641, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 676, con fecha del 28 de mayo de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"APORTES TEÓRICOS SOBRE LA MEMORIA HISTÓRICA-COLECTIVA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DEL SUJETO A PARTIR DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VÁSQUEZ COBO EN CALI"**, presentado por el participante, JULIAN ALFONSO DIAZ ALMEAR, cédula de ciudadanía N° CC-16289607 / pasaporte N° P.- AV973212, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. AURA BENTTI
C.I.N° V.- 13999072

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

TUTORA

DR. ANDRY BONILLA
C.I.N° V.- 17875703

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. MAYRA MEDINA
C.I.N° V.- 5740970

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. YUSRETH MEDINA
C.I.N° V.- 16421214

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ARMANDO SANTIAGO
C.I.N° V.- 3269641
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutora de la tesis presentada por el ciudadano Julián Alfonso Díaz Alvear, para optar al grado de doctora en Educación, consideró que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Rubio, a los 15 del mes de junio de 2025.


Tutor: Dra. Aura Benetti
C.I. 12999072

DEDICATORIA

...A mi muy querida mamita María Eutalia Castillo de Alvear, cuya vida y esta tesis se entrelazaron en un cierre compartido. En su memoria eterna, y para quienes hoy celebran con ella la Pascua del Maestro, dedico con profundo afecto este paso, impregnado de su espíritu y entrega. Y a todas las víctimas del conflicto en Colombia que nos dejaron su memoria, y en ella, la esperanza de lo que está por-venir.

RECONOCIMIENTO

La culminación de este estudio, más que un logro académico, fue un acto de agradecimiento al inmenso amor de Dios, fuente de sabiduría plena, por haberme arrojarme y donarme la existencia comprensiva y creativa; a mis padres Alfonso Díaz Hernández y Marlene Alvear Castillo, por el amor, la responsabilidad y el don de servicio que infundieron en mí, a mi mamita María Eutalia Castillo de Alvear por darme lo único que tenía, “su amor y nada más que amor”, junto a mi hermana y hermanos, mi familia extensa que peregrina en la casa del Padre. A mi esposa Nataly Álzate, con quien me ha sido regalado este espejo de vida y afecto, transitando este sendero de sacrificio y entrega desde el inicio. A mis amigos y colegas de la IEGAVC, con su compañía y aliento, aligeraron el camino, y a otros, con sus propias adversidades, con su dificultad, exhortaron a revelar la mejor versión que necesitamos ser y dar, lo que se requiere para los desafíos existenciales que se afrontaron. A mis estudiantes y sus padres, quienes me permitieron vislumbrar, a través de las huellas en sus vidas, el impacto de nuestras acciones y la inspiración que podemos generar.

A mis querida amigas y compañeras de ruta, Roció, Luisa y Adriana, con quienes compartí una parte significativa de nuestra trayectoria académica, laboral y vital. A la UPEL, en el instituto “Gervasio Rubio” por abrir sus puertas al saber y por el invaluable respaldo brindado a través de mi tutora la Dra. Aura Benti, y de los jurados la Dra. Mayra Medina, la Dra. Yusbeth Medina el Dr. Andry Bonilla y el Dr. Armando Santiago, cuya lucidez y profundidad, sencillez y cuidado en sus percepciones valoraron y guiaron la mejor ruta, el camino más propicio de este trabajo. Al equipo directivo y administrativo, por su diligencia y apoyo. Y con un cariño especial, a quienes, con su presencia discreta, me ofrecieron la pausa y el espacio para que estos hallazgos florecieran, permitiéndome comprender las implicaciones de la Memoria Histórica Colectiva.

Mi gratitud, sentida y emotiva se extiende a todos.

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xiii
INTRODUCCIÓN	1
MOMENTO I	6
MARCO ONTOLÓGICO	6
Planteamiento del problema	6
Objeto de la investigación	12
Interrogantes de investigación.	19
Objetivos de la investigación.....	19
Objetivo General.....	19
Objetivo Específicos	19
Justificación e importancia de la investigación.....	20
MOMENTO II	26
MARCO TEORICO Y ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.....	26
ANTECEDENTES	28
Antecedentes internacionales	28
Antecedentes nacionales	30
Antecedentes regionales	32
Bases teóricas o referenciales	35
Bases legales.....	40
MOMENTO III	46
MARCO METODOLÓGICO	46
Paradigma.....	46
Enfoque	47
Método.....	48
Diseño.....	49
Fases	50
Descripción del escenario	52
Informantes clave.....	53
Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos	55
Criterios de rigor en el método fenomenológico.....	55

Técnicas de interpretación de resultados	57
MOMENTO IV	59
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	59
Categoría: Acontecimientos Pasados.....	64
Subcategoría: La influencia directa del pasado en el presente y el futuro.....	64
Subcategoría: La violencia como marca del pasado y su presencia actual.....	66
Subcategoría: Comportamiento y actuaciones influenciadas por el pasado.	69
Categoría: Interacción: Sujetos Educativos y Comunidad	72
Subcategoría: La comunidad como transmisora y guardiana de la memoria.	72
Subcategoría: Identidad, cohesión y valores forjados por la memoria comunitaria.	74
Subcategoría: La indagación y el procesamiento activo del pasado por parte de los estudiantes.....	78
Categoría: el lugar de la memoria.....	81
Subcategoría: La memoria histórica en el currículo y la vida escolar.	81
Subcategoría: La escuela como espacio de apoyo y conectividad.....	83
Subcategoría: La transmisión y el propósito social de la memoria colectiva.	86
Categoría: experiencias vividas del pasado	90
Subcategoría: El pasado como fuente de aprendizaje para la no repetición y la corrección del presente.	90
Subcategoría: la interconexión entre la realidad vivida, el conocimiento y la proyección futura.	93
Categoría: identidad personal e interacción social.	96
Subcategoría: desafíos y factores formativos en la interacción social.....	96
Subcategoría: la influencia de la historia y las experiencias humanas en la configuración de la identidad.....	99
Categoría: lugares comunitarios de aprendizaje de la memoria	102

Subcategoría: el impacto de la historia y las problemáticas sociales en la identidad comunitaria	102
Categoría: comprensiones pedagógicas de la historia	106
Subcategoría: desafío el currículo oficial y el ocultamiento de la historia.	106
Subcategoría: La historia como conocimiento contextualizado y relacional	109
Categoría: aprendizaje significativo: conexión sujetos educativos y comunidad ..	113
Subcategoría: Innovación y cambio de concepción en la comunidad educativa	113
Subcategoría: La narración como fuente de experiencia y comprensión subjetiva	116
Subcategoría: La interacción como motor del aprendizaje significativo	119
Categoría: memorias, vivencias y lugares de aprendizaje.....	122
Subcategoría: los actores humanos como portadores de historia y experiencia	122
Subcategoría: La experiencia de aprendizaje contextualizada y expandida más allá del aula	125
Integración y discusión de resultados	127
MOMENTO V	130
FUNDAMENTACIÓN TEORICA.....	130
La naturaleza inherentemente social y existencial de la MHC y su papel fundamental en la resignificación del sujeto a través de la interacción con el pasado y el presente.	132
La naturaleza transformadora y ética-política de la MHC en la construcción de identidad y la resignificación del sujeto, mediada por la educación con espacio de diálogo crítico.....	137
Concepción de la escuela como lugar de la memoria y un laboratorio de conciencia social e histórica.	139
MOMENTO VI	143
REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	143
REFERENCIAS	148
ANEXOS	152

INSTRUMENTOS	152
GUION DE PREGUNTAS para estudiantes	152
GUION DE PREGUNTAS padres de familia	153
GUION DE PREGUNTAS para docentes	153
Muestra de transcripciones.....	154
Estudiante JH16-11.2	154
Madre de familia JM48	158
Docente PHM47	160

LISTA DE TABLAS

Número	Título	pp
1.	Experiencias previas	15
2.	Codificaciones informantes clave	54
3.	Unidades categoriales	63
4.	Descripción estructural Estudiantes Categoría: Acontecimientos pasado	64
5.	Descripción estructural Estudiantes Categoría: Interacción: sujetos educativos y comunidad	71
6.	Descripción estructural Estudiantes Categoría: El lugar de la memoria	80
7.	Descripción estructural Padres de familia Categoría: Experiencias vividas del pasado	90
8.	Descripción estructural Padres de familia Categoría: Identidad personal e interacción social	95
9	Descripción estructural Padres de familia Categoría: Lugares comunitarios de aprendizaje de la memoria	101
10.	Descripción estructural Docentes Categoría: Comprensiones pedagógicas de la historia	106
11.	Descripción estructural Docentes Categoría: Aprendizaje significativo: conexión sujetos educativos y comunidad	113
12.	Descripción estructural Docentes Categoría: Memorias, vivencias y lugares de aprendizaje	122

LISTA DE FIGURAS

Figuras	pp
1. <i>La influencia directa del pasado en el presente y el futuro</i>	66
2. <i>La violencia como marca del pasado y su presencia actual.</i>	68
3. <i>Comportamiento y actuaciones influenciadas por el pasado</i>	71
4. <i>La comunidad como transmisora y guardiana de la memoria.</i>	74
5. <i>Identidad, cohesión y valores forjados por la memoria comunitaria</i>	77
6. <i>La indagación y el procesamiento activo del pasado por parte de los estudiantes</i>	80
7. <i>La memoria histórica en el currículo y la vida escolar</i>	83
8. <i>La escuela como espacio de apoyo y conectividad</i>	85
9. <i>La transmisión y el propósito social de la memoria colectiva</i>	89
10. <i>El pasado como fuente de aprendizaje para la no repetición y la corrección del presente</i>	92
11. <i>La interconexión entre la realidad vivida, el conocimiento y la proyección futura</i>	95
12. <i>Desafíos y factores formativos en la interacción social</i>	99
13. <i>La influencia de la historia y las experiencias humanas en la configuración de la identidad</i>	101
14. <i>El impacto de la historia y las problemáticas sociales en la identidad comunitaria</i>	105
15. <i>Desafío el currículo oficial y el ocultamiento de la historia</i>	108
16. <i>La historia como conocimiento contextualizado y relacional</i>	112
17. <i>Innovación y cambio de concepción en la comunidad educativa</i>	115

18	<i>La narración como fuente de experiencia y comprensión subjetiva</i>	118
19.	<i>La interacción como motor del aprendizaje significativo</i>	121
20.	<i>Los actores humanos como portadores de historia y experiencia</i>	124
21.	<i>La experiencia de aprendizaje contextualizada y expandida más allá del aula</i>	127
22.	<i>Claves teóricas centrales de la interconexión entre la dimensión existencial, social y transformadora de la MHC en el entorno educativo</i>	132
23.	<i>La resignificación del sujeto a través de la interacción con el pasado y el presente</i>	136
24.	<i>La resignificación del sujeto, mediada por la educación con espacio de diálogo crítico</i>	139
25.	<i>La escuela como laboratorio de conciencia social e histórica</i>	142

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**APORTES TEÓRICOS SOBRE LA MEMORIA HISTÓRICA-COLECTIVA PARA LA
RESIGNIFICACIÓN DEL SUJETO A PARTIR DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN
LA COMUNIDAD EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VÁSQUEZ COBO EN CALI**

Autor: Julián Alfonso Díaz Alvear
Tutora: Aura Benti
Fecha: junio 2025

RESUMEN

El propósito principal de esta tesis fue construir fundamentos teóricos sobre la Memoria Histórica-Colectiva (MHC) en el proceso educativo de los estudiantes de nivel media vocacional de la Institución Educativa General Alfredo Vásquez Cobo en Cali. La investigación se focalizó en el contexto socio-político Colombiano escenario de sucesos históricos que dejaron una profunda huella en familias, estudiantes y docentes, donde persistía una brecha en la comprensión de la MHC y la resignificación del sujeto educativo. Esta situación evidenció la urgencia de un estudio que permitiera a la comunidad educativa confrontar su pasado y construir caminos hacia la reconciliación. Para abordar los objetivos se realizó un proceso cualitativo bajo un paradigma interpretativo, que buscó analizar las perspectivas pedagógicas de docentes, estudiantes y padres de familia, e interpretar los significados de las narrativas y prácticas relacionadas con la MHC en la experiencia educativa. Se llevaron a cabo siete entrevistas en profundidad (dos a estudiantes, dos a padres y tres a docentes). Los hallazgos del análisis fenomenológico dieron lugar a categorías que permitieron comprender como la MHC se manifestó en las prácticas y como estas influyeron en la educación. Los resultados enriquecieron la perspectiva de la resignificación del sujeto consciente, histórico y social, proyectándose hacia una cultura de paz, reconciliación y no repetición, fundamentada en la interconexión en el entorno educativo, diálogo crítico y en la escuela como un laboratorio de conciencia social e histórica que promovieran la resignificación del sujeto asumiendo el desafío pedagógico.

Descriptor: comprensiones pedagógicas, interacción social, narrativas de la identidad memoria y vivencias, resignificación.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, los estudios sobre memoria histórica adquirieron una relevancia considerable en las últimas décadas, destacando la importancia de comprender cómo los sucesos del pasado influyeron en las sociedades contemporáneas. En el ámbito educativo, la memoria histórica emergió como una herramienta valiosa para construir identidades, fortalecer los lazos comunitarios y promover la transformación social. Sin embargo, en contextos profundamente afectados por la violencia, la desigualdad y el desarraigo producto del drama socio-político vivido en Colombia durante más de seis décadas de conflicto interno, la memoria histórica se encontró fragmentada o silenciada, impidiendo una articulación integral de las violencias. Este fue el caso en la institución educativa General Alfredo Vásquez Cobo (IEGAVC) en Santiago de Cali, donde esta situación limitó el potencial transformador de la memoria. Dicha circunstancia evidenció la necesidad de un acercamiento más profundo a las experiencias narrativas de su comunidad para resignificar el pasado.

Esta investigación tuvo como propósito comprender las implicaciones de la Memoria Histórica-Colectiva (MHC) en el proceso educativo de los estudiantes de nivel media vocacional de la IEGAVC en Cali. Desde un enfoque cualitativo y hermenéutico, el estudio buscó analizar las perspectivas pedagógicas que docentes, estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa otorgaron a la MHC, y su relación con la resignificación del sujeto consciente, histórico y social. Adicionalmente, se propuso interpretar los significados e implicaciones de las narrativas y prácticas vinculadas con la MHC en el aprendizaje y la participación en su experiencia educativa. Para lograrlo, la fenomenología hermenéutica permitió adentrarse en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de los participantes, mientras que la pedagogía crítica y los marcos y los

trabajos de la memoria proporcionaron las herramientas teóricas para consolidar los fundamentos en relación con la resignificación del sujeto educativo, histórico y social y sus implicaciones en los procesos formativos en educación media.

La presente investigación se organizó de acuerdo con una estructura definida en cinco momentos fundamentales, cada uno desarrollado para comprender aspectos esenciales del fenómeno de la memoria histórica en el drama socio-político en una institución educativa en Cali. En primer lugar, en el Momento I, denominado “El planteamiento del problema” abordó la problemática desde un marco ontológico, estableció el contexto y profundizó en las dificultades globales de las últimas décadas relacionadas con la memoria histórica. También analizó los sucesos del conflicto interno colombiano que repercutieron en el entorno educativo, contextualizando la relevancia del estudio junto con su objeto, y se formularon las preguntas esenciales que guiaron la exploración. Para finalizar este primer momento, se presentó un cuadro con las experiencias previas, las cuales, entre aciertos y desafíos, dieron cuenta de las dificultades detectadas en la Institución Educativa General Alfredo Vásquez Cobo.

Asimismo, se formularon las preguntas de investigación, fundamentando su finalidad pedagógica, orientadas a indagar sobre las implicaciones de la MHC en el proceso educativo de los estudiantes. Con ello se delinearon los objetivos generales y específicos que se pretendían alcanzar. También se reconoció la relevancia de la memoria individual y colectiva, así como las posibles contribuciones al conocimiento existente y su pertinencia en las esferas familiar, educativa y social, en la sección de la justificación.

A continuación, en el Momento II, denominado “Marco metodológico y antecedentes del estudio”, se profundizó en el análisis de los antecedentes de la investigación, detallando estudios previos que proporcionaron pistas clave para valorar el camino a recorrer. De esta forma, se consolidaron las bases teóricas referenciales, presentando los conceptos clave y las teorías que respaldaron el estudio. Este se fundamentó en cinco pilares esenciales: la fenomenología hermeneútica de Martin

Heidegger (1927); la memoria histórica colectiva, abordada por Maurice Halbwachs (1994); la pedagogía crítica de Paulo Freire (1994); los trabajos de la memoria de Elizabeth Jelin (2002); y la memoria ética Tzvetan Todorov (2000), quién sostuvo que esta permitía comprender el pasado de manera crítica para actuar en el presente. Conceptualmente, se conectó cómo la historia incidió en la construcción de identidades y en las relaciones sociales. Igualmente, se examinaron las bases legales que ampararon la investigación, afirmando su pertinencia en el marco normativo vigente.

En el momento III, denominado “Marco metodológico”, se empleó el enfoque cualitativo bajo un paradigma interpretativo, guiado por las fases del método fenomenológico hermeneúutico. En esta fase, se estableció que el diseño de la investigación fue de campo, y se definieron el escenario del estudio y los informantes clave. Estos últimos fueron seleccionados entre estudiantes, padres de familia y docentes de la IEGAVC, debido a su relevancia y profunda comprensión del tema. Adicionalmente, se explicaron las técnicas de recolección de datos, incluyendo las entrevistas en profundidad, y el proceso de análisis, que se concentró en los relatos de los informantes clave. La validación de la interpretación de sus narrativas se realizó con los propios participantes, lo que permitió una comprensión significativa de sus experiencias y perspectivas.

A continuación, en el Momento IV, “Análisis e interpretación de resultados”, se presentaron los hallazgos y los resultados del análisis e interpretación de los relatos de los informantes clave. A través de las fases del método fenomenológico emergieron subcategorías y unidades categoriales a partir de la reducción de las unidades esenciales, la destrucción con los temas centrales y la estructuración en contraste con los aportes de las bases teóricas referenciales que mostraron las descripciones o fenomenológicas que arrojó el fenómeno en estudio en correlación con lo abordado en los momentos anteriores. De este modo se consolidaron las implicaciones de la Memoria Histórica-Colectiva (MHC) en el proceso educativo de los estudiantes.

Finalmente, en el Momento V, “Fundamentación teórica”, se abordó la relación con la resignificación del sujeto educativo, histórico y social y sus implicaciones en los procesos formativos. Se centró en comprender como las implicaciones de la Memoria Histórica-colectiva (MHC) en el proceso educativo de los estudiantes permitieron la Interpretación de los significados e implicaciones de los fenómenos de las narrativas y las prácticas relacionadas. Este proceso de investigación abordó sistemática y rigurosamente el problema de investigación, recogiendo delicadamente el conocimiento que reveló las implicaciones de la MHC en el proceso educativo de los estudiantes en relación con la resignificación del sujeto educativo, histórico y social. En esta dirección se exploró desde las precomprensiones pedagógicas, sociales e históricas, la situación de los sujetos y actores educativos en el contexto de la MHC en la IEGAVC en Cali.

Se presentaron entonces tres claves teóricas centrales, desarrollando en cada una dos fundamentos teóricos que ilustraron la interconexión entre la dimensión existencial, social y transformadora de la MHC en el entorno educativo. Estas claves fueron: primero, la naturaleza inherentemente social y existencial de la MHC y su papel fundamental en la resignificación del sujeto a través de la interacción con el pasado y el presente, fundamentada en la conexión histórica y marcos sociales. Segundo, la naturaleza transformadora y ética-política de la MHC en la construcción de identidad y la resignificación del sujeto, mediada por la educación con espacio de diálogo crítico, fundamentada en la reflexión ética y la escuela como esfera pública y democrática. En definitiva, la concepción de la escuela como lugar de la memoria y un laboratorio de conciencia social e histórica, fundamentada en la acción política y cultural y reconciliación de la memoria.

Con el Momento VI, “Reflexiones y consideraciones finales”, la investigación invitó a considerar que la implementación de procesos educativos que promovieran la resignificación del sujeto a través de la MHC implicó un profundo desafío pedagógico. Este proceso pudo estar condicionado por las percepciones y comprensiones divergentes de la contraactualidad, determinadas y perfiladas por un sistema educativo. Se desafió una formación que facilitó la conexión existencial de los estudiantes con esos

eventos y con las implicaciones de los mismos en su presente y en lo por-venir. Esta educación, interpelada por el ahora, necesitó ser un espacio de articulación de memorias diversas donde pudieran entrar en diálogo, confrontarse y complementarse, aun cuando resonara en ellas la incomodidad o el desocultamiento doloroso de sus sucesos.

Finalmente, la investigación abrió unas líneas de estudio significativamente válidas para desarrollar, a partir de la limitada conciencia del pasado de los estudiantes y de la escuela, propuestas de estudio sobre metodologías pedagógicas específicas. Otra línea de estudio que se generó con este estudio, pudo desarrollarse en la percepción docente sobre sus propios desafíos y necesidades formativas al abordar la MHC para la resignificación del sujeto. Una tercera línea de estudio, se sugirió la posibilidad de un estudio para desarrollar una evaluación de modelos curriculares existentes que incorporen la MHC, permitiendo así una implementación efectiva y contextualizada en el ámbito educativo.

MOMENTO I

MARCO ONTOLÓGICO

Planteamiento del problema

Los estudios sobre la memoria histórica fueron abordados desde la revisión de diversos saberes sociales, culturales, políticos, religiosos, históricos y pedagógicos. Estos convergeron en un diálogo para resignificar sucesos que habían dejado una huella profunda o habían sido olvidados en la experiencia comunitaria. La magnitud de las cicatrices que habían quedado en la humanidad fue el reflejo de las conflagraciones que menoscabaron la percepción humana sobre la dignidad de la vida y la conciencia colectiva. Esta situación fracturó la capacidad de asumir una vida plena y responsable, incidiendo en la construcción de un futuro en condiciones de paz y prosperidad.

En este sentido, resultó imperativo despertar la memoria sobre experiencias educativas, sociales y políticas inmersas en conflictos mundiales que habían invisibilizado o perdido sus recuerdos. Se emprendió entonces un camino para valorar los acontecimientos pasados de la humanidad y diferenciar entre memoria e historia, reconociendo que factores multifacéticos intervinieron en la comprensión de la complejidad de estos procesos humanos, evidenciando la necesidad de un acercamiento profundo. En esta dirección, se destacó la resiliencia de varios pueblos que, pese a la desintegración social, en un ejercicio de restauración de la conciencia colectiva, desvelaron su compromiso con el pasado, la justicia, el reconocimiento del sufrimiento de las víctimas y la preponderante necesidad de reparación y resarcimiento. Ejemplos notables fueron los museos de la memoria en Mali, Mozambique, Uganda, Alemania, Polonia, Argentina y Chile, entre otros.

Dado lo expuesto, se hizo referencia al contexto colombiano, donde la historia reciente evidenció el desarrollo de acciones para materializar los acuerdos de paz. Estos fueron contruidos bajo un sistema de diálogo, iniciado con la dejación de armas de las Fuerzas Revolucionarias de Colombia-Ejército del pueblo (FARC-EP) y el gobierno de la época, las discusiones y negociaciones en La Habana, Cuba, se extendieron por dos años (2014- 2016), con la finalidad de poner fin a un conflicto de más de cincuenta años en el territorio nacional. Este acuerdo procuró interrumpir y prevenir futuras víctimas o acciones violentas, generando así un marco legal para la paz, la justicia y la no repetición.

Considerando las tensiones que detonaron las confrontaciones armadas, fue importante señalar que sus causas residieron en las desigualdades sociales y económicas, gracias a que los recursos y las tierras se concentraban en pocos potentados. También se manifestó la violencia política, generada por el hostigamiento a cualquier expresión de oposición al establecimiento y la acción de grupos subversivos que, mediante el terrorismo y el narcotráfico, buscaron alcanzar sus objetivos.

De acuerdo con el informe “Basta ya” Colombia: memorias de guerra y dignidad del Centro Nacional de Memoria (CNMH) Histórica (2013) analizó “las dimensiones de las víctimas y los impactos de conflicto” (p.104) que el fruto de esta confrontación ideológica y del terror, se contabilizaron más de 220 mil víctimas, predominantemente civiles fallecidos y un significativo desplazamiento interno y externo. Este conflicto constituyó un escenario de graves violaciones a los derechos humanos y un notable deterioro ecológico. Este último se manifestó, por ejemplo, en la deforestación y la contaminación de fuentes hídricas, a menudo resultado de acciones terroristas, como el derrame de oleoductos. No obstante, es importante señalar que algunas áreas geográficas del país permanecieron relativamente inalteradas ambientalmente al ser fortines militares de diferentes grupos armados.

El epicentro de este estudio fue la ciudad de Cali, un escenario complejo donde se reprodujeron diversas formas de violencia, el desarrollo del conflicto armado propició la violencia urbana, con la influencia del narcotráfico que financió grupos armados y

originó dinámicas de poder que afectaron la población civil. La violencia social se manifestó en masiva recepción de personas forzadas al desplazamiento. Fenómenos como las desapariciones forzadas, los secuestros y el uso de minas antipersonales, aunque menos frecuentes, impactaron zonas aledañas. Distintos actores beligerantes contribuyeron y complejizaron la construcción de una narrativa común, mientras la significativa afluencia de desplazados transformó la ciudad, generando desafíos emergentes para la cohesión social.

Fue necesario consultar los informes de diversas instituciones, entre ellas el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) un organismo oficial establecido mediante la Ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011). Dicho centro publicó numerosos documentos que analizaron distintas manifestaciones de los fenómenos del conflicto armado, sus repercusiones y las vivencias de las víctimas. Entre sus publicaciones más destacadas se encontraron: en 2008-2009, títulos como “El salado. Esa guerra no era nuestra” y “Trujillo: una tragedia que no cesa”; 2010: “Bojayá: la guerra sin límites” y “la tierra en disputa” y en 2013: el emblemático informe “¡Basta ya!: Colombia: memorias de guerras y dignidad”.

Estos documentos examinaron y registraron los hechos del conflicto armado, ahondando en el reconocimiento de las afectaciones. Fuentes oficiales como el Registro Único de Víctimas (RUV) compilaron información sobre los afectados por la violencia. Este organismo se erigió en una herramienta fundamental en Colombia, procurando identificar y caracterizar la población que sufrió daños en el marco del conflicto interno. Su operación, iniciada a partir del Decreto 4800 de 2011 (Ley 1448 de 2011), constituyó la base para la implementación de medidas de atención, asistencia y reparación integral. Paralelamente, observatorios de seguridad locales y el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses recopilaron y proporcionaron datos sobre la violencia urbana en las ciudades, incluyendo desapariciones forzadas, secuestros, reclutamiento de menores y asesinatos colectivos, que impactaron la población civil durante el conflicto.

Estos hallazgos fueron consolidados por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV) en su informe final de julio 2022. En dicho informe se documentaron 41.201 individuos afectados por homicidios, lo que representó el 9.1% del total; 8.626 víctimas de desapariciones forzadas, que equivalieron al 7%; y 435.455 víctimas de desplazamiento forzado, cifra que correspondió al 6% de personas desplazadas hacia Cali, la mayoría provino de zonas rurales y de otros municipios del Valle del Cauca, identificado como el segundo departamento más afectado, según cifras reconocidas por la Comisión.

Dada la compleja situación de la ciudad, se reconoció que la complicada coyuntura socio-político afectó diferentes esferas o marcos de la sociedad. Este estudio identificó una problemática que trascendió a la escuela e interpeló su rol en el desarrollo de estos acontecimientos. Se constató que esta problemática sociopolítica, fue influenciada por múltiples actores, y al encontrarse con el factor pedagógico, halló el eco suficiente para ser estudiado en y desde la escuela. Por consiguiente, la escuela funcionó como un receptáculo de toda la dinámica del conflicto, incorporando diversas formas de violencia y dinámicas criminales. Estos desafíos superaron la carga académica, impactando las capacidades para atender las necesidades educativas y revelando secuelas directas en el aula.

Los procesos emanados del conflicto demostraron que Cali fue un territorio donde el conflicto armado se cruzó con otras formas de violencia, lo cual exigió estrategias integrales para la construcción de paz. Se subrayó la participación de la sociedad civil, las organizaciones de víctimas y la voluntad de los agresores para adherirse al proceso de pacificación. En esfuerzos colaborativos, la Comisión de la Verdad y el programa nacional de Educación para la Paz (EducaPaz), un colectivo de individuos y representantes de diversas organizaciones de la sociedad civil colombiana, impulsado desde el 2014 con el compromiso educativo y el respaldo de una organización filantrópica europea. Compilaron un acervo documental significativo, que evidenció la complejidad de la situación.

Tras su proceso de esclarecimiento y escucha, se identificó en el capítulo “No es un mal menor: niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado” (p.34) del informe final (2022), un énfasis en las afectaciones sobre la población menor. Se registró la vulneración a la vida e integridad de las niñas, niños, adolescentes y docentes, además del deterioro de la infraestructura escolar entre 1980 y 2021. Hubo un recrudecimiento de estos sucesos de violencia entre el 2002 y 2009, periodo en el cual se concentró el 41,4% de los hechos violentos más graves perpetrados contra las comunidades.

La consecuencia de este proceso de avance en la construcción de la paz se manifestó a medida que se cumplían compromisos clave. Con la firma del Acuerdo Final para la finalización del conflicto y la construcción de una paz estable duradera, suscrito por el gobierno de Colombia y las FARC-EP en noviembre de 2016, se destacó la dejación de armas y la reintegración a la vida civil de los miembros de las FARC-EP. Asimismo, se estableció el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No repetición (SIVJRN), y se puso en marcha la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) en 2017, con el fin de investigar y juzgar los crímenes. También se contempló la reparación, individualización y dignificación de las víctimas, la concertación social y la constitución de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV) en 2018.

Estos mecanismos persiguieron la coexistencia pacífica y la no repetición, estableciendo un mandato para el esclarecimiento de la verdad de lo ocurrido durante el conflicto armado y contribuyendo a explicación de las acciones violentas a la sociedad. Presentaron un informe final que recogió los aprendizajes esenciales para consolidar la paz, todo ello en el marco del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No repetición (SIVJRN). Este sistema fue promulgado mediante un acto legislativo en 2017, estableciéndose como una herramienta transicional, temporal y extrajudicial de vital importancia para el país.

Para este estudio, resultó pertinente observar, reflexionar y analizar las heridas sociales, históricas, educativas y culturales que perduraron en la sociedad colombiana. Posterior a la presentación del informe de la CEV, se consiguió la visibilización de las

víctimas, otorgándoles una voz en la construcción del relato histórico. Con el análisis de documentos, testimonio y materiales se desentrañó la verdad histórica sobre el conflicto, donde aparecieron diversos tipos y dinámicas de violencia. Se reconocieron sus múltiples causas y se propusieron recomendaciones para evitar la repetición y construir una paz sostenible. Las recomendaciones del CEV, “Hay futuro, si hay verdad”, al finalizar su mandato en junio de 2022, se concibieron como un acto de responsabilidad social trascendental.

Al subestimar la MHC en el contexto de los diferentes conflictos humanos, marcados por la violencia y la desconfianza institucional, se proyectó una tendencia al olvido que incidió en la fragmentación humana, desintegración social, deterioro de las tradiciones y la descomposición de estructuras al servicio de la comunidad. Se optó por una narrativa “oficial” que afianzó el olvido para inhabilitar la responsabilidad de una vida consciente, proporcionando la repetición de errores pasados. En medio de esta crisis, se limitó el desarrollo de los procesos educativos, impactados en su funcionalidad y estructuras, mientras procuraba atender a las necesidades de una sociedad sumida en la violencia y el olvido.

La institución educativa General Alfredo Vásquez Cobo (IEGAV) en Cali, simbolizaba la intrincada coyuntura socio-política de Colombia, signada por las secuelas profundas de un conflicto armado que trascendió las barreras temporales e impregnó la vida cotidiana. En su seno, se percibía una palpable necesidad de afrontar los silencios y las omisiones que dejó la violencia, especialmente en relación con el reclutamiento y la utilización de niños, niñas y adolescentes. Este aspecto criticó el Tomo 8 del informe final de la CEV documentado como “No es un mal menor”, subrayando la urgencia de su abordaje.

A pesar de la presencia de programa como EducaPaz, se buscó aproximar las realidades del conflicto a las aulas, y la labor de la jurisdicción especial para la paz en la búsqueda de la justicia, subsistía en la IEGAVC una fisura en la comprensión y resignificación de la Memoria histórica colectiva (MHC). Esta situación evidenciaba la

urgencia de un estudio sociopolítico profundo que permitiera a la comunidad educativa confrontar su pasado, entender sus implicaciones presentes y construir caminos hacia la reconciliación y la no repetición.

Objeto de la investigación

Desde esta perspectiva, se integraron diversos aspectos que emergieron en el entorno educativo y se descubrió la necesidad de estudiar las implicaciones del ámbito de la MHC en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El objetivo fundamental consistió en explorar la situación de los actores educativos, así como las incidencias y los significados de sus narrativas y sus relatos que pudieron surgir en este proceso. Al abordar este fenómeno, se siguió un itinerario de “ocurrencias” que sugirieron de la revisión de diversas condiciones que pusieron en tensión los conflictos humanos, la conciencia colectiva, la memoria histórica y el papel de la escuela como espacio para aprender a distinguir una vida humana digna en el contexto de la IEGAVC en Cali.

Este ámbito de la MHC abarcó un entramado del reconocimiento del olvido y el recuerdo, examinando lo que ocurrió, los acontecimientos y los momentos que establecieron la distinción entre la memoria e historia y cómo estos se integraron en la experiencia educativa. Para Jelin (2018), “la memoria se centra en acontecimientos y proceso de orden social y político que tienen lugar en situaciones límite y de violencia política extrema” (p.31). En medio de estos procesos, la memoria facilitó el reconocimiento del olvido. Sin embargo, la MHC se encontró relegada o ausente en los contextos pedagógicos, influenciadas por sistemas históricos, culturales y colectivos que incidieron y obstaculizaron su efectiva reproducción.

En la IEGAVC, esta reproducción inconsciente de valores y normas sociales incidió en la escasa identificación con un proyecto de vida dignificante y en la devaluación de interacción sociales, caracterizadas por la incapacidad de solucionar los conflictos, perdiendo así su potencial transformador. Esto estableció un sistema de reproducción de desigualdades, que se sustentó en estructuras de poder que invisibilizaron tanto a

víctimas como agresores, y que promoviendo narrativas históricas y políticas que justificaron acciones violentas, perpetuando ciclos de desequilibrio social.

El sistema educativo se instrumentalizó bajo un férreo control ideológico y social, imponiendo un modelo que representó los intereses de una estructura hegemónica de “orden-desorden” que silenció la crítica social. Factores como la falta de recursos para fortalecer la enseñanza, los ataques y amenazas contra la infraestructura escolar, provocaron un clima de inseguridad y zozobra. Asimismo, el desplazamiento de estudiantes y sus familias interrumpió sus procesos educativos, y la afectación a las comunidades vulnerables profundizó el desinterés y la desvinculación con la memoria, mermando su capacidad de resiliencia.

En este contexto, se focalizó la situación en la IEGAVC de algunos estudiantes de nivel vocacional. Según su Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) del 2021, se destacó que:

...las tradiciones y las características culturales, mediadas por el maltrato, la falta de diálogo, la imposibilidad de estudio o la formalización mínima técnica, representa la situación laboral que han tenido que asumir los padres de familia que viven en la comunidad del centro de la ciudad donde está ubicada la sede educativa. (p.7)

Esta descripción reveló los desafíos sociales y las precarias condiciones socio-económicas que afrontaban las familias, las cuales incidieron directamente en las trayectorias educativas y a pequeña escala, en el aula. Los problemas de Cali, donde el narcotráfico añadió elementos confluyeron con el conflicto, interfirió con la esperanza de los acuerdos de paz. La persistencia de estos dramas generó en la IEGAVC una brecha significativa en la comprensión y resignificación de la Memoria histórica colectiva (MHC). Esta situación evidenciaba la urgencia de un estudio sociopolítico profundo que permitiera a la comunidad educativa confrontar las complejidades del pasado y posibilitara la construcción de una narrativa colectiva que contribuyera a la reconciliación y la no repetición.

Esta experiencia de ciudad, inmersa en un drama sociopolítico, se encontró atascada por la violencia urbana, la normalización de la violencia y una mirada sin compromiso sobre la vida personal, familiar y educativa. En este contexto, se manifestó el fenómeno central de esta investigación: la comprensión de las implicaciones de la MHC en el proceso educativo de los estudiantes de la media técnica vocacional en la IEGAVC. Allí se había desarrollado una cultura de desarraigo y maltrato escolar, agravada por las dificultades socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, quienes habitaban los barrios céntricos. Las dificultades detectadas en los estudiantes abarcaron el desinterés por su proyecto de vida, el distanciamiento de sus territorios de origen y la carencia de identidad, derivadas de las secuelas del conflicto armado.

Subyacieron, por otro lado, las contrariedades del trabajo en equipo para desarrollar actividades educativas, lo que se atribuyó a una comunicación deficiente y apática, presumiblemente descuidada en el ámbito doméstico. Además, se notó la limitada participación y responsabilidad de los padres de familia en la experiencia educativa, y era necesaria una intervención significativa del docente como mediador didáctico. La IEGAVC, inserta en la comunidad, arraigada en la comunidad, contaba con 55 años de servicio, orientada hacia “tecnologías de la información para la innovación y el emprendimiento digital”. Para 2025, la institución proyectaba un reconocimiento por su calidad e inclusión, mediante un modelo educativo comprometido con la formación integral, inclusiva de calidad que contribuiría a la transformación social.

Esta situación convergió en paralelo con más de seis décadas de conflicto armado interno en el país y el desarrollo de los acuerdos de paz. La ciudad de Cali fue un referente de trágicos acontecimientos que habían marcado la MHC. En esta dirección, resultó inquietante constatar cómo los patrones de la crianza familiar delegaron a la institución educativa una gran parte de la responsabilidad formativa que, a la vez, desestimaron, evidenciando una desconexión entre lo enseñado y lo aprendido. Esta pérdida de la MHC incidió en la desconfiguración de la identidad y en la limitada capacidad de resolución de conflictos, agravada por la presencia invisible del

microtráfico, que contribuyó al deterioro de la dignidad de la vida de algunos miembros de la comunidad educativa.

Esta profunda percepción de la pérdida de la MHC se asoció a un pasado reciente y traumático donde se deshicieron los liderazgos y únicamente emergieron victimizados. Paralelamente a la disociación entre el aprendizaje y la vivencia, surgió una significativa insensibilidad social, una limitada capacidad de apreciación y profundas fracturas en las relaciones familiares e interpersonales que habían socavado el entorno de coexistencia. Un ejemplo de las vivencias precedentes, se observó en la Tabla 1, la cual presentó, de manera diacrónica, momentos clave de los últimos años escolares que, entre aciertos y desafíos, revelaron problemáticas detectadas en la IEGAVC.

Tabla 1

Recuento de periodos escolares y experiencias vividas

Momentos	EXPERIENCIAS PREVIAS
1. Periodo escolar: 2018-2019	En este contexto, se manifestaron desafíos en la convivencia y en la gestión de conflictos. Se observó un marcado desinterés en la propuesta educativa y un notorio desapego y alejamiento de los padres de familia de acuerdo con la trayectoria académica de sus hijos, en una comunidad en constante fluctuación. Asimismo, se implementó un modelo pedagógico muy elaborado, descontextualizado, y ajeno a la realidad local, lo que condujo a experiencias pedagógicas subestimadas y a actividades culturales y festivas relegadas al olvido. Esta situación generó una institución educativa que no era reconocida por su entorno, y una comunidad desvinculada de su quehacer, lo que obstaculizó la cohesión y el progreso educativo.
2. Periodo escolar: 2020-2021	Se fomentó un acercamiento con padres de familia, y se generaron vínculos a través de talleres denominados: “ventanas de la memoria”. Subyacieron desafíos y problemas de convivencia, y emergieron la desconexión del proyecto de vida,

la apatía académica, la movilidad poblacional, el desarraigo, y una comunidad fluctuante. En este periodo se conmemoraron 50 años de servicio educativo, lo que propició un análisis y evaluación del rol de la escuela, la familia y la comunidad en la trayectoria educativa. Adicionalmente se proyectó la experiencia de “Memoria y convivencia”. La pandemia y la crisis social generalizada manifestada con el “estallido social” dieron un nuevo e inesperado escenario pedagógico, marcado por la pérdida de vida de familiares y docentes, y riesgo inminente para la salud y la existencia.

3. Periodo escolar: 2022-2023	Se evidenciaron limitaciones tecnológicas, desplazamiento social y desconexión educativa, lo que configuro una problemática social compleja. En este contexto, se celebró 55 aniversario de servicio educativo bajo el lema “La clave está en la familia” en un entorno de aridez humana que se manifestó en la transición hacia el mundo digital. Esta generó escenarios de abuso, maltrato, curiosidad y una creciente fascinación y dependencia de las redes sociales. Dichas plataformas propiciaron nuevas interacciones desprovistas de respeto, reconocimiento y dignificación. Se cuestionó el uso y apropiación de estas herramientas para la agresión, la exacerbación de la desconfianza y la vulneración de la intimidad, dejando a los individuos expuestos y desconectados de un proyecto de vida posible y el desprecio por la valoración individual.
----------------------------------	--

Lo expuesto hasta el momento, buscó profundizar en la urgencia de un estudio socio-político profundo que posibilitara a la comunidad educativa confrontar su pasado, comprender sus implicaciones presentes y construir caminos hacia la reconciliación y la no repetición en el contexto de la MHC. Se mantuvo el deber de recuperarla e identificarla, entre los sucesos políticos. Esta exploración se realizó en una sociedad signada por una cultura que, al normalizar diversas formas de violencia, permaneció a la

espera de una experiencia de paz que se consolidó con los acuerdos y el proceso en curso. La relevancia del esclarecimiento de la verdad y la recuperación de la MHC para la existencia democrática del país radicó en que los individuos y su entorno necesitaron conocer su propia historia, especialmente cuando escenarios trágicos afectaron el desarrollo de la vida.

En esta dirección, el derecho de recordar y dar testimonio de lo vivido en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI se constituyó en un deber. Alcanzar esta posición de la MHC proporcionó la legitimación que le permitió establecerse en el ámbito de lo público, incluso trascendiéndolo. Desde la perspectiva de Arfuch (2013) "... de que, en lo político, lo que va de lo gubernamental, lo familiar, de lo público a la privado, de lo grupal a lo colectivo y en medio de ello, tiene lugar también las instituciones educativas" (p.13), se comprendió que estas últimas también desempeñaron un lugar central. Esto conllevó a redescubrir el significado histórico de la escuela en la construcción de ciudadanía, la custodia de derechos y la promoción de responsabilidades sociales.

Al observar la situación del ámbito de la memoria, se insinuó la resignificación del papel de la educación en el proyecto de vida de individuos que conformaron una sociedad afectada por la ausencia de la memoria colectiva. Esta situación, permeada por conflictos, había minusvalorando las posibilidades de una coexistencia pacífica, repercutiendo en una convivencia desinteresada por construir la sociedad. En el panorama de los acuerdos de paz, existió una referencia legal que introdujo el deber de recuperar lo vivido. Correspondió al Estado lo que estaba contemplado en la Ley 1448 de 2011" (conocida como Ley de víctimas y restitución de tierras, artículo 43), la cual, propició la génesis del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), y a sus acciones se adicionaron un conjunto de proyectos y programas educativos y culturales desplegados por los ministerios de educación y de cultura.

El motivo por el cual se incorporó la MHC como objeto pedagógico, en su referencia a procesos subjetivos y colectivos, radicó en su capacidad de desbordar la

unicidad disciplinar en la escuela. Su posición se vinculó al reconocimiento social y político al comprenderse desde lo histórico y lo colectivo. Esto definió la MHC en el ámbito escolar, reconociéndole su propia discursividad y sus cuestionamientos al relacionarse con el pasado reciente. Este enfoque pudo favorecer un florecimiento de reflexiones sobre lo que la MHC comprendió e implicó en la escuela. En esta dirección, Strawson (1995) “indica que cuando nos referimos, en concreto, a los juicios éticos y políticos que suscita y que convocan a la expresión de sentimientos y actitudes reactivas, en unos casos y objetivas en otros” (p.45), permitieron acceder a otro nivel de conocimiento, validaron las subjetividades y proporcionaron la reconfiguración de las colectividades.

Finalmente, la MHC revistió la importancia de una herencia y se compuso como un objeto cultural que puede resignificar en el sujeto el proceso intersubjetivo, sus interacciones y la reconstrucción del pasado desde el presente, con proyecciones hacia el futuro. Todo esto confirmó que el contexto de los estudios que se aproximaron a la MHC en el campo educativo, y en relación con la IEGAVC, buscó profundizar en la urgencia de un estudio socio-político profundo que permitiera a la comunidad educativa confrontar su pasado, buscando revisar el lugar que ocupó en la escuela y en los procesos formativos.

Los antecedentes de la historia reciente de Colombia, entre escenarios de violencia sociopolítica y desarrollo social, encarnan problemáticas que repercutieron en los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectaciones que con el paso del tiempo han ido normalizando comportamientos contra los procesos de socialización, se evidenciaron en la coexistencia, la proyección individual y social que representa la escuela y la ciudadanía. Estas perspectivas socioeducativas integran vínculos culturales y políticos que incidieron en las dinámicas personales y sociales impulsando la exploración los fenómenos o enfoques que abordan la educación, la pedagogía de la MHC y la escuela.

Fue necesario mencionar que entre las dimensiones que se procuraron investigar de este fenómeno se encontró la identificación del alcance, el rol y lugar de MHC para

los actores educativos. Esto incluyó su repercusión en el proyecto existencial de los estudiantes y en las interacciones sociales que representaron la transformación o adaptación a los niveles del conflicto en que se desarrolló en el pasado reciente de la nación. Después de considerar todo lo anterior, el presente estudio procuro responder:

Interrogantes de investigación.

¿Cuáles fueron las implicaciones de la MHC en el proceso educativo de los estudiantes del nivel de media vocacional de la IEGAVC y bajo qué perspectivas pedagógicas se orientó la conciencia de identidad y de la coexistencia colectiva-histórica?

¿Cuáles fueron los aspectos, los significados e implicaciones de las narrativas y las prácticas relacionadas con la ausencia de la memoria histórica -colectiva que incidieron en la resignificación de los actores educativos y en la experiencia formativa?

¿Cómo se consideró teóricamente la resignificación de los sujetos educativos en educación media vocacional a partir de los procesos históricos y sociales y culturales?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Construir fundamentos teóricos para comprender las implicaciones de la Memoria Histórica-Colectiva (MHC) en el proceso educativo de los estudiantes de nivel media vocacional de la Institución Educativa General Alfredo Vásquez Cobo.

Objetivo Específicos

1. Analizar las perspectivas pedagógicas desde la visión de docentes, estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa General Alfredo Vásquez Cobo sobre la Memoria Histórica-Colectiva en su relación con la resignificación del sujeto consciente, histórico y social.

2. Interpretar los significados e implicaciones de los fenómenos de las narrativas y las prácticas relacionadas con la Memoria Histórico-Colectiva del aprendizaje y de la participación en la experiencia educativa de la comunidad educativa General Alfredo Vázquez Cobo.

3. Consolidar los fundamentos teóricos en relación con la resignificación del sujeto educativo, histórico y social y sus implicaciones en los procesos formativos en educación media.

Justificación e importancia de la investigación

Al iniciar con esta investigación, se abordó directamente la memoria individual y la Memoria Histórica-Colectiva (MHC) previamente construida. Aquella que se había transmitido consciente o inconscientemente en las experiencias familiares, educativa y social. Por ello, la intención del estudio residió en comprender las implicaciones de la Memoria Histórica-Colectiva (MHC) en el proceso educativo. Se examinó el impacto de este proceso en cada actor del entorno educativo, considerando cómo se desarrolló en un contexto sociopolítico que, al ser atravesado por el conflicto armado interno, que, en su esencia, concentró problemáticas como la desigualdad social, económica, la violencia política y el narcotráfico, que afectaron recurrentemente la población civil.

Estas circunstancias provocaron severas consecuencias para el sistema educativo en Cali, evidenciadas en el desplazamiento de familias que buscaron refugio en la ciudad. La convivencia escolar se vio desfigurada por la generalización de conflictos, amenazas, microtráfico, ataques y extorsiones, lo que naturalizó la violencia. El reclutamiento forzado interrumpió los estudios de numerosos estudiantes en el contexto nacional y los traumas dejados por el conflicto afectaron a aquellos que fueron víctimas o testigos de situaciones violentas. Esta coyuntura profundizó las brechas educativas, vulnerando a sectores de la población ya afectados por la falta de recursos.

Dichos fondos habían sido desviados del sistema educativo, los cuales pudieron haber servido para fortalecer una infraestructura deficiente, incrementar los escasos materiales educativos y mejorar los precarios salarios de los docentes. Lamentablemente, estos recursos se invirtieron en el “negocio de la guerra”, repercutiendo negativamente la calidad educativa. En medio de estas características, se favoreció también la naturalización del olvido personal y colectivo de la crisis social, armada y violenta. Esto se demostró en el estancamiento de procesos judiciales quedaron en la impunidad, en la falta de verdad y en la repetición de acciones violentas que claman al Cielo por encontrar una nueva ruta de negociación, de resoluciones dialogadas al conflicto.

Las repercusiones de esta crisis social evidenciaron una enseñanza cultural que minimizó la responsabilidad ética de las instituciones oficiales, de justicia, educación y salud. Esta situación demandó una urgente transformación de los sujetos y del colectivo que conformaron la sociedad, subrayando la necesidad de una profunda reflexión sobre sus valores y principios que regían la interacción comunitaria y el papel de las entidades en la reconstrucción del tejido social.

Se enfatizó que el propósito del estudio fue comprender las implicaciones de la Memoria Histórica-Colectiva (MHC) en el proceso educativo, identificando los fenómenos que allí aparecieron y los significados que se presentaron en las narrativas y las prácticas relacionadas con la MHC del aprendizaje y de la participación en la experiencia educativa. De manera general, se interrogó la situación de una nación en transformación social y una dinámica educativa influenciada por las movilizaciones humanas. Se partió de la fenomenología hermenéutica para observar las implicaciones de la MHC en los entornos educativos, sociales y políticos, así como las consecuencias del conflicto interno en medio de los caminos de resolución y pacto que se lograron para la transición del país, como la implementación de los acuerdos de paz. Esto procuró una educación que priorizara la coexistencia, restaurara la verdad y reivindicara la memoria colectiva.

Las experiencias de aprendizaje y las inquietudes sobre el significado de los actores como sujetos educativos, históricos y sociales, implicados en procesos formativos de la educación media, pudieron afianzar las preguntas sobre cómo la escuela funcionó como escenario de encuentro y socialización. Este enfoque abrió nuevas interrogantes y oportunidades para el avance en campos del saber o investigaciones posteriores, lo que contribuyó a la expansión del conocimiento en el ámbito de la memoria histórica y la educación.

A nivel teórico, se propuso una perspectiva de análisis para examinar y valorar el constructo de memoria histórica, tanto individual como colectiva. Esta había trascendido a la realidad de los procesos de resolución de conflictos abordados en las transformaciones culturales de diversos escenarios socio-políticos a nivel global. De ello se derivaron las implicaciones para la historia en Colombia, la resignificación y el rol que desempeña la MHC en la escuela, subrayando su relevancia en la comprensión de los fenómenos sociales y culturales.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, los marcos sociales de la memoria, los trabajos de la memoria y las diferentes comprensiones del pasado, se asumió la necesidad de valorar y analizar los fenómenos educativos que consideraron los procesos de aprendizaje a partir de sus implicaciones del drama sociopolíticos. Esto implicó tomar en cuenta la responsabilidad, la percepción, la comprensión y el conocimiento de la realidad, los cuales se convirtieron en una experiencia compartida. En ella todos los participantes - padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y la comunidad- fueron sujetos de aprendizaje, cargados de conocimientos previos que reflejaron sus sistemas de crianza y sus múltiples tradiciones populares y culturales.

De esta manera, el aporte que pudo proporcionar este estudio radicó en su objetivo analizar las perspectivas pedagógicas que algunos docentes, estudiantes y padres de familia de la comunidad educativa. Las repercusiones de la MHC en la construcción posacuerdos de paz en Colombia se convirtieron en una oportunidad de aprendizaje en la escuela, fomentando el encuentro y la coexistencia pacífica en la

comunidad antes de asumir la violencia como solución. Este estudio, a su vez, pudo contribuir a futuras investigaciones en el campo, ampliando la comprensión sobre la memoria histórica en contextos de posconflicto.

De lo anterior se desprendió que la experiencia educativa se configuró como un desafío para explorar caminos de resolución pacífica, al margen de la crudeza de la vida en la calle de los estudiantes y sus familias. En este punto, fue necesario dar espacio a la MHC, con el propósito de interpretar los significados e implicaciones de los fenómenos de las narrativas y las prácticas relacionadas con la Memoria Histórica-Colectiva del aprendizaje y de la participación en la experiencia educativa. Esta fue responsable de integrar y dinamizar las particularidades socioculturales de una comunidad que se transformó al reconocer los aportes de sus vivencias en las interacciones humanas que se construyeron.

En este estudio se exploraron los fenómenos sociales y las dificultades que enfrentaron los estudiantes para construir su proyecto de vida en medio del desarraigo, la fragilidad de una identidad marcada por la historia, las dificultades para trabajar en equipo y la mediación de relaciones interpersonales por redes sociales que tendieron a aislar y polarizar la vida colectiva.

En lo metodológico, este estudio se caracterizó desde el paradigma interpretativo, en el enfoque cualitativo que se orientó. Esto permitió una aproximación a la comprensión de los fenómenos sociales y respondió directamente a los objetivos propuestos. Para comprender la MHC y sus vinculaciones con la experiencia pedagógica, se compilaron datos mediante experiencias individuales de preguntas y conversaciones a partir de entrevistas sobre las percepciones de su historia de socio-educativa. Esto procuró describir los fenómenos de la situación individual y familiar de los estudiantes, así como las implicaciones de las prácticas pedagógicas en el quehacer de los educadores. De esta forma, se exploró la resignificación del sujeto educativo, histórico y social y sus implicaciones en los procesos formativos en educación media, desde un proceso fenomenológico.

Por lo tanto, el análisis de la realidad pedagógica de los estudiantes del nivel de media técnica vocacional de la IEGAVC transitó bajo un camino descriptivo e interpretativo. Esto permitió comprender la naturaleza, valorar los factores y las razones que integraron la MHC con la experiencia educativa. Los datos clave de interés en este estudio fueron recogidos directamente de la realidad educativa. Como se mencionó en el manual de la Universidad Experimental Libertador (UPEL) (2018) "... que en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios" (p.18). Finalmente, se realizó una contribución con las técnicas e instrumentos de recolección, centrándose en la entrevista fenomenológica para alcanzar profundidad en las vivencias de los informantes clave.

En último término, este estudio pudo proporcionar diversas contribuciones, alineadas con el momento en que se materializaron los acuerdos de paz en el país. Se instauraron espacios de encuentro y reconciliación, como centros de memoria, que exploraron los procesos educativos necesarios para que los estudiantes de media técnica vocacional de la IEGAVC, la comunidad educativa y en general abordaran esta oportunidad histórica de reconocer y resignificar su MHC. El mismo se inscribió en la línea de investigación Educación, en el Núcleo de investigación: Filosofía, psicología y educación.

Adicionalmente, el estudio subrayó el desafío de educar para ponderar las consecuencias de un enfrentamiento que llevó a distinguir la victimización que padecieron numerosas personas. Estas tuvieron derecho a la verdad, la justicia y la reparación bajo condiciones judiciales específicas, establecidas por el sistema de la JEP y el reconocimiento y aceptación de la verdad, esclarecida por la CEV. La participación de todos los actores de conflicto, mientras se desarrolló el posacuerdo y la implementación de estrategias para la paz, abrió nuevas rutas para nuevos estudios. También aquellos que se configuran desde la institución educativa para atravesar el currículo y gestionar en las diferentes disciplinas el desarrollo de estrategias pedagógicas que incluyen la MHC como herramienta de aprendizaje y comprensión de la historia,

como generar indicadores que modelen y transformen la dedicación objetiva de la tarea educativa.

Por otro lado, otras instituciones nacionales fueron creadas, como la Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas (UNPD) y la Unidad de Restitución de Tierras (URT), para la atención y preparación integral de las víctimas. Estos nuevos escenarios de orden estatal impulsaron la aplicación de los acuerdos de paz. Al considerar el papel de la educación, se la cuestionó y confrontó para que proyectara una lucha consciente contra las prácticas violentas y promoviera entornos que fortalecieran los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva buscó que la IEGAVC, ubicada en Cali, encarnara la compleja realidad de una nación marcada por las cicatrices de la confrontación y la definición de un acuerdo por la paz.

En medio de esta brecha sociopolítica, se evidenció que la educación reconoció y apropió las recomendaciones que surgieron de todo el proceso de transición del enfrentamiento violento a la construcción de la coexistencia pacífica. Esto generó la necesidad crítica de un estudio que permitiera a la comunidad educativa afrontar su pasado y forjar caminos de reconciliación y no repetición. También se propició que el entorno educativo formalizara la transformación consciente, a partir de la experiencia formativa de la MHC con una perspectiva de futuro, proyectando indagaciones que profundizaran en la responsabilidad histórica que compitió al sistema educativo del país.

MOMENTO II

MARCO TEORICO Y ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Un aspecto primordial que conformaba la intención de este estudio residió en el concepto de memoria. Según González (2014) “el ámbito académico se desborda en la actualidad a partir de los años 60 y 70 penetrando especialmente en el mundo de la historiografía sosteniendo como una versión privilegiada del pasado en detrimento de la historia” (p.10). Surgió entonces un movimiento que destacó la centralidad del concepto de memoria, evidenciando profunda repercusión en tres dimensiones: el tiempo (repasar lo vivido), la percepción subjetiva y la expresión lingüística, lo que reconfiguró el entendimiento de los relatos históricos.

A partir de estas inflexiones que enmarcaron la dinámica de la memoria en la historia, surgieron procesos de transformación social en diferentes colectividades. Situaciones como la disputa armada, el abuso y la degradación de la dignidad humana, en un contexto de progreso hacia la cooperación, activaron el concepto de memoria. Esto hizo necesario repasar lo vivido, lo sido. Latinoamérica marcada por conmociones violentas, conflictos internos y levantamientos que degeneraron en confrontaciones armadas, abusos de poder y desplazamiento humano, sufrió una pérdida de la identidad cultural y social. El desarraigo erosionó paulatinamente tradiciones, creencias y costumbres, reconfigurando los modos de vida e interacciones de sus habitantes.

En consecuencia, y ante la disolución o ausencia de referentes educativos, culturales e históricos distorsionados por la violencia y la fragmentación social, que había

afectado el desarrollo de pueblos como Argentina, Chile y Cuba, además de la historia de transición reciente de Colombia y la coyuntura que atravesaba Venezuela entre otros pueblos latinoamericanos en tensión, se evidencio una profunda crisis humana. Como ya se señaló en otros contextos geográficos, la memoria y la historia quedaron mutuamente imbricadas en un discurso que las confundió, oscureciendo sus particularidades y desvirtuando su distinción conceptual y funcional.

La memoria estuvo intrínsecamente influenciada por la historia, ya que no existió una memoria literal u original exenta de elementos propios. Las huellas o recuerdos fueron reconstrucciones sociales moldeadas por ideologías o pensamientos colectivos que se aproximaron a lo vivido, procurando dar orden o elaboración cronológica a la rememoración. Se hizo evidente que los recuerdos poseían un carácter colectivo, pues requirieron el concurso de otros para nutrirse de experiencias o procesos recordados, reafirmandose mutuamente. Maurice Halbwachs (2004) destacó que la necesidad de estos procesos colectivos radicaba en hacer visibles los ejes del relato histórico: la temporalidad y la interpretación. Además, se suman otros dos órdenes que aparecían entrelazados en los debates sobre este tema:

Halbwachs (2004) profundizo en estas dimensiones y refirió:

De una parte, la noción de memoria como categoría social (discursos, recuerdos, representaciones), y de otra, en su dimensión (inter) disciplinar, esto es, como herramienta teórico-metodológica de un campo que se dedica a su estudio que también transita en lo sagrado y lo mágico, mientras que del lado de la historia se encontraban el relato único, total y generalizador. Así, la historia solo comenzaba cuando se acababa la tradición o cuando se descomponía la memoria social. Finalmente, más que olvido, se trata de silencio. Es el recuerdo de lo “indecible” por ejemplo, de los sobrevivientes de los campos de concentración, que necesitan del silencio para reencontrar un *modus vivendi* de un pueblo o ciudad que asistió a su deportación y para evitar transmitir a sus hijos el sufrimiento vivido. Es el recuerdo “vergonzoso”, en otra dirección, de quienes silencian o son silenciados por la estigmatización y el rechazo. Es el recuerdo “prohibido” que se enconde y no puede escucharse en medio de la represión de un régimen totalitario, por lo cual es necesario revisar los “abusos de memoria” y reivindicar “el deber de memoria. (p17).

ANTECEDENTES

Antecedentes internacionales

Algunos estudios desarrollados a partir del fenómeno de la memoria se consideraron para presentar el estado del arte en esta investigación. Se recopilaron antecedentes internacionales que indagaron los procesos colectivos-históricos. Surgió así el trabajo de Arcos Miranda Evaristo y Serrano Arenas Deyz (2020), titulado “La convivencia de la memoria y el olvido en el presente” realizado en la universidad autónoma de Chapingo en México. Esta tesis doctoral se enfocó en la construcción de la realidad, examinando y profundizando en la función del olvido social y la memoria colectiva, y cómo estas nociones fueron utilizadas por el poder y el Estado para legitimar sus acciones, su existencia y conducción de las prácticas sociales.

La propuesta de este estudio profundizó en “la tercera forma del olvido”, definida como el reinicio, un nuevo comienzo para las prácticas colectivas y la comprensión del pasado. Esta noción repercutió en la relación entre memoria y olvido, determinando que la memoria preservaba el pasado y el olvido simbolizaba la destrucción de lo que dio forma al presente. El estudio también hizo énfasis en la relevancia de la conciencia histórica crítica para defenderse de la opresión. Esta se convirtió en una estrategia para enfrentar el olvido y proyectar un bien social, estableciendo la memoria como una herramienta para acceder a un futuro beneficioso donde la dinámica memoria – olvido constituía un deber social.

Este estudio contribuyó a la integración entre el razonamiento teleológico, analizando la huella que la memoria y el olvido dejaron en las prácticas educativas. Comprendió la importancia de la conciencia histórica en la conformación de enfoques educativos, fomentando el pensamiento crítico entre educadores y estudiantes. También abordó la complejidad de la memoria y el olvido en contextos sociales, buscando narrativas históricas que fortalecieran a las personas en defensa de la opresión. Esto se

logró a través de una formación que valoraba la transmisión histórica y la memoria colectiva, promoviendo el sentido de responsabilidad por el bienestar social y la desconfianza en el olvido.

Se encontró una vinculación significativa con el presente estudio, ya que integró la experiencia educativa a realidades sociales como el olvido y el deber de memoria. Además, analizó la función que estos conceptos tuvieron en la comprensión y construcción de la realidad social, estableciendo a la escuela como escenario clave para el desarrollo de la conciencia histórico-colectiva e identificando una fuerte conexión con el objetivo de la presente investigación.

En otra perspectiva, el estudio de Núñez (2021), "Memorias en el aula: discursos y prácticas pedagógicas sobre el pasado reciente en la enseñanza de la historia en escuelas secundarias de Santiago de Chile", de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se focalizó explícitamente en los discursos y prácticas pedagógicas que se desarrollaron en el aula de historia en escuelas secundarias chilenas respecto al pasado reciente (principalmente la dictadura militar chilena). Analizó como los profesores abordaron estos temas sensibles, las estrategias didácticas que utilizaban, las reacciones de los estudiantes y las tensiones que surgieron al mediar entre la historia oficial, las memorias familiares y las experiencias personales. Se enfocó pedagógicamente en la construcción de la memoria en el espacio educativo.

Este estudio abordó la complejidad de la enseñanza del pasado reciente en el sistema escolar chileno, un tema cargado de significados y controversias. Se propuso analizar las configuraciones de la "memoria en el aula" a través de las interacciones entre docentes, estudiantes y el contenido curricular sobre el periodo de la dictadura. Buscó identificar los enfoques pedagógicos predominantes y las implicaciones de estos en la formación de la conciencia histórica de los jóvenes. Sus objetivos fueron la descripción y análisis de los discursos y prácticas pedagógicas que utilizaron los docentes de historia para enseñar el pasado reciente en la educación secundaria chilena. Comprender cómo los estudiantes construyeron significados sobre este pasado a partir de las experiencias

escolares. Identificaron los desafíos y dilemas éticos y didácticos que enfrentaron docentes y estudiantes al abordar la memoria histórica en el aula.

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, utilizando una aproximación etnográfica y hermenéutica. Incluyó la observación de clases, entrevistas en profundidad a profesores y estudiantes, y el análisis de materiales didácticos curriculares. Esto permitió una comprensión profunda de las dinámicas en el aula y las perspectivas de los actores educativos.

Este estudio contribuyó en la comprensión sobre la gestión pedagógica del pasado traumático en el contexto latinoamericano, ofreciendo lecciones sobre las estrategias exitosas y los desafíos comunes. Profundizó en las metodologías y discursos de los docentes chilenos, mostrando las dificultades que surgieron al enseñar en temas sensibles, subrayando la importancia del rol mediador del docente y cómo la enseñanza de la memoria podría contribuir a formar ciudadanos más críticos, reflexivos y comprometidos con los derechos humanos en conexión con el estudio propuesto.

Antecedentes nacionales

Entre los antecedentes nacionales, se destacó el estudio de García Vera (2020), “Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte”, de la Universidad Pedagógica, en Bogotá. Esta investigación propuso una aproximación a los estudios de la memoria histórica en el campo educativo, enfocándose en la reconstrucción de narrativas sobre eventos dolorosos en Colombia. Se desarrolló como una investigación social que reflexionó sobre el lugar de la memoria en la escuela y sus aportes a la formación de nuevas generaciones en la consciencia histórica. Hizo énfasis en la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales, abordando las políticas de la memoria, pedagogía de la memoria y el uso de lenguajes artísticos como mediación.

Para desarrollar este estudio, se analizaron las narrativas en contextos sociales y educativos mediante enfoques etnográficos. Se buscó comprender las prácticas de

socialización en entornos escolares que involucraban aspectos clave como el mutismo, la indiferencia y el miedo. Desde una perspectiva cualitativa se exploró cómo la escuela desempeñó un papel decisivo en la reconstrucción del tejido social y en el fomento de redes de apoyo. Esto permitió entender las dimensiones subjetivas y colectivas de la transmisión de la memoria y la identidad.

Se exploraron las narrativas de las víctimas y sus experiencias, conectando los aspectos humanos de los acontecimientos históricos. Se propuso la construcción de una memoria colectiva que reconoció perspectivas como la reconciliación, integrando a diferentes sectores de la población. El lenguaje artístico, la literatura y las artes visuales fueron consideradas herramientas pedagógicas que pudieron enriquecer la experiencia de aprendizaje. Finalmente, al integrar la memoria en las prácticas educativas, se sugirió ampliar el currículo para que respondiera a las realidades históricas, conduciendo a enfoques sistemáticos para abordar la enseñanza – aprendizaje de la historia y la memoria en la escuela.

El aporte de estudio radicó en la importancia que integró la memoria en las prácticas educativas como medio para fomentar la identidad colectiva. A partir de enfoques pedagógicos innovadores, se abordaron de manera efectiva las complejidades de la memoria en la historia de Colombia. En consecuencia, las implicaciones de los estudios de memoria para abordar las disputas históricas fomentaron la conciencia histórica. Esto incluyó la incorporación de una mirada crítica al pasado colombiano desde la violencia sociopolítica y el conflicto armado en el plan de estudios.

Otro estudio nacional, realizado por Cossio Sepúlveda, Diego León y Hincapié García (2021), “Construcción de paz y ciudadanía entre la indiferencia y la memoria”, de la Universidad de San Buenaventura, en Medellín, señaló cómo se destaca el papel de la memoria en la formación ciudadana y la construcción de paz. A partir de esta investigación se demostró cómo la indiferencia generó ausencia de memoria y se constituyó en una forma de violencia que afectó la convivencia social. Considerando las condiciones históricas, culturales, simbólicas y materiales que dieron forma a la

subjetividad indiferente, los conceptos de violencia, indiferencia, memoria y tolerancia fueron vistos como la base de la formación ciudadana y un camino para la construcción de paz.

Este estudio hace una reflexión filosófica y crítica sobre los supuestos antropológicos de la educación, fundamentado en el análisis Reyes Mate (2008) sobre la memoria y el sufrimiento. Interrogó sus límites y necesidades para comprender el papel de la enseñanza en la promoción de la paz y la ciudadanía. Sugirió que se debía involucrar virtudes como la tolerancia, la responsabilidad y la empatía, en la experiencia de enseñanza-aprendizaje, consideradas esenciales para fomentar el sentido de ciudadanía.

Al enfocarse en la memoria como componente crítico para comprender el sufrimiento y la justicia, se exploraron experiencias y narrativas de quienes habían sufrido injusticias, aportando un interrogatorio crítico del sentido común para interpretar integralmente la memoria y la justicia. Al abordar la indiferencia como forma de violencia, se contribuyó al presente estudio al destacar la necesidad de cultivar la conciencia y la responsabilidad ciudadana, elementos que comprometieron con el sufrimiento ajeno y la insuficiencia de actuar contra la indiferencia. Así, el papel de la memoria en la educación sugirió la reflexión sobre la injusticia del pasado para asumir con responsabilidad el presente, manifestando la perspectiva transformadora del ámbito pedagógico que atendió la voz de los marginados.

Antecedentes regionales

Aunque se encontraron dificultades para hallar estudios locales que abordaran directamente la problemática propuesta, se consideró el estudio de Marroquín Almanza (2021), “Una práctica pedagógica de la memoria en un contexto afectado por el conflicto violento”, de la facultad de educación de la Universidad de los Andes de Bogotá. Esta investigación se enfocó en construir conocimiento a partir de la práctica pedagógica como respuesta a la disputa. Se desarrolló en un contexto de educación superior, donde

se pusieron en juego la enseñanza alrededor del enfrentamiento y la paz, el abordaje de la pedagogía de la memoria y la formación ética. Allí, el sistema educativo se vio significativamente afectado por la contienda, enfrentando amenazas a sus miembros y perdiendo recursos e infraestructura. En este escenario, las instituciones educativas se habían convertido en objetivos y herramientas para actores violentos, desdibujando su papel en la sociedad.

Este estudio exploró elementos pedagógicos necesarios para fomentar la paz a través de la enseñanza. Privilegiando el lugar de la memoria, particularmente en contextos de atrocidades históricas. La metodología desarrollada fue la Investigación de Acción Educativa (IAE), desde un enfoque cualitativo. Se enfocó en observar, analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas relacionadas con la propuesta pedagógica de memoria. Para mejorar la comprensión de la interacción entre educación, enfrentamiento y consolidación de la paz, enriqueciendo las prácticas educativas, este estudio conectó el deber de recordar con los proyectos sociales y políticos de las memorias colectivas e individuales.

Enfatizando el papel de la memoria activa en la configuración de identidades comunitarias y la comprensión de la injusticia histórica, éste estudio contribuyó al reconocimiento de una memoria colectiva. También analizó cómo las prácticas restaurativas dentro de la escuela fueron estrategias alternativas para la acción pacífica, fomento de la conciencia y la participación en los esfuerzos de consolidación de la paz.

El aporte de este estudio se enfocó en analizar como los factores económicos y las hostilidades asociadas reprodujeron ciclos de violencia. Las políticas estatales habían disimulado desigualdades estructurales, favoreciendo enfrentamientos sociales que provocaron grandes daños psicosociales, degradando la cohesión comunitaria y el bienestar individual. Se subrayó la necesidad de respuestas educativas para abordar estas desigualdades profundamente arraigadas, con programas que compartieron el propósito común de integrar la educación en derechos humanos para consolidar la formación para la ciudadanía.

En estos elementos se hallaron puntos de encuentro con el estudio propuesto: la complejidad de promover el bien común en diversos contextos culturales, el impacto existente de la violencia más allá de las víctimas directas, incluyendo a testigos y perpetradores, lo que complicaba el proceso de reconciliación; y la necesidad de que la apuesta educativa abordara implicaciones psicosociales más amplias del enfrentamiento, proponiendo que las aulas fueran espacios de prácticas reflexivas que aprovecharan las dimensiones históricas y sociales.

Al llegar a este punto, se presentó un estudio local de Olaya López (2020), “El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida” de la Universidad Católica de Manizales. Esta tesis doctoral expuso los resultados de una investigación realizada en una sede educativa oficial en Palmira, Valle del Cauca. Buscó comprender el lugar de la memoria en el aula escolar para niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado debido al conflicto armado en Colombia. Este estudio intentó confrontar y vivenciar las experiencias de los estudiantes, resaltando la importancia de la memoria en su aprendizaje en medio de la violencia, las hostilidades sociales y del desplazamiento masivo entre 2002 y 2010.

Este fenómeno afectó a comunidades rurales del departamento y, sobre todo, a las escuelas. En estos espacios se implementó un proceso de acogida para integrar e incluir a la población en el sistema escolar, desarrollando programas que reconocieron y valoraron la memoria de los niños y jóvenes desplazados dentro del proceso pedagógico.

Al buscar comprender el papel de la memoria en el contexto de post acuerdos en Colombia, se fundamentaron tres componentes clave: el territorio, las subjetividades y el proceso de memoria en el aula. Se vincularon procesos exploratorios en el Valle del Cauca para establecer diálogos para viabilizar el proceso de paz, buscando recuperar la identidad y construir narrativas personales. Así como la memoria apareció como un proyecto educativo que buscó esclarecer la verdad y promover la justicia restaurativa, detallando que los esfuerzos individuales en la escuela permitieron abrir espacios de

interpretación y comprensión en la vida de los estudiantes, reafirmando el papel del educador como constructor sociocultural, generando un espacio de apoyo y reconociendo al estudiante como un crítico de su propia historia.

En cuanto a lo metodológico, se empleó un paradigma interpretativo-comprensivo-narrativo, desarrollado a partir de entrevistas semiestructuradas. Se enfocó en la memoria colectiva y su impacto en la formación de la población desplazada. Se realizaron talleres interactivos, cooperativos y exploratorios para compartir experiencias y perspectivas de los estudiantes sobre el enfrentamiento, el regreso a la escuela de las víctimas, sus historias de vida y la adaptación a un nuevo entorno posacuerdo, utilizando cuadernos de campo. Así mismo, se realizó un análisis documental como técnica complementaria para recoger información.

En cuanto al aporte de este estudio a la intención investigativa, se consideró cercano al interés de valorar la memoria en la etapa escolar, donde los estudiantes se encontraron significativamente afectados por los dramas del conflicto armado. Aunque el estudio se direccionó al reingreso de los estudiantes al sistema escolar y revisó las dinámicas que han desplazado a los estudiantes, buscó movilizarlos para recuperar la memoria. Se vinculó con la presente investigación al validar el entorno educativo como un escenario significativo que pudo aportar a la interpretación de los fenómenos de la memoria, conformada por la mirada histórica y su repercusión en la colectividad.

Bases teóricas o referenciales

Al indagar sobre MHC, diversos autores profundizaron en la situación que repercutió en la capacidad de recordar o considerar lo vivido, lo sido. A partir de la búsqueda de una mirada a la condición auténtica de la existencia, se fundamentó la perspectiva fenomenológica de Heidegger (1927), influyente filósofo alemán, cuya obra se enmarcó en la tradición de la fenomenología y la hermenéutica. Postuló que el ser humano no fue un mero sujeto cartesiano aislado, sino un Dasein, un “ser-ahí” inherentemente ser-en-el-mundo y ser-con-otros. Se caracterizó por su facticidad (su

ser arrojado en el mundo con una historia y un contexto dados) y su existencialidad (su capacidad de proyectarse hacia el futuro y elegir su modo de ser).

La autenticidad radicó en que el Dasein asumiera sus propias posibilidades en lugar de diluirse en el “uno” impersonal. Heidegger (1927) señaló que: “El Dasein es su ser-en-el-mundo. Y este ser-en-el-mundo significa estar ya-siempre-ahí-con-los-otros, en un mundo que siempre es un mundo compartido” (p.118). Esta teoría fue fundamental para iluminar la resignificación del sujeto. También Heidegger (1927) provocó una visión esencial al señalar que:

El recuerdo no pertenece solamente a la facultad de pensar, dentro del cual tiene lugar, sino que todo pensar y toda aparición de lo que hay que pensar hallan un campo abierto donde llegar y se juntan y solamente allí donde llega a la custodia de lo gravísimo. El hombre habita esta custodia de lo que hay que pensar. ¿de que preserva la custodia? ¿del olvido? (p.127).

Desde esta mirada se descubrieron los “ahí” del fenómeno de la memoria, se buscó comprender, más allá de los recuerdos, la existencia auténtica que fue pensada y que tuvo como motivo custodiar la realidad de todo lo que estuvo en sí mismo. Las características históricas y colectivas tendieron a develar las intersubjetividades que dieron acceso a aquello que pudo pensar y custodiarse como comunidad, y que había sido arrebatado por la confusión o el no-pensar, lo que llevó a la desmemoria y al deshabetarnos. En línea de fundamentación, se encontraron procesos educativos que carecieron de condiciones y de intereses para desarrollar proyectos de vida posible. En este contexto, surgió la oportunidad de existir como una interacción consciente y pensada, en medio de la contrariedad de un entorno escolar, educativo, familiar y comunitario que reveló la ausencia de significados y la desconexión con el propio ser. Esto ocurrió dadas las consecuencias de un escenario de hostilidades, desarraigo, maltrato y desplazamiento, que ocuparon aquello que se confió para ser custodiado y que se había dejado en la desatención o el descuido.

Al reconocer la escuela y la práctica educativa inserta en a la comunidad como un escenario que vinculó la experiencia colectiva, se percibió que había sido desalojada, descuidada y ausente de la MHC. De acuerdo con la perspectiva sociológica de

Halbwachs (1990), sociólogo y filósofo francés, se cimentó en la sociología que le permitió desarrollar una perspectiva pionera y revolucionaria sobre la memoria. Introdujo el concepto de “memoria colectiva”, argumentando que la memoria individual no existía de forma aislada, sino que estaba intrínsecamente ligada y moldeada por los “marcos sociales” en los que las personas vivieron y recordaron. Exploró cómo la familia, la religión, la clase social y otros grupos proporcionaban los puntos de referencia y los esquemas que organizaron y dieron sentido a los recuerdos.

Halbwachs (1994) concluyó la necesidad de hacer visibles los ejes de ese relato histórico, sumando órdenes diversos que aparecieron entremezclados en la cuestión de memoria individual y colectiva dentro de la necesidad de una comunidad afectiva. Halbwachs (1990), explicó que:

“esta reconstrucción debe realizarse a partir del datos o nociones comunes que se encuentran en nuestra mente al igual que en la de los demás, porque pasan sin cesar de estos a aquella y viceversa, lo cual solo es posible si han formado parte y siguen formando parte de una misma sociedad. Solo así puede entenderse que un recuerdo pueda reconocerse y reconstruirse a la vez” (p.78)

Halbwachs (1994) enfatizó que la memoria no era una simple recuperación pasiva de lo ocurrido, sino una reconstrucción activa que se llevaba a cabo en el presente y estaba influenciada por las preocupaciones, los valores y las relaciones sociales actuales. El pasado se recordaba de maneras diferentes según los grupos y los momentos, lo que subrayó la maleabilidad de la memoria colectiva.

Desde la propuesta pedagógica de Freire (1994), pedagogo y filósofo brasileño, considerado un pensador influyente en el siglo XX, dedicando su vida a la instrucción de adultos y a la alfabetización, en contextos de opresión. Propuso una pedagogía problematizadora basada en el diálogo, la concientización y la praxis. Su pensamiento arraigado en la realidad social y la política de los oprimidos, buscó que los educadores desarrollaran una conciencia crítica de su situación para transformarla. Se consideró que la práctica pedagógica debía brindar herramientas para la vida. Señaló que:

la educación debe brindar herramientas para la vida. En tanto ideal, la educación habla a una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier doctrina política específica, al tiempo que vincula la

teoría con la práctica social a los aspectos más profundos de la emancipación (p.68)

En esta dirección, al identificar la variedad de fenómenos que emergieron de la práctica pedagógica se reconoció su corresponsabilidad con la orientación de significados. Esto permitió impregnar o despertar la conciencia que redimensionó la realidad social, y que interpreto la sociedad y la historia considerando los cambios culturales, tecnológicos, políticos y económicos del entorno y la comunidad donde se desarrolló la experiencia educativa.

Se consideró que los principios básicos de la pedagogía crítica, que permitieron la transición social y redefinieron la actividad educativa, favorecieron la disposición y la conciencia de los actores educativos y sociales. Esto fue posible al reconocer sus funciones para romper con la estructura educativa tradicional que oprimió a los sujetos mediante ideologías que limitaron o bloquearon la libertad y la oportunidad de aprender. Como comprendió Freire (1994), “ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse de sí mismos y liberar a los opresores” (p.2).

Con Jelin (2002), una socióloga argentina con su extenso trabajo en los campos de la sociología de la memoria, los derechos humanos y los movimientos sociales en América Latina, analizó cómo las sociedades procesaron sus pasados traumáticos, las disputas por las narrativas, el papel de los trabajos de la memoria y las políticas públicas de memoria. Su enfoque destacó la dimensión ética y política de la memoria, destacó que:

Los trabajos de la memoria no son solo para recordar el pasado, sino para intervenir en el presente y construir el futuro. Su dimensión ética y política reside en la capacidad de generar reconocimiento en las víctimas, de promover la justicia y de fomentar solidaridad entre los miembros de la sociedad. La memoria es una práctica social que busca la reparación simbólica y la reconstrucción de los lazos comunitarios para que las violencias no se repitan. (p.140)

Esta perspectiva resultó fundamental para este estudio pues permitió comprender que la enseñanza no debía limitarse a la transmisión de una historia que no involucrara estudiantes, docentes y padres en un trabajo activo de la memoria. Con lo cual se debían

recrear espacios donde las diversas narrativas pudieran fluir, discutirse y resignificarse, reconociendo las disputas y la necesidad de la empatía. Jelin (2002) enfatizó que la memoria es un terreno de disputa, donde diferentes grupos luchan por imponer sus versiones del pasado. Esta disputa pone de manifiesto la existencia de múltiples memorias (individuales, colectivas, oficiales, subterráneas) y la necesidad de reconocer la validez de las experiencias del otro, especialmente de las víctimas.

La obra de Todorov (1994) fue un filósofo, lingüista, historiador, crítico literario y teórico cultural búlgaro-francés, cuya obra se centró en la semiótica, la reflexión ética y política sobre la memoria, la alteridad y el mal. Todorov (1994), abordó cómo las sociedades manejaban su pasado traumático, particularmente el Holocausto, y advirtió sobre los peligros de una “memoria literal” o una “memoria ejemplar” mal empleadas. Propuso un uso ético de la memoria que permitiera extraer lecciones sin caer en la sacralización o banalización del pasado. Estableció una distinción entre dos modos de recordar el pasado, Todorov (1994) señaló que:

La memoria literal es la rememoración precisa de los hechos, pero es la memoria ejemplar la que nos permite extraer una lección universal del evento particular. Para ello, el testimonio de las víctimas y los testigos es insustituible, pues no solo narra los hechos, sino que transmite la experiencia vivida, el dolor y la resiliencia, lo que nos obliga a ponernos en el lugar de las personas y a reflexionar sobre nuestro propio presente. (p.58)

Esta distinción fue fundamental para orientar la pedagogía de la memoria histórica. El uso de testimonios, fomentó la empatía, la reflexión sobre la condición humana y la aplicación de las lecciones del pasado al presente de los estudiantes. Todorov (1994) advirtió sobre los “abusos de la memoria” como la sacralización (cuando el pasado se vuelve intocable e impide la crítica) o la banalización (cuando se trivializa o se olvida), como señaló:

El valor de la memoria no reside en su fidelidad literal al pasado, sino en su capacidad de hacernos comprender las implicaciones éticas y políticas de ese pasado para el presente y el futuro. (p.80)

Una memoria ética era aquella que permitía comprender el pasado de manera crítica para actuar en el presente, sin caer en el victimismo ni en la venganza, sino orientada a la prevención de futuras atrocidades.

En el marco de este estudio se propone pensar que el proceso de aprendizaje que trascendió al ámbito social, requiere estructurar valores como la responsabilidad, la percepción, la comprensión y el conocimiento de la realidad local, lo que integró las miradas personales y compartidas de la MHC. Los factores necesarios en una construcción pedagógica provocaron la identificación de espacios sociales como elementos de la subjetividad: la memoria, la historia, la estructura de la personalidad y su capacidad de interactuar, que vinculan las interacciones sociales.

Bases legales

Los fundamentos que legitimaron este estudio en el abordaje de los fenómenos de la MHC en el contexto educativo provenían de referentes internacionales esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI. La comisión internacional sobre los futuros de la educación de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) en su informe “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” del 2021 enfatizó la búsqueda de un acuerdo global que reconoció la educación como un derecho fundamental y un bien público. Este informe se enfocó en la necesidad de aprendizajes esenciales para la vida, a partir del desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas.

En este, el informe de la UNESCO buscó fomentar valores como la solidaridad, la justicia social y el respeto por la diversidad cultural. Para el estudio de la MHC, el informe proporcionó un marco conceptual y legal, al implicar la educación como un derecho de calidad y pertinencia. Este derecho quedó consagrado en diversos tratados internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y la “Convención sobre los Derechos del Niño”. Así se entendió que la enseñanza permitió a

los individuos comprender su pasado, construir su identidad y participar activamente en la sociedad.

Desde este mismo soporte legal, la UNESCO reconoció el derecho a conocer la verdad sobre los hechos históricos. También se entendió que el Derecho Internacional Humanitario (DIH) y de los derechos humanos se vincularon significativamente con la MHC para la construcción social con base en la justicia y la igualdad. Además, este componente esencial de la MHC contribuyó a fortalecer las dinámicas sociales, proyectar la cohesión social y anticipar posibles conflictos. El reconocimiento de estos principios fue determinante para garantizar que las comunidades pudieran construir una narrativa de su pasado que facilitara la reconciliación y la prevención de futuras violaciones.

Estas condiciones legales garantizaron el acceso a la información y a la formación sobre el pasado, especialmente en relación con hechos traumáticos. De ellas se derivaron instrumentos internacionales como las “Convenciones de Ginebra” de 1949 que establecieron normas básicas del DIDH, con el objetivo principal de proteger a las víctimas de la guerra. Al trascender la confrontación armada, se extendieron a la construcción de una memoria histórica. Buscaron, adicionalmente, preservar la memoria de las víctimas, rindiéndoles homenaje para que tales actuaciones no se repitieran, promoviendo la justicia y las responsabilidades en los crímenes de guerra, y fortaleciendo la protección de las víctimas, lo que contribuyó a construir una cultura de paz basada en el respeto de los derechos humanos y del DIDH.

Por otro lado, los Principios de Yogyakarta de 2007 buscaron garantizar que todas las personas, sin importar su orientación o identidad sexual, gozaran de los derechos universales reconocidos. Estos principios se enfocaron en la búsqueda de la justicia, la verdad y la reparación, en el marco de la protección de los derechos humanos, para esclarecer los hechos, identificar a los responsables y garantizar los procesos de justicia restaurativa. Aunque su enfoque fue específico, establecieron un precedente importante sobre la necesidad de reparación y reconocimiento para grupos históricamente marginados, lo cual resonó con la necesidad de una MHC inclusiva.

Fue también importante reconocer el soporte legal de la Constitución Política de Colombia (CPC) de 1991, que contuvo diversos artículos que, de manera directa o indirecta, promovieron y protegieron elementos fundamentales para la construcción de la MHC, teniendo como base el desarrollo de una sociedad democrática y participativa. La CPC abordó temas relevantes como el reconocimiento de las víctimas y sus derechos, estableciendo en los artículos 1 “el valor y cuidado de la dignidad humana” y en el artículo 2 “el deber del Estado de proteger los derechos” conexos con la verdad, la justicia y la reparación integral para reconocer los sucesos del choque armado, identificar los responsables y obtener una reparación justa; así mismo, el artículo 79 se reconocieron los derechos de las víctimas del conflicto armado interno, incluyendo el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

La CPC consideró también consideró la protección de los derechos humanos, dedicando su título II íntegramente a los derechos fundamentales. Reconoció los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, que resultaron esenciales en la consecución de la memoria colectiva que se fundamentó en la dignidad de la persona. Fueron aspectos cruciales el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica, en los artículos 7 y 8, que reconocieron los derechos de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom. Se buscó también la preservación de sus memorias y tradiciones, reconociendo la pluralidad y la diversidad de la memoria colectiva que constituyó el contexto del país.

Aspectos esenciales como el principio de la justicia y de la educación fueron reconocidos en la CPC. Se destacó que la justicia con sus principios de la igualdad, imparcialidad y la publicidad, resultó fundamental en el artículo 95 para garantizar que los procesos de esclarecimiento se alcanzaran de manera transparente y equitativa. La educación, como derecho fundamental y servicio público reconocido en el artículo 67, propendió por la educación para la paz y la formación ciudadana, fundamentos para la construcción de una memoria histórica colectiva que promoviera la reconciliación y la convivencia pacífica. Desde esta perspectiva, la enseñanza contribuyó a que los

ciudadanos se formaran en valores como la solidaridad, la equidad, la justicia, esenciales para la construcción de la paz.

Del orden nacional, se refirieron leyes que constituyeron un marco fundamental para garantizar los derechos indicados en la CPC y que mantuvieron la línea de consolidación de la MHC, especialmente a partir del proceso de acuerdo de paz. Entre ellas destacó la Ley 1448 de 2011 de víctimas y restitución de tierras, que estableció un marco integral para la atención, la reparación y la garantía de no repetición de violaciones a los derechos humanos y al DIDH. Esta Ley reconoció a las víctimas, promovió la búsqueda de la verdad dentro del sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición y fomentó la investigación con la creación de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición (CEV), la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV). También se incluyó la Ley 2078 de 2021, que garantizó la continuidad de políticas públicas étnicas en la atención a las víctimas y la promoción de la memoria histórica.

Al reconocer la naturaleza del derecho a la educación, la Ley 115 General de Educación (LGE) de 1994 estableció normas generales para regular el servicio público educativo, cumpliendo una función social acorde con las necesidades e interés de las personas. Esta Ley proporcionó un marco legal que permitió a las instituciones educativas jugar un papel fundamental en la construcción de la MHC. Al promover el conocimiento de la historia, la diversidad cultural y los valores democráticos, propendió por fortalecer la identidad nacional, fomentar elementos significativos en el desarrollo de una educación para la paz, como la reconciliación y la formación para construir una sociedad más justa y equitativa.

En la esencia de la LGE se proyectaron aspectos formativos que hicieron énfasis en la identidad cultural y regional fortaleciendo la identidad cultural, afianzando el sentido de pertenencia de los estudiantes a sus comunidades. La Ley 115 de 1994 en los artículos 5, 13 y 76 buscó formar ciudadanos críticos, participativos y responsables,

implicados en la ciudad, el reconocimiento y respeto por los derechos y deberes establecidos en la CPC, así como el reconocimiento del desarrollo histórico que dio forma a la sociedad. La LGE promovió el reconocimiento a la diversidad cultural, étnica y lingüística del país y propuso incluir en el currículo la perspectiva diferencial de grupos sociales para construir una memoria colectiva inclusiva y representativa.

Entre los elementos que fueron sustento legal de la LGE para el estudio de la MHC se reconocieron cuatro aspectos: la contribución al fortalecimiento de la identidad cultural y nacional de los estudiantes, el reconocimiento de la historia de la comunidad, el fomento de una cultura de paz y reconciliación para una sociedad más justa y equitativa y la formación de ciudadanos críticos y participativos, capaces de transformar su entorno.

El fomento de la educación para la paz se enfocó en desarrollar habilidades y competencias para abordar la resolución pacífica de conflictos, el respeto por los derechos humanos y la construcción de una cultura de paz. Entre tanto esta formación contribuyó a reconocer y sanar las heridas del pasado y a fundamentar la memoria colectiva en la reconciliación. Estos procesos de formación se concretan en la institución educativa reflejados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este fue el instrumento fundamental para la autonomía institucional que pudo incluir proyectos relacionados con la MHC, a partir de la investigación de hechos históricos locales, la recuperación de testimonios y la creación de escenarios de memoria.

Del entorno institucional, sirvieron de sustento para este estudio el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como herramientas esenciales para la gestión educativa que definieron la dirección estratégica a largo plazo y se enfocaron en acciones concretas para alcanzar los objetivos educativos. Estos documentos contribuyeron a garantizar una educación de calidad para los estudiantes, pues en ellos se definió el perfil del estudiante de la IEGAVC. Esto buscó contextualizar, analizar, relacionar las condiciones de la realidad educativa del siglo XXI, desarrollando los planes, proyectos y actividades que se ofrecieron educativamente a

partir del modelo pedagógico didáctico de la complejidad. Se tuvo en cuenta el análisis de entorno, la caracterización de la población y la identificación de sus necesidades, intereses, cualidades y expectativas de las familias y los estudiantes, para enfocar la formación de ciudadanía, los referentes históricos, la convivencia para la construcción de la MHC.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

Paradigma

Desde un paradigma interpretativo, se concibió la realidad como una construcción social que se manifestó a través de las interacciones humanas. Al desarrollar este estudio, se buscó acceder a los significados e implicaciones de los fenómenos de la MHC en la trayectoria educativa, facilitando una relación dialógica con los actores involucrados. Como indicó Martínez (1997), “la investigación interpretativa se inscribe en el contexto de una orientación pospositivista donde el conocimiento es el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el investigador y el objeto o sujeto investigado” (p.128), esta relación permitió explorar los aspectos de la MHC, tanto a nivel colectivo como individual y entender las estructuras de la realidad social y los valores que subyacían a las prácticas educativas.

También se indagaron los significados de la vida personal y comunitaria, así como las maneras en que se estructuró la realidad social para entender el conjunto de conceptos y valores en los que la MHC se habían consolidado. Estos aspectos se estudiaron para interpretar las construcciones que se elaboraron desde el proceso educativo, adentrándose en los problemas pedagógico de base. En línea con Heidegger

(1927), el paradigma coincidió ontológico-existencialmente con lo que se presentó en cuanto que:

cuando es particular concreción de la interpretación que es la interpretación exacta de los textos apela a lo que “está allí”, lo que por lo pronto está allí no es otra cosa que la obvia e indiscutida opinión previa del interprete, que subyace necesariamente en todo quehacer interpretativo como aquello que con la interpretación misma ya está “puesto”, es decir, previamente dado en el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa (...) En tal caso quedaría en pie la pregunta: ¿Por qué? ¿o muestran quizás la estructura de prioridad del comprender y la estructura de en cuanto de la interpretación una conexión ontológico-existencial con el fenómeno del proyecto? Y este ¿no remite hacia atrás, hacia una originaria estructura de ser del Dasein? (p.154).

Esta mirada comprensiva reconoció que la interpretación estuvo condicionada por las precomprensiones y experiencias previas del investigador. A pesar de cuestionar estas precomprensiones, se abrió la posibilidad de descubrir nuevos significados y comprender de manera más profunda los fenómenos educativos, bajo las condiciones de ver y entender la propia realidad. Así las cosas, al buscar una relación dialéctica entre el investigador y el objeto de estudio, se cuestionó por lo que el fenómeno podía ofrecer, cómo surgieron y se descubrieron los significados que enriquecieron la búsqueda del conocimiento de la MHC y la enseñanza.

Enfoque

Esta investigación se orientó hacia un enfoque cualitativo, lo que permitió comprender los fenómenos sociales a partir de las percepciones y perspectivas de los actores educativos. Se buscó indagar los significados y las implicaciones de los fenómenos de la MHC en la vivencia educativa de la comunidad. Esta aproximación posibilitó un acercamiento a la realidad de manera íntegra, considerando las dimensiones personales, colectivas, sociales e históricas. En esta dirección, el estudio procuró esclarecer como la memoria, desde su componente histórico y colectivo, influyó en el desarrollo de la comprensión de la resignificación del sujeto consciente, social e histórico.

Como señaló Martínez (2006), el enfoque cualitativo facilitó el estudio de: “un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis” (p.128), tomando en cuenta las interacciones y el significado que los actores educativos conferían a su realidad. Para lograrlo, se compiló información a través de encuentros, preguntas y conversaciones que permitieron comprender en profundidad las prácticas pedagógicas, desde una perspectiva fenomenológica. De esta manera, se esperó develar las perspectivas pedagógicas y la resignificación del sujeto educativo, histórico y social, así como sus implicaciones en las dinámicas formativas.

Método

Este estudio adoptó el enfoque fenomenológico hermeneútico, siguiendo las concepciones de Heidegger (1927), destacando que:

significa primariamente una concepción metodológica, No caracteriza el qué de los objetos de la investigación filosófica, sino el cómo de esta. Cuanto más genuinamente opere una concepción metodológica y cuanto más ampliamente determine el cauce fundamental de una ciencia, tanto más originariamente estará arraigada en la confrontación con las cosas mismas, y más se alejará de lo llamamos una manipulación técnica, como las que abundan también en las disciplinas teóricas (p.37).

Este enfoque se centró entonces en una investigación para confrontar directamente las cosas en sí mismas, las perspectivas pedagógicas que los actores educativos otorgaron a la MHC, a descubrir los significados subyacentes y sus implicaciones en la experiencia educativa a partir de los fenómenos de la MHC.

En esta perspectiva, León (2009), destacó que: “la fenomenología es investigación sobre el ser de los entes. El ser de los entes es comprensible como “fenómeno” (p.11), lo que resultó en una forma de conducir los fenómenos de la MHC y la educación en este progreso de conocerlos y como se constituyó el escenario educativo. En la ruta de este estudio, se empleó este enfoque para comprender como la MHC se manifestó e influyó en la experiencia educativa. Al concentrarse en la experiencia vivida de los actores educativos, se buscó analizar los significados que

otorgaron a estos fenómenos y cómo estos significados se relacionaron con su identidad y su forma de ser en el mundo.

En el desarrollo de la investigación fenomenológica se comprendió también una mirada sobre la realidad que transitó el objetivo de este estudio, integrando aspectos que aparecieron en el entorno educativo. Se consideró necesario estudiar las implicaciones de la MHC en el proceso de enseñanza - aprendizaje, para indagar la situación de los actores educativos, las incidencias y los significados que pudieran surgir en este proceso. Según Fuster (2019) “el enfoque fenomenológico de investigación surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable” (p.3)

Entonces, la fenomenología permitió explorar los aspectos más complejos de la vida humana. En este caso facilitó comprender la dinámica del entorno escolar, acercarse a identificar las categorías que estructuraron la experiencia educativa y, finalmente, reveló como la MHC influyó en la construcción de la persona y su estilo de vida.

Diseño

Para este estudio, el diseño de campo fue fundamental. Siguiendo el manual UPEL (2016),

el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien se de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigación a partir de datos originales o primarios. (p.18).

Se entendió que la investigación de campo implicó una inmersión directa en la realidad educativa para recoger datos originales y comprender los fenómenos en su contexto escolar natural. En este sentido, este estudio, de carácter interpretativo y

fenomenológico, requirió de un trabajo de campo exhaustivo que permitió acceder al proceso educativo donde se construyó una MHC de acuerdo con las condiciones y posibilidades que se manifestaron en el espacio y en el escenario del entorno educativo.

Según Monistrol (2007), según destacó el concepto, el trabajo de:

campo es una reminiscencia de cuando las investigaciones antropológicas se realizaban en sociedad primitivas. Por ello, las expresiones “trabajo de campo” y “cuadernos de campo” (apuntes de observaciones y dibujos), se refiere a los métodos tradicionales de investigación sobre el terreno de las ciencias naturales y de las sociales, como a la antropología cultural. (p.1)

Así entonces fue el escenario donde las personas construyeron significados a partir de sus experiencias. Constituyó la oportunidad de adentrarse en la experiencia educativa para comprender como los actores, participantes del mismo, dieron sentido a sus vivencias y como estas influyeron en su relación con la MHC. Al realizar este trabajo de campo, no se buscó manipular la realidad, sino comprender todo lo que ella presentó, lo que requirió de una actitud de escucha activa y una disposición de apertura a las múltiples perspectivas que surgieron, permitiendo construir un conocimiento contextualizado sobre el fenómeno de estudio.

Fases

El método fenomenológico de Heidegger (1927) se desarrolló a través de tres fases según Shimabukuro (2021) fueron: “interconectadas ellas son: reducción fenomenológica, construcción fenomenológica y destrucción fenomenológica” (p.13). En esta secuencia, se abordó el estudio de la MHC en medio de las prácticas pedagógicas. Para detallar cada una de las fases de este estudio, se procedió de la siguiente manera: La reducción fenomenológica implicó un cuestionamiento crítico de las presuposiciones naturalizadas, en este caso, de los componentes de la MHC y su impacto en el proceso educativo. En línea con Shimabukuro (2021) “esto indica que busca examinar críticamente y deconstruir nuestra comprensión convencional de lo que significa ser” (p.19).

En este punto, se revisó la presencia de la apariencia del fenómeno de la MHC, como surgió en la experiencia educativa y como llegó a los actores educativos del presente estudio, formado parte de cada uno dando lugar a la pregunta esencial: ¿Cómo se conectó esta MHC con la situación personal, de donde provino? De esta manera, se inició con una situación preparatoria en línea con Marcin (2021), quien destacó que: “permitiendo una visión más clara de las estructuras de la existencia dejando de lado las nociones preconcebidas” (p.27) dando origen a la memoria de vida, donde el fenómeno de la MHC apareció, como una apariencia.

La construcción fenomenológica, se desarrolló en un segundo movimiento tras la reducción. en línea con Shimabukuro (2021), “la construcción surge como un análisis genealógico de estas presuposiciones, trazando un desarrollo histórico y sus implicaciones” (p.19), en esta fase se produjo un descubrimiento o revelación del fenómeno de la MHC; se descubrió su origen y su raíz, desocultando y revelando cómo las perspectivas pedagógicas dieron significado a los actores educativos en relación con la MHC, y cómo en este intercambio resignificó la situación del sujeto consciente, histórico y social. En este paso, el objetivo, según González (2014) fue: “reconstruir una comprensión más auténtica de la existencia, yendo más allá de los marcos metafísicos tradicionales” (p.333), lo que significó un acercamiento a la raíz del fenómeno de la MHC al recuperar la conciencia de su realidad.

La destrucción fenomenológica actuó como un método según González (2014) “para dismantelar los conceptos” (p.334). Aquí se deshicieron las creencias y los antecedentes aparentes de la MHC, y emergió el sentido del fenómeno, lo que permitió un compromiso más auténtico con las experiencias de los actores educativos participantes. Esta fase estuvo estrechamente ligada al círculo hermeneúutico según Suddick & otros (2020), “donde la comprensión se ve como una relación dinámica entre el todo y sus partes. Al participar del proceso circular, es necesario apreciar las interpretaciones” (p.3) que se fueron dando sobre la MHC y la experiencia educativa, desarrolló a través de la reflexión y el diálogo, involucrando activamente la narrativa de

los participantes, para que emergiera el sentido del fenómeno a partir de una fusión de horizontes.

Desde la fenomenología, a partir de las fases que se propusieron, Hurtado y Barrera (2000) integraron dentro de su propuesta de la “espiral holística de la investigación” (p.48), dentro de estos momentos la fase descriptiva, de análisis estructural y de discusión validación e interpretación, que se abordó en los distintos niveles de profundidad de la investigación. La integración de hallazgos se enfocó en cómo los datos de las vivencias narrativas de los participantes, dialogaron y se consolidaron con el marco teórico para generar una comprensión profunda del fenómeno.

Descripción del escenario

El contexto en que se desarrolló este estudio es fundamental para comprender las tensiones y desafíos que se enfrentaron al revisar la MHC. Como señaló Mendieta (2015), “la teoría y los objetivos de investigación son la nace del proceso reflexivo constante en el investigador, este proceso reflexivo es necesario para finalmente tomar la decisión de ámbitos y actores” (p.3). En este sentido, la Institución Educativa General Alfredo Vásquez Cobo (IEGAV), ubicada en la comuna 9 de Cali, se convirtió en un escenario clave para el análisis de este estudio.

Esta institución, con una trayectoria de 56 años, se encontró inmersa en un contexto social complejo y dinámico, conocido como “la olla”, y como un “hervidero social” en el centro de la ciudad representó a personas en situación y condición de vida en la calle. Esta zona se caracterizó por altos índices de violencia, microtráfico y exclusión social, lo que generó una serie de desafíos para la comunidad educativa. Esta institución fue seleccionada como campo de estudio, buscando comprender como la MHC se construyó y se transmitió en un contexto marcado por la adversidad y la desigualdad.

La IEGAV contó con tres sedes educativas: República de Ecuador, Nuestra Señora de los Remedios (ambas para primaria) y la sede central que ofreció educación básica y media. Con una matrícula aproximada de 1.100 estudiantes, la institución se dedicó a formar integralmente a sus estudiantes, promoviendo la inclusión y la calidad educativa. Su modelo pedagógico, con énfasis en informática, buscó formar ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo sostenible. Entre las prioridades de la institución se destacaron: fortalecer la vinculación familia- escuela, la motivación al aprendizaje, brindar apoyo a estudiantes con dificultades y promover una convivencia pacífica. Este enfoque respondió a las necesidades de una comunidad educativa ubicada en la complejidad social de la comuna 9 de la ciudad de Cali.

Informantes clave

Para este estudio se seleccionaron informantes clave, enfocándose en: dos estudiantes de media, dos padres de familia y tres docentes de la sección educativa. Al realizar esta experiencia de estudio en el paradigma cualitativo, se fue más allá de adquirir información, se buscaron las vivencias y la participación de los actores de la comunidad educativa. Según Alejo, M. & Osorio (2016) “se busca establecer una relación con los informantes que son los sujetos, objeto de estudio, las personas que harán parte de la investigación” (p.4). En este momento de la investigación se definió la diferencia entre el informante clave y el informante general; en el caso de este estudio es el informante clave quien habló del fenómeno de la MHC en relación con su experiencia, en cuanto conservó una mirada amplia y pudo aportar a los significados en cuestión.

Se definieron entonces algunos detalles que dieron orden al reconocimiento de los actores, estos criterios fueron destacados según Alejo, M. & Osorio (2016) cómo:

a. Los criterios de selección del lugar del estudio e informantes, b. el tipo de muestreo y las etapas utilizadas, es decir, si se tuvo contacto con uno o con otro y la razón de decidir por uno o por otro, c. el número de informantes incluidos en la investigación, reconociendo lo que tienen para decir. Lo cual permite establecer el rigor metodológico es la descripción de cómo se llegó a estos informantes. (p.4).

En este sentido, resultó fundamental diferenciar los tipos de informantes por su rol, experiencia o conocimiento de la MHC, ya que podían ofrecer una visión importante del fenómeno en estudio. Para profundizar en la comprensión de cómo la MHC se construyó y se transmitió en el contexto escolar, se seleccionó una muestra de informantes, tomando en cuenta los criterios descritos. Estos pudieron proporcionar una visión general de la institución y de las dinámicas pedagógicas, así como perspectivas particulares y complementarias. Para la selección de los informantes clave, se tuvieron en cuenta sus características personales como edad, género, rol, nivel educativo y responsabilidad en la comunidad educativa.

Participaron dos estudiantes de nivel de media vocacional, ambos jóvenes de 16 años, quienes fueron seleccionados por su vinculación directa con el proceso educativo en la institución. Asimismo, se incluyó a dos madres de familia, cuyas edades oscilaron entre los 48 y 53 años, y quienes mostraron gran disposición para colaborar con el estudio. Ellas fueron madres de estudiantes de la media vocacional y de egresados de la institución educativa. Finalmente, se sumaron tres docentes (dos mujeres y un hombre), con edades entre los 37 y 64 años, que contaban con diversos niveles de formación (especialización, maestría y estudiantes de doctorado) y estaban adscritos activamente al servicio educativo en la IEGAVC; ellos participaron también con gran compromiso. A continuación, se presentó la información de los informantes clave de acuerdo con su codificación.

Tabla 2
Codificación de los informantes

Institución educativa	Tipo de informante	Código
General Alfredo Vásquez Cobo	Estudiantes	SM16-11.2
		JH16-11.2
	Padres de familia	JM48
		OB53
	Docentes	PMH64
		PHM47
		PLM37

Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos

Para profundizar en la comprensión del fenómeno de estudio, se empleó un enfoque cualitativo en el que prevaleció una descripción detallada y contextualizada de la realidad. Siguiendo la propuesta de Trejo (2010),

la observación directa o participativa, en los eventos vivos (se toman notas, recogiendo datos, etc.) con la entrevista semiestructurada coloquial o dialógica, con los sujetos de estudio con anterioridad a esta etapa; se deben estructurar en partes esenciales para obtener la máxima participación de los entrevistados. (p.26),

y lograr mayor profundidad de lo vivido por el sujeto. De este modo, se buscó una inmersión completa en el entorno permitiendo capturar la riqueza de las interacciones y vivencias.

La entrevista fenomenológica, a manera de historia de vida, emergió como una herramienta fundamental en este estudio, ya que permitió acceder al mundo vivido de los participantes. En consideración de Guerrero, Do Oliva y Do Prado (2019), “el encuentro entre el investigador y entrevistado es un espacio de diálogo y comprensión mutua, donde el significado del fenómeno se construye a partir del discurso del participante” (p.23). Aunque se empleó un guion de entrevista el enfoque se focalizó en la experiencia individual para comprender como las personas dieron sentido a su realidad y construyeron sus interpretaciones, Buscando que lo esencial del fenómeno de estudio emergiera de manera natural a través del diálogo. En todo momento se tuvo en cuenta la debida consideración ética de la confidencialidad, confirmándose el consentimiento informado de todos los participantes.

Criterios de rigor en el método fenomenológico

A partir de un proceso riguroso, las investigaciones fenomenológicas fundamentadas en la construcción de interpretaciones desde Heidegger (1927) requirieron una atención detallada. El punto de partida para comprender el fenómeno de la MHC radicó en el lenguaje de los participantes, lo que hizo necesario adoptar una

postura crítica y reflexiva para no condicionarse a interpretaciones subjetivas. Trejo (2010) propuso una serie de criterios para garantizar la rigurosidad en la descripción y análisis de los datos, “al reflejar el fenómeno o la realidad tal como se presentó; que sea lo más completa posible y no omita nada que pudiera tener relevancia para el estudio” (p.2), lo que sugirió un proceso de análisis en etapas secuenciales que permitieron una comprensión profunda y sistemática de los datos.

Ante la consideración de la MHC y en concordancia con las fases del método fenomenológico, el proceso implicó una lectura detallada, la identificación de las unidades temáticas, la determinación de temas centrales y, finalmente, la construcción de una estructura general que integrara todos los hallazgos. Al seguir estos pasos, se buscó aumentar la confiabilidad de las interpretaciones y contribuir a la construcción de fundamentos teóricos sólidos, a partir de la experiencia vivida de los participantes.

La rigurosidad en cada etapa garantizó la fidelidad al fenómeno estudiado. En relación con la MHC fue importante señalar que los descubrimientos o hallazgos no se hicieron a conveniencia del investigador, sino que partió de una forma particular de llevar a cabo este método. Heidegger (2009) indicó que

aquello que pregunta en la pregunta que se trata de desarrollar es el ser, aquello que se pregunta, el sentido del ser, un repertorio peculiar de conceptos, aquello a lo que se pregunta la pregunta que interroga por el los entes mismos. (p.46).

La aplicación adecuada de estas técnicas, instrumentos y procedimientos, condujo a un reflejo fiel de la comprensión de la MHC en relación con el mundo de experiencia educativa, como se manifestó fue aprehendida por el sujeto.

Como señalaron Guerrero, Do Silva y Do Prado (2019) que “la estrategia de análisis fenomenológico, es identificar mediante el acercamiento la esencia de un fenómeno y transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia” (p.9). Al acercarse a la esencia del fenómeno de la MHC y la vivencia educativa, se buscó reconocer en la interpretación las posibilidades de identificar lo esencial del fenómeno

de estudio. Esto implicó un proceso constante de reflexión y diálogo con los datos, para que la voz de los participantes fuera la guía principal en la construcción de los hallazgos.

Técnicas de interpretación de resultados

Para abordar la interpretación de los resultados y comprender la compleja naturaleza de la MHC y su vinculación en la experiencia educativa, se adoptó una perspectiva fenomenológica hermenéutica siguiendo, las concepciones de Heidegger (1927). Esta perspectiva buscó adentrarse en el mundo vivido de los participantes y entender los significados que atribuyeron a sus experiencias, reconociendo la subjetividad y la intersubjetividad como elementos clave en la construcción del conocimiento.

Heidegger (1927) destacó que la fenomenología era, en esencia, una ontología, es decir, una indagación sobre el ser. Así,

al ser la aclaración de las tareas de la ontología, surgió la necesidad de una ontología fundamental (...) esto es, a la pregunta por el sentido del ser en cuanto tal. De la investigación misma se desprenderá que el sentido de la descripción fenomenológica en cuanto método es la interpretación. (p.46)

De este modo, se exploró cómo los individuos se relacionaron con el mundo y construyeron su sentido de identidad a través del tiempo, en concordancia con la MHC, adentrándose en el fenómeno para reconocer estas características. La hermeneútica, por su parte, proporcionó herramientas para interpretar los significados que subyacieron en los discursos de las personas, lo que facilitó una comprensión profunda de las narrativas.

Este estudio se fundamentó en la profundidad de la comprensión que se alcanzó y en la hondura de los hallazgos para resonar con las experiencias de otros. Adoptando la perspectiva fenomenológica hermenéutica, se buscó, no solo, describir la MHC sino entender su dimensión existencial y social en la experiencia educativa. En este sentido, la búsqueda de la comprensión de la MHC, determinó la noción de la investigación misma

y, por sí sola, respondió a la validez científica que el estudio persiguió. Fue importante reconocer que la subjetividad del investigador no buscó garantizar los resultados, sino contrastar el análisis de las narrativas para enriquecer la comprensión del fenómeno.

Una vez que las estructuras comunes del fenómeno fueron identificadas, Hurtado y Barrera (2000) propusieron un diálogo bidireccional donde los hallazgos emergentes de la fase estructural (categorías y subcategorías construidas a partir de las experiencias de los participantes) se contrastaron y articularon con los conceptos o teorías presentadas en el marco referencial de la investigación. En tanto que la teoría ayudó a dar sentido a los hallazgos y cómo los hallazgos pueden enriquecer, cuestionar o ampliar la teoría. Desde este enfoque, se validaron con los participantes las interpretaciones finales, al verificar cómo resonó su experiencia en lo que fortaleció la validez de los hallazgos. Esto se consolidó en un proceso hermenéutico continuo donde los significados emergentes de la experiencia vivida se contrastaron, se enriquecieron y se consolidaron en diálogo con la referencia de los autores para la comprensión profunda del fenómeno estudiado.

MOMENTO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente estudio indagó las implicaciones de la Memoria Histórica Colectiva (MHC) en las trayectorias educativas de estudiantes del nivel de media vocacional, específicamente en la Institución Educativa General Alfredo Vásquez Cobo (IEGAVC). Esta investigación se centró en el contexto colombiano, un escenario de sucesos históricos que habían dejado una huella significativa en las familias, estudiantes y docentes. Con un enfoque cualitativo y hermenéutico, se buscó comprender cómo los actores educativos concebían al sujeto como un ser histórico y social, y cómo estos sentidos se relacionaban con los fenómenos de la memoria individual, colectiva e histórica. Al acercarse a esta realidad educativa se accedió, a partir de un análisis fenomenológico, en la exploración de vivencias y percepciones de los participantes en tres fases: reducción, construcción y destrucción fenomenológica, con el fin de dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Con el propósito de aproximarse al fenómeno de la memoria histórica colectiva, buscando las huellas que resonaban en el ámbito escolar de la IEGAVC, la rigurosidad del método de estudio se registró en los datos de entrevistas. Esto se combinó con el desarrollo de la reducción fenomenológica, entendida a partir de la consideración de co-pertenencia ontológica entre la noesis y la noema, descubriendo el ser del ente según fue realizado por Heidegger (2009), al cual “le va en ser este mismo ser” (p.12). Desde la fenomenología, a partir de sus fases tal como las describió Hurtado de Barrera (2000),

el estudio se integró en su propuesta de la “espiral holística de la investigación” (p.48). Dentro de este marco, la fase descriptiva, de análisis estructural y de discusión, validación e interpretación, fueron abordados y aplicados en los distintos niveles de profundidad de la investigación.

De esta manera, el análisis se dirigió en los datos recogidos de las entrevistas realizadas a los informantes clave. Se buscó analizar las perspectivas pedagógicas que, algunos docentes, estudiantes y padres de familia, otorgaron a la MHC, y la interpretación de los significados implicados en los fenómenos de las narrativas y prácticas de los sujetos de estudio referidos. La rigurosidad de este proceso permitió una profunda reflexión sobre el significado de sus respuestas. Este enfoque aseguró que la voz de los participantes fuera central para la comprensión de cómo la memoria se vivía y se interpretaba en la comunidad educativa.

En el desarrollo de este momento del estudio, atendiendo al análisis de los resultados, cómo lo determinó Hurtado (2000) “... entonces, es aplicar un conjunto de estrategias y técnicas que le permitan al investigador obtener el conocimiento que estaba buscando, a partir del adecuado tratamiento de los datos recogidos” (p.181). Los datos se recogieron de los informantes clave, capturando la experiencia tal cómo fue vivida por los participantes. En la lectura general de las transcripciones, se identificaron los temas esenciales o unidades de significado, asignando una etiqueta descriptiva para la elaboración de las descripciones del protocolo fenomenológico. Se agruparon los datos relevantes de cada entrevistado, y así se reconstruyó la vivencia individual de forma coherente y completa, para que emergiera la esencia del fenómeno en cuestión.

Para abordar la profundidad de la comprensión de las narrativas y de las prácticas relacionadas con la memoria, con una firme fundamentación teórica y los valiosos relatos de los participantes clave, se eligieron estudiantes, docentes y padres de familia, actores educativos de la media técnica de la IEGAVC. Ellos se comprometieron con la experiencia de aprendizaje y mostraron una disposición para participar activamente en las conversaciones. Se seleccionaron dos estudiantes, dos padres de familia y tres

docentes a quienes se realizó una entrevista enfocada en comprender las implicaciones de la MHC en el proceso educativo.

Para realizar las entrevistas, se tuvo en cuenta la validación de expertos, organizando un guion estructurado, que facilitó una reunión y un diálogo respetuoso y profundo. Contando con el consentimiento de los participantes, este encuentro individual con cada informante, estuvo mediado por elementos digitales (teléfono celular) para el registro y grabación de las conversaciones. Todo se llevó a cabo en un ambiente de frescura y claridad en el que los participantes abordaron el objeto de estudio: las implicaciones de la MHC en el proceso educativo, sus interpretaciones y significados de acuerdo con su rol en la comunidad educativa.

Una vez depositada la información grabada, se utilizaron herramientas tecnológicas para la debida transcripción de las entrevistas, revisando acentos y expresiones que se dieron al momento del encuentro con cada uno y buscando la fidelidad de sus voces. Inmediatamente, se cargaron los datos en el software Atlas. Ti versión 9, una herramienta utilizada para el análisis cualitativo de datos, con el fin de facilitar la identificación de patrones, temas y relaciones dentro del contenido. El uso de este procedimiento revistió una gran relevancia para contrastar y comparar la información, dados los grandes volúmenes de información textual que fueron compilados.

Por otro lado, para garantizar la confidencialidad de los participantes, se utilizaron códigos alfanuméricos (pseudónimos) con la inicial de su nombres y apellidos, su género, su edad y/o vinculación, tales como: estudiantes **SM16-11.2**, **JH16-11.2**; padres de familia: **JM48**, **OB53**; y docentes: **PMH64**, **PHM47**, **PLM37**. Esto aportó un estímulo de confianza, la libre expresión de sus ideas, liberándose de juicios de valor o críticas.

Una vez se obtuvieron los resultados de la herramienta tecnológica, se procedió al análisis de los datos de las entrevistas, siguiendo el método fenomenológico según Hurtado y Barrera (2000) e integrando los hallazgos con el marco teórico del estudio.

Así fue emergiendo el fenómeno, gracias a la apertura de detalles ofrecidos por los relatos de cada uno de los informantes, enriquecido por las percepciones de los autores y generando nuevos conocimientos sobre el objeto de estudio. Al desarrollar, la fase descriptiva, en el primer momento o fase I, se realizó la reducción, identificando los temas esenciales o unidades de significado mediante una codificación abierta. Se elaboraron las descripciones individuales, agrupando los datos clave de cada entrevista para dar paso a la fase estructural.

Ahora se muestra el proceso de reducción con los temas esenciales agrupados con las subcategorías y las categorías que emergieron. Al emerger el sentido del fenómeno de las implicaciones de la memoria histórica colectiva en la experiencia educativa se descubrió una red semántica que se integró con los temas esenciales o unidades de significado. Se realizó la clasificación, organización e identificación de los datos en este proceso de categorización. En su desarrollo las categorías iniciales dieron paso a diferentes elementos que son resultado del estudio. Estos fueron codificados y se construyeron tablas de datos y gráficos que recogen las menciones, palabras, frases y proposiciones fenomenológicas, mostrando a continuación el análisis detallado, con sus respectivos hallazgos y el análisis que se integraron en la presentación de este capítulo.

Siguiendo las fases de Hurtado y Barrera (2000), en el segundo momento o fase II de la construcción fenomenológica, se encontraron patrones, temas y estructuras comunes en la experiencia de los participantes. Esto representó un paso más allá de las descripciones individuales, buscando semejanzas, diferencias y recurrencias en las unidades de significados, destacando los protocolos fenomenológicos de acuerdo con cada grupo de informantes clave. La presentación se organizó de la siguiente manera: informantes - estudiantes: *Acontecimientos pasados, Interacción: sujetos educativos y comunidad y el lugar de la memoria*; informantes - Padres de familia: *Experiencias vividas del pasado, Identidad personal e interacción social, Lugares comunitarios de aprendizaje de la memoria*; informantes - docentes: *Comprensiones pedagógicas de la*

historia, memorias, vivencias y lugares de aprendizaje, Aprendizaje significativo: conexión sujetos educativos y comunidad.

Tabla 3
Unidades Catorce.

Informantes	Categoría	Categoría	Categoría
Clave			
Estudiantes	Acontecimientos pasados	Interacción: sujetos educativos y comunidad	El lugar de la memoria
Padres de familia	Experiencias vividas del pasado	Identidad personal e interacción social	Lugares comunitarios de aprendizaje de la memoria
Docentes	Comprensiones pedagógicas de la historia	Memorias, vivencias y lugares de aprendizaje	Aprendizaje significativo: conexión sujetos educativos y comunidad

Estas subcategorías representaron las dimensiones clave de la experiencia vivida por los participantes y, al relacionarse entre sí, permitieron construir una descripción estructural. Esta descripción integró los temas esenciales y las relaciones entre ellos, representando la “esencia estructural” del fenómeno. Con ello, se buscó una comprensión profunda y abstracta de la experiencia que trascendió los relatos individuales, pero que se fundamenta en ellos. De esta forma, se presentan los hallazgos por grupo de informantes clave y por subcategoría para finalmente encontrarlos en diálogo con las voces de los autores del marco teórico referenciado. El momento o fase III de discusión, validación e interpretación de sus significados, se conecta ahora con la teoría existente.

De cada grupo de informantes, se abordaron las preguntas que se encuentran adjuntas a este documento, lo que permitió alcanzar las siguientes descripciones. Estas integraron las respuestas de los estudiantes entrevistados con la interpretación protocolar, dando lugar a las subcategorías que, como proposiciones fenomenológicas, entran en diálogo con los autores. Este proceso permitió reconocer variados y

significativos hallazgos en el estudio. Finalmente, estos resultados fueron validados con los entrevistados y se organizaron de la siguiente manera:

Tabla 4

Descripción estructural Estudiantes

Categoría: Acontecimientos pasado

Temas esenciales	Subcategorías	Categoría
<ul style="list-style-type: none"> - el pasado construye el presente. - la historia ha sido marcada por la violencia que ha afectado a todos. - el pasado normaliza la forma de actuar. 	<ul style="list-style-type: none"> - la influencia directa del pasado en el presente y el futuro - la violencia como marca del pasado y su presencia actual -comportamiento y actuaciones influenciadas por el pasado. 	Acontecimientos pasados

La categoría “*Acontecimientos pasados*” emergieron los temas esenciales que proporcionaron una comprensión clara a las subcategorías, permitiendo un abordaje efectivo del estudio con los estudiantes. Al referirse directamente a la historia, entre eventos y sus efectos, se redescubrió la importancia de comprender cómo el pasado dejó sus rastros en el presente. Surgió la necesidad de crítica de reconocer la presencia y persistencia de la violencia en el país, particularmente en la ciudad de Cali, así como la manifestación de la reproducción de acontecimientos pasado. Esto, a su vez, normalizo ciertas formas de actuar y vivir en el presente.

Categoría: Acontecimientos Pasados

Subcategoría: La influencia directa del pasado en el presente y el futuro.

Bajo la proposición fenomenológica “la influencia directa del pasado en el presente y el futuro”, la subcategoría se focalizó en reconocer que “el pasado construye el presente” como tema esencial. **JH16-11.2** afirmó que el pasado no era estático, sino que incidía en lo que hoy se vivía. La influencia de este pasado en el presente manifestó una dinámica, identificándose cómo una fuerza viva que permeó la realidad actual y lo que está por-venir. Este proceso dinámico moldeó la realidad, que edificó y dio forma al

reconocimiento de las vivencias y sus causas, demostrando que el pasado no fue un tiempo simplemente transcurrido u olvidado, sino una fuerza que moldeó el “ahora”.

La respuesta de **JH16-11.2** se vinculó con la mirada filosófica de Heidegger (2009) sobre la historicidad del Dasein o “ser-ahí”. Se explicó que el Dasein no era un ser atemporal, sino que su existencia está arraigada de manera inherente a su pasado, en su “ser-estado-en”. Esta condición otorga sentido a su presente. Heidegger (2009) afirmó en este contexto:

el Dasein existe históricamente. Y esta historicidad no es una propiedad añadida o accidental, sino que forma parte de la constitución misma de su ser. El Dasein es lo que ya ha sido, en el sentido de su pasado en una dimensión constitutiva de su presente y de sus posibilidades futuras. (p.386)

Los estudiantes de la IEGAVC comprendieron que su propia existencia, “su ser-estado-en” el mundo actual, estuvo moldeada por los acontecimientos vividos y pasados. La MHC se reveló como un medio para desvelar cómo la historia habitó el presente, afectando su identidad y su percepción de la realidad. Esto se consideró como un eje central que dio forma a la realidad actual. Este encuentro de perspectivas, entre la atemporalidad y el arraigo existencial, descubrió una mirada esencial del tiempo pretérito, mostrando que la influencia de esa fuerza viva constituyó las contradicciones al enfrentarse al olvido, pero posibilitó el cuestionamiento del presente.

Desde la perspectiva de Halbwachs (1994) se argumentó que el pasado no era recordado de forma aislada, sino que era reconstruido constantemente en el presente a través de los marcos sociales de la memoria. Halbwachs (1994) refirió al respecto:

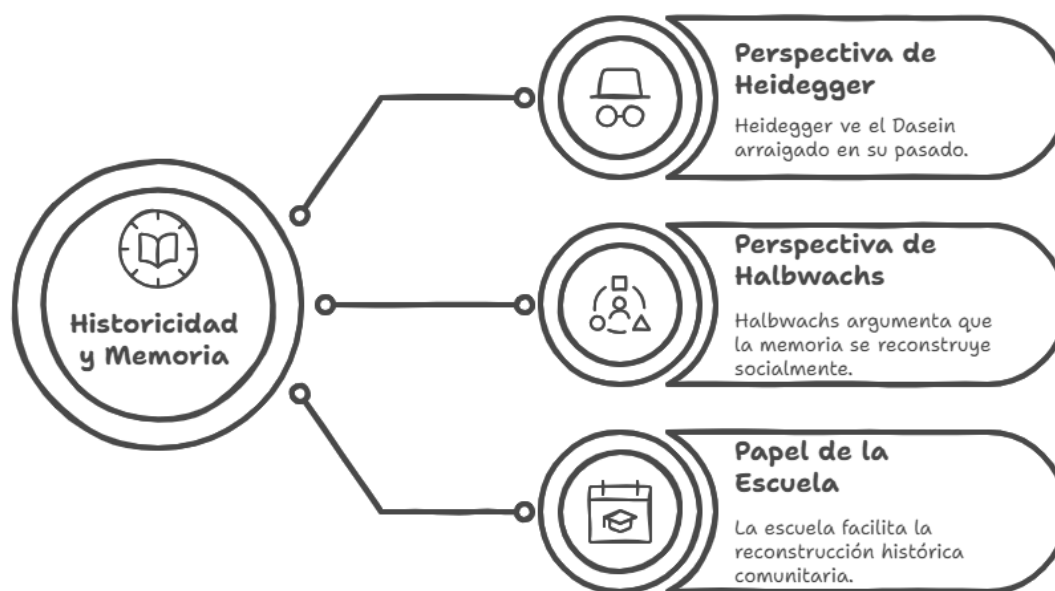
No es el pasado el que conserva y se impone a la memoria colectiva, sino que es la sociedad la que reconstruye constantemente el pasado a partir de sus necesidades y sus marcos presentes. El recuerdo no es una reproducción, sino una reconstrucción que siempre tiene lugar en el presente y está influenciado por él. (p.58).

En este sentido, se comprendió que la memoria no es una simple remembranza, recuerdo, evocación, sino un proceso activo de construcción. La escuela, en este caso, facilitó que la comunidad reconstruyera su historia en función de su realidad

actual. Lo que demostró la influencia ineludible del pasado en la configuración del presente y las proyecciones futuras de la comunidad.

Figura 1

La influencia directa del pasado en el presente y el futuro



Categoría: Acontecimientos pasados

Subcategoría: La violencia como marca del pasado y su presencia actual.

La subcategoría “la violencia como marca del pasado y su presencia actual”, agrupo el papel específico de la Institución Educativa en la interacción con el pasado, bajo el tema esencial de que “la historia ha sido marcada por la violencia que ha afectado a todos”. **SM16-11.2**, consideró que las huellas dejadas por la historia persistieron en el presente. Se identificó la violencia y su impacto generalizado, reconociendo consecuencias visibles que configuraron la experiencia individual y colectiva de los estudiantes. Estos elementos fueron fundamentales para la MHC en la experiencia

educativa, pues permitieron comprender cómo esas marcas perduraron en el imaginario cultural y cómo sus efectos llegaron a toda la comunidad.

Ante la persistente y cruda la violencia en el país, y específicamente en Cali, la MHC se conectó con una vivencia compartida. Esto impulsó la comprensión de cómo estas marcas históricas alcanzaron la escuela. Elizabeth Jelin (2002), en su contextualización de las “marcas” de la violencia y los “trabajos de la memoria”, enfatizó que los eventos traumáticos dejaron huellas profundas que requirieron ser elaboradas colectivamente, reconociendo su configuración en el presente y en las identidades. Jelin (2002) afirmó al respecto:

Las experiencias traumáticas y de violencia dejan marcas en los individuos y en las sociedades, que no desaparecen con el tiempo, sino que requieren de trabajos de la memoria para ser elaborados, reconocidas, y en algunos casos, reparadas. Estas marcas configuran el presente y las identidades colectiva. (p.30).

De acuerdo con esta perspectiva la escuela pudo participar en un “trabajo de la memoria” que buscó reconocer el impacto de una violencia generalizada.

A partir de ello, los estudiantes comprendieron cómo la MHC superó un simple conjunto de hechos, convirtiéndose en un proceso de elaboración de consecuencias persistentes. Esto estableció su identidad y experiencia colectiva. Lo que significó una oportunidad para valorar las huellas que el trabajo de la memoria podía descubrir, generando conexión y reconocimiento. Se entendió que el trabajo de la memoria proporciona una oportunidad para valorar las huellas del pasado, lo que facilitó el desarrollo consciente de vivencias compartidas que generaron conexión y reconocimiento.

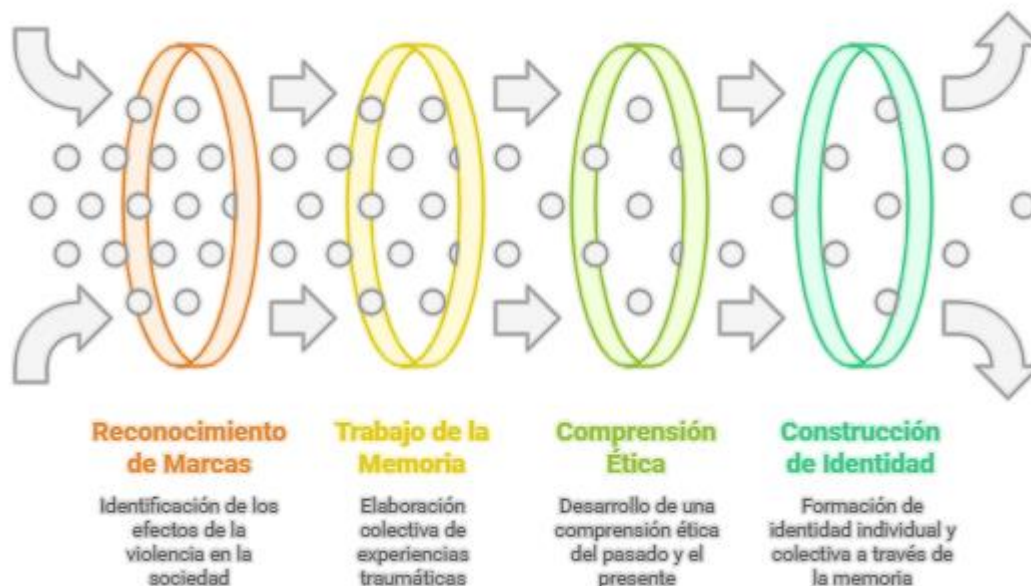
En esta línea, Tzvetan Todorov (2000) en sus reflexiones sobre la memoria del mal y la importancia de reconocer su impacto, señaló la necesidad ética de confrontar el pasado doloroso para comprender el presente, previniendo el “abuso de la memoria”. Al respecto, (Todorov,2000) afirmó:

El mal no se borra. Deja huellas indelebles en la memoria de los hombres y de las sociedades. La tarea de la memoria es no olvidar el mal cometido y sufrido, para poder comprenderlo y, si es posible, superarlo. No se trata de revivir el sufrimiento, sino de reconocer su existencia y su impacto. (p.45)

Evadir estos hallazgos, no fue el camino. La IEGAVC necesitó fomentar un conocimiento específico sobre el impacto de la violencia, que resultó esencial para la MHC. Estas señales de la violencia pudieron ser reconocidas en la experiencia individual y colectiva, lo que facilitó una profunda comprensión ética del pasado y del presente. Se evidencio que los estudiantes estuvieron en la posibilidad de identificar los efectos de la violencia, que permanecieron como marcas invisibles en la sociedad. La elaboración colectiva de la experiencia traumática permitió desarrollar el trabajo de la memoria, promoviendo la construcción de la identidad individual y colectiva a través de la MHC en la educación.

Figura 2

La violencia como marca del pasado y su presencia actual.



Categoría: Acontecimientos pasados

Subcategoría: Comportamiento y actuaciones influenciadas por el pasado.

Para la subcategoría “comportamiento y actuaciones influenciadas por el pasado” se enfocaron los hallazgos sobre cómo los patrones históricos se reflejaron en el comportamiento de los estudiantes. Para comprender si las respuestas de la comunidad educativa estuvieron condicionadas por vivencias históricas, emergió el tema esencial “el pasado normaliza la forma de actuar”. Se observó que estas pautas, sino fueron valoradas o corregidas críticamente podrían derivar en el desconocimiento de valores comunitarios. Como indicó **JH16-11.2**: “...el pasado está muy relacionado con la forma de actuar de las personas. Porque, por ejemplo, en una comunidad donde se normaliza el robo...”, las actuaciones siguieron las costumbres sin una valoración consciente. Se entendió que la MHC, más allá de recordar, podría ser una fuente de desnormalización, al descubrir aquellas costumbres que afectaron la convivencia y promovieron una corrección la realidad.

Este hallazgo abrió un nuevo campo de estudio, ya que, el desconocimiento del pasado tendía a desorientar o normalizar actuaciones que afectaron negativamente el desarrollo de la comunidad.

Esta afirmación de **JH16-11.2** resonó con la propuesta de facticidad en la filosofía de Heidegger (2009). Se comprendió que el Dasein, el ser-ahí no elegía sus condiciones de existencia iniciales; era cómo estar arrojado a un mundo ya constituido por un pasado que, de manera pre-reflexiva, condicionaba sus posibilidades y “su forma de ser”. Este concepto fundamental para entender cómo las vivencias históricas establecieron un marco para las acciones presentes, Heidegger (2009) profundizó en este concepto, al señalar:

El Dasein existe fácticamente. El hecho de que ha sido ya es algo lo afecta en su ser presente y en sus posibilidades futuras. La facticidad es esa carga de haber sido que el Dasein siempre lleva consigo, y que moldea su manera de habitar el mundo, incluso antes de una elección consciente. (p.135)

Esto demostró que la IEGAVC estuvo inmersa en una “facticidad histórica”, donde se arraigaron condiciones de falta corrección o valoración. Estos eventos descuidados desorientaron temporalmente la conciencia ética de los estudiantes, e influyeron en sus comportamientos actuales. Se hizo necesario reconocer cómo los “patrones históricos” podrían ayudar a tomar conciencia de cómo el pasado condicionó su forma de actuar, desde acciones simples como “robar un borrador”, hasta situaciones más complejas, como el plagio académico. Aquí, la MHC abrió una línea de conocimiento sobre cómo ciertas conductas se normalizaban, visibilizando cómo “el desconocimiento del pasado” tendía a desorientar actuaciones que afectaron negativamente el desarrollo de la comunidad educativa.

Según Maurice Halbwachs (2004), la idea del “pasado que normaliza la forma de actuar” estuvo arraigada en los contextos sociales. Estos no solo transmitieron recuerdos, sino también patrones de comportamiento y normas implícitas. Halbwachs (2004) explicó que:

La memoria colectiva no es una simple suma de recuerdos individuales, sino que es un producto de los marcos sociales en los que los individuos viven y actúan. Estos marcos no solo determinan que recordamos, sino también cómo nos comportamos, ya que internalizamos las costumbres y valores que se han sedimentado históricamente en esos grupos. (p.78)

Estas expresiones, internalizadas por la comunidad educativa, conformaron los: “marcos sociales de la memoria”. La escuela, al analizar estos patrones históricos y su influencia en los comportamientos, pudo valerse de la MHC para mostrar cómo las costumbres se transmitían y normalizaban, incluso cuando eran perjudiciales. Desde la perspectiva de Halbwachs (2004) se comprendió que el desconocimiento del pasado en la IEGAVC podía llevar a la reproducción de comportamientos que perturbaban la comunidad. Por ello, se evidenció la necesidad de abrirse a reflexiones críticas y éticas para transformar estas normalizaciones.

Finalmente, estos patrones históricos ocultos dieron forma al comportamiento de los estudiantes. Sus acciones mostraron aquello que se había quedado internalizado, lo cual podía ser descubierto o mostrado por la MHC. La falta de esta conciencia histórica

condujo a comportamientos perjudiciales. Al considerar la conciencia de ser arrojados al mundo, la facticidad histórica permitió valorar ética y críticamente las condiciones históricas, fueran estas corregidas o no, brindando la oportunidad de transformar el presente.

Figura 3
Comportamiento y actuaciones influenciadas por el pasado



Tabla 5
Descripción estructural Estudiantes
Categoría: Interacción: sujetos educativos y comunidad

Temas esenciales	Subcategorías	Categoría
-una comunidad que enseña y mantiene la memoria.	- la comunidad como transmisora y guardiana de la memoria	Interacción: sujetos educativos y comunidad
- valores que se arraigan en la comunidad	- identidad, cohesión y valores forjados por la memoria comunitaria	
- pasado, comunidad y actuación de las personas.		

-los estudiantes se preguntan de lo que ha pasado

-la indagación y el procesamiento activo del pasado por parte de los estudiantes

La categoría *“Interacción: sujetos educativos y comunidad”*, reveló que la comunidad educativa fue un actor central en la construcción y vitalidad de la memoria y la historia. Se resaltó el rol activo, la importancia del diálogo y el intercambio entre los estudiantes de la IEGAVC. Sus vivencias y acciones colectivas se convirtieron en una valiosa fuente de conocimiento. Además, se analizó cómo los sujetos educativos experimentaron, procesaron y se relacionaron con la MHC, lo que proporcionó una comprensión de su participación en las dinámicas educativas.

Categoría: Interacción: Sujetos Educativos y Comunidad

Subcategoría: La comunidad como transmisora y guardiana de la memoria.

Al abordar el rol activo de la comunidad en la construcción y observación de su memoria, la subcategoría “la comunidad como transmisora y guardiana de la memoria” se ajustó para reconocer que fue el dinamismo comunitario y no la pasividad lo que comunicó y protegió la coexistencia de las generaciones que están por-venir. Atendiendo al tema esencial: “cuando una comunidad que enseña y mantiene la memoria”, afirmó el lugar central de la escuela. **SM16-11.2** mencionó que la comunidad: “Enseña muchas cosas cómo los valores, la empatía, la solidaridad que tenemos que tener pues con nuestra comunidad, al ser responsable de cómo nos comportemos y de cómo mantenemos esa memoria.” Esto destacó que el impacto trascendió el aula, sugiriendo que la memoria era una responsabilidad colectiva, que impulsaba la transmisión de principios éticos y una formación ciudad comprometida con su legado.

Para profundizar en cómo la comunidad enseñó y mantuvo la memoria, la perspectiva de Halbwachs (2004) y Paulo Freire (2005) resultaron cruciales para comprender la centralidad de la conexión comunitaria. Desde la conceptualización de memoria colectiva, Halbwachs (2004) explicó que los recuerdos individuales se

construyeron y mantuvieron dentro de marcos sociales. Estos marcos fueron estructuras y referencias provistas por los grupos, indispensables para recordar. Así, propuso que:

No basta que el recuerdo encuentre un apoyo en un elemento material, un sitio, una imagen: es preciso que, a través del lugar, la imagen, se sienta la presencia del grupo que se mantiene y desde el cual no se podría pensar sino por las relaciones que el individuo mantiene con él. (p.23)

Desde esa perspectiva, la idea de una memoria individual no fue desvirtuada, sino que se enfatizó que fue grupo o la comunidad quien proporcionó los marcos espaciales y temporales que permitieron recordar. En este caso, la comunidad y el escenario educativo demostraron que no solo compartían recuerdos, sino que los activaban y reinterpretaron constantemente según sus necesidades presentes, tal como lo percibió **SM16-11.2**. Al enseñar valores y mantener su memoria, la comunidad estuvo activamente construyendo y revalidando sus marcos colectivos de recuerdo. Estos no fueron puramente individuales sino una construcción compartida. En común existió una inducción a validar y proporcionar puntos de referencia, para la responsabilidad de transmitir principios familiares, comunitarios y una adecuada formación educativa.

Sin estos marcos sociales de la memoria, se proyectó una tendencia a la deformación o desaparición, lo que implicaba que todo lo que los estudiantes aprendían podía quedar en el vacío. Freire (2005), desde su pedagogía crítica, se enfocó en que el conocimiento no era una mera transferencia, sino una construcción dialógica y liberadora. Esto representó, que más allá de la simple transmisión en el encuentro educativo, debía reflexionarse sobre lo descrito por Freire (2005): “nadie educa a nadie -nadie se educa a si mismo-, los hombres se educan entre si con la mediación del mundo” (p.67). Esto manifestó un proceso interactivo, dinámico y participativo donde se dio una construcción común que descubrió a partir de la concientización y de la responsabilidad.

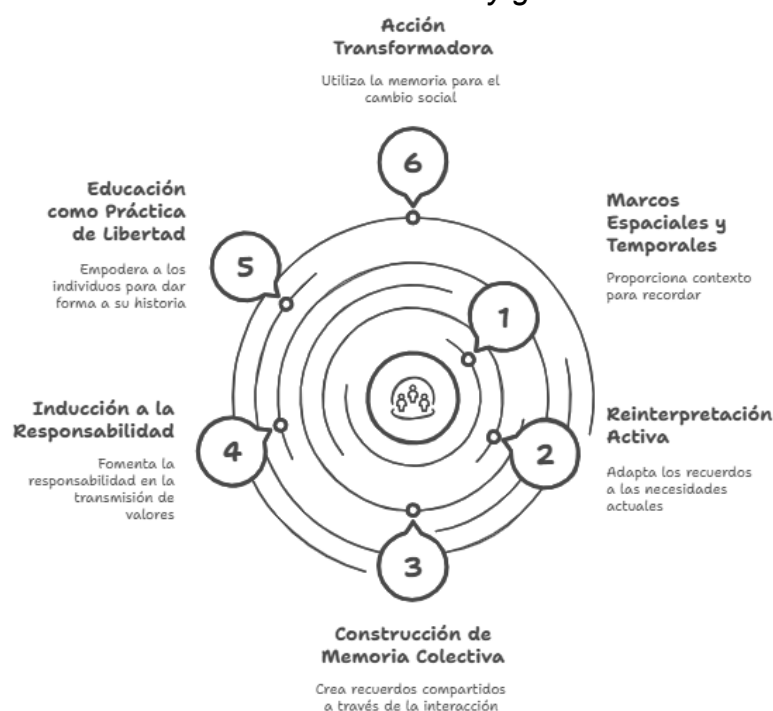
La educación, según Freire (2005), desarrolló esta perspectiva del proceso de concientización, reconociéndola como una práctica de libertad, en este marco los individuos y la comunidad se volvieron sujetos activos de su propia historia, no simples objetos de ella. Esta comunidad transmisora y guardiana de la memoria apareció de forma crítica y reflexiva, aprovechando la MHC como una herramienta para la acción

transformadora y para la concientización. Esto permitió proteger la libertad al comprender el mundo y su capacidad para actuar sobre él.

Entre los hallazgos que aparecieron en el diálogo con Halbwachs (1994) y Freire (2005) se consideró que, si en la base se encontraban los marcos comunitarios de la memoria que proporcionaron el contexto para recordar y afianzar la construcción colectiva, fue en la experiencia comunitaria a la IEGAVC donde se indujo una práctica de libertad. Esta práctica superó la simple transmisión para validar y transmitir principios, y empoderó a los individuos para dar forma a su historia. La MHC pudo favorecer una educación que proyectó la transformación y el cambio social a través de un enfoque dialógico y liberadora.

Figura 4

La comunidad como transmisora y guardiana de la memoria.



Categoría: Interacción: sujetos educativos y comunidad

Subcategoría: Identidad, cohesión y valores forjados por la memoria comunitaria.

Con la subcategoría “identidad, cohesión y valores forjados por la memoria” se enfocaron diversos aportes sobre cómo la memoria colectiva moldeó la identidad, fortaleció la cohesión social y arraigó los valores dentro de la comunidad. Estos recuerdos compartidos constituyeron el “quienes somos” de un grupo social. Tras ajustar la reducción fenomenológica, emergió el tema esencial los “valores que se arraigan en la comunidad”, lo que permitió profundizar en la dimensión ética y formativa de la memoria histórica. Según la apreciación: **SM16-11.2**, los conocimientos de los hechos pasados no solo informaron, sino que nutrieron un sistema de valores colectivo e individual, surgido de la experiencia compartida.

Al abordar el pasado, la respuesta de **SM16-11.2**, indicó que la escuela permitió vivir con “valores aún más fuertes y valores cada vez más arraigados a nosotros mismos”, se mostró que, al trabajar el pasado, se ubicó un espacio donde la memoria y las vivencias colectivas se transformaron en una fortaleza educativa, lo que posibilitó la resignificación de los sujetos y su compromiso con comunitario. La noción de “valores arraigados” propuesta por Freire (2005) desde su “pedagogía del oprimido” y promovió una reflexión significativa sobre cómo la educación no podía permanecer neutra ante realidades complejas. Así, convoca a considerar la educación un acto político capaz de oprimir o liberar. En esta línea, Freire (2005) consideró que “la educación que busca la superación de la contradicción educador-educandos es la situación gnoseológica en que la praxis del educando -su experiencia y sus saberes previos- es la mediación fundamental” (p.79).

Si la educación no fue neutra, entonces aludió a su acción dialógica para iniciar la concientización. En referencia a **SM16-11.2** cuando habló de valores fortalecidos se apreció que el pasado podía convertirse en material para el análisis crítico de la realidad. La mediación que Freire (2005), presentó fue el reconocimiento del papel central de la experiencia y los saberes previos de los estudiantes, en la construcción de su narrativa histórica. Esto implicó que la memoria histórica no era un conjunto fijo de recuerdos, sino un proceso dinámico de construcción de significados. Se entendió que pasado se transformó en insumo para el análisis crítico de la realidad y la edificación de una ética

colectiva. Esta realidad reclamó que los valores no se impusieran, sino que se descubrieran y afianzaran a través de la reflexión conjunta, y la interacción entre los sujetos educativos y la comunidad, a partir de la historia.

El hallazgo de esta percepción. Inspirado en Freire (2005) radico en que la comunidad educativa, al dialogar con su pasado, reconoció que sus experiencias y saberes previos permitieron ejercitar la praxis de los participantes. Sus testimonios, emociones e interpretaciones, se convirtieron en una mediación esencial para comprender lo vivido y las experiencias compartidas como comunidad educativa IEGAVC en el contexto de Cali. Esto posibilitó el desarrollo de una conciencia más profunda de su ser y actuar. Finalmente, se comprendió que la memoria histórica moldea los valores colectivos, lo que significó que las vivencias formaron un sistema de valores y una ética colectiva surgida del reconocimiento de la historia comunitaria.

En otra dirección, apareció una correlación fenomenológica entre el pasado y las dinámicas de comportamiento presentes en la comunidad, evidenciada por la respuesta de **JH16-11.2**. En el desarrollo del tema esencial del “pasado, comunidad y actuación de las personas”, se concretó en su afirmación: "...la correlación entre los eventos del pasado en mi comunidad y cómo actúan las personas hoy. El contraste que hice en un primer momento fue que antes los vecinos eran más unidos y ahora no." Esto señaló que el aprendizaje del pasado permitió comprender las acciones actuales de las personas. Al contrastar la unión de los vecinos de antes con la falta de cohesión actual, se mostró la historia cómo un medio para entender la agencia colectiva. Los recuerdos del pasado no solo se guardaron, sino que se percibió que incidieron directamente en las relaciones y acciones presentes.

En diálogo con la filosofía de Heidegger (2006) sobre la existencia auténtica del Dasein (ser-ahí) y su relación con el tiempo, se presentó este marco cómo un lente fenomenológico para entender cómo el pasado moldeó la acción del presente. Para esta intención, la conceptualización de Heidegger (2006) consideró que “el ser-ahí, de un modo y otro, su pasado. Y él es su pasado del tal modo que no simplemente lo conserva

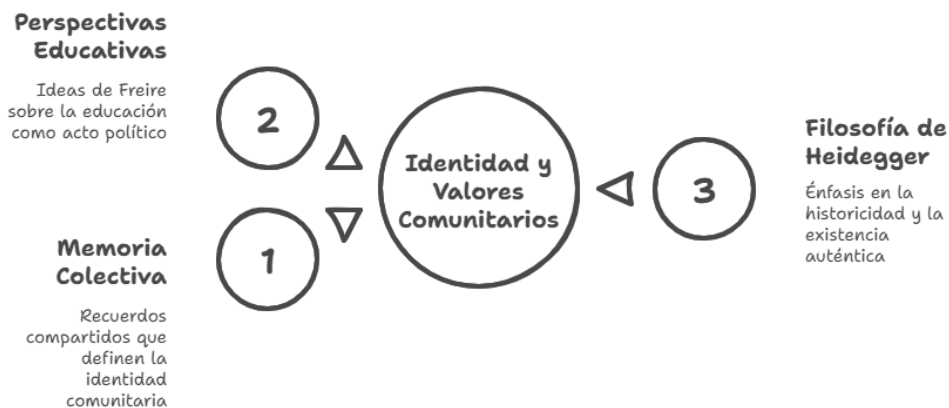
y tienen ante sí, sino que él es su pasado siendo” (p.43). Esto mostró una constitución ontológica fundamental, dado que el pasado era cada momento de la existencia. Se reflexionó si la memoria era solo una facultad cognitiva; sin embargo, el “ser-en-el-mundo” implicó la comprensión de la propia historicidad cómo una toma de conciencia del “ser-ahí” de la comunidad, en su constante ser-posibilidad.

Más que una facultad cognitiva, esta comprensión se percibió cómo una dimensión inherente al modo de ser en el mundo, inseparable del pasado. El pasado configuró, precedió y proyectó hacia el futuro, por lo que la experiencia viva y dinámica de ese ser-‘pasado residió en su constante realización y actualización de posibilidades. El contraste **JH16-11.2** manifestó **entre** el pasado y el presente no fue una simple expresión cognitiva u observación histórica, sino una toma de conciencia del “ser-ahí” de la comunidad, “un ser en camino” o “estar siendo”. Se evidenció que la memoria histórica pudo mostrar tanto las fortalezas perdidas como la unión de los vecinos -cómo los desafíos actuales en la cohesión social.

Finalmente, las acciones fueron connaturales a cómo la comunidad asumió su pasado y su capacidad para actuar en el mundo. La memoria, no fue un peso, sino una posibilidad de ser, de abrirse camino, de estar siendo, una posibilidad de ser en un modo autentico y responsable en el presente. Las narrativas educativas debieron fomentar la reflexión crítica sobre cómo la historia configuró, precedió, proyectó hacia el futuro los comportamientos y valores, y cómo estos pudieron ser transformados, impactando la manera de ser en el mundo.

Figura 5

Identidad, cohesión y valores forjados por la memoria comunitaria



Categoría: interacción sujetos educativos y comunidad.

Subcategoría: La indagación y el procesamiento activo del pasado por parte de los estudiantes.

Para este estudio, el ejercicio de la reducción fenomenológica, comprendido desde la perspectiva heideggeriana, permitió afianzar el propósito de identificar la esencia de cómo los individuos, específicamente los estudiantes, experimentaron, procesaron y se relacionaron con la memoria histórica colectiva. Al enfocarse en la curiosidad que surgió de la pregunta sobre la importancia de los acontecimientos pasados para la escuela, se descubrió que de las manifestaciones de que los “estudiantes se preguntan de lo que ha pasado” guardaban una estrecha relación con su formación como sujetos conscientes e históricos.

En relación con la relevancia del pasado, se profundizó en su comprensión. El acto de preguntarse, que **JH16-11.2**, mencionó al expresar: "...como estudiantes también nos hacemos preguntas todo lo que ha pasado", no apareció como una manifestación pasiva sino cómo un campo de significado para explorar. En la IEGAVC se manifestó “una curiosidad existencial” entendida como una apertura hacia lo desconocido y a lo incomprensido del pasado. Así, la MHC se configuró cómo un ámbito de sentido que se exploró a partir de una búsqueda activa. Este indagar se alineó con la centralidad de la

filosofía de Heidegger (2009), quien consideró el preguntar como un modo fundamental del Dasein en su búsqueda de sentido, al respecto, Heidegger (2009) afirmó que:

“La pregunta no es un mero acto intelectual, sino un modo fundamental de ser del Dasein. Es en el preguntar que el Dasein se abre a la comprensión del sí mismo y del mundo, buscando el sentido de su existencia y de aquello que le adviene en el tiempo. La curiosidad, en su forma auténtica, es una busque de sentido que impulsa al Dasein a develar lo oculto y a situarse ante su facticidad histórica” (p.15)

Al cuestionar el propio ser y su sentido, Heidegger (2009) expuso las características del Dasein (ser-ahí), lo que indicó una constante indagación sobre la existencia y el mundo. La experiencia de JH**16-11.2** en la escuela subrayó esta idea, pues al reconocer y fomentar la curiosidad por cuestionar, se evidencia el rol activo de los estudiantes cómo cocreadores de su comprensión histórica, distanciándose del modelo de transmisión unidireccional de la escuela tradicional. Esta conexión reveló que el cuestionamiento era la esencia de la propia existencia, el núcleo de cómo se comprendían y cómo se relacionaban con el mundo. Fue una forma auténtica que impulsó a descubrir lo oculto y a confrontar lo Heidegger (2009) denominó la facticidad histórica, refiriéndose a la condición de “arrojado” del ser humano al mundo y su existencia concreta e histórica.

La conexión entre el preguntar y la MHC, se hizo evidente cuando se descubrió que los estudiantes integraban su existencia con los acontecimientos del pasado. El hallazgo residió en que, al convertir la pregunta en un catalizador, en un agitador para la reflexión y el diálogo, se propició la resignificación personal y colectiva. Esta manifestación de la MHC creó un campo de preguntas vivas que se abrió a la comprensión de sí mismo, la comunidad y el mundo, provocando una búsqueda de sentido. Esto se tradujo colectivamente en un espacio de interrogación activa sobre lo que no fue o fue negado, despertando las dinámicas del olvido y la negación. La escuela, al fomentar este auto – pregunta, promovió una actividad cognitiva que generó una “apertura del ser”, lo que permitió a los estudiantes comprenderse y situarse responsablemente en el presente como sujetos conscientes e históricos, integrando la oportunidad de resignificar, su ser-ahí y su ser-con-los-otros.

Figura 6

La indagación y el procesamiento activo del pasado por parte de los estudiantes



Tabla 6

Descripción estructural Estudiantes

Categoría: El lugar de la memoria

Temas esenciales	Subcategorías	Categoría
- los hechos históricos en las áreas del conocimiento	- la memoria histórica en el currículo y la vida escolar	El lugar de la memoria
- la escuela red de apoyo y comunicación	- la escuela como espacio de apoyo y conectividad	
- contar historias es como contar un chisme	- la transmisión y el propósito social de la memoria colectiva	
- una memoria colectiva que nos haga solidarios		

La categoría “*el lugar de la memoria*” se abordó como un escenario dentro de la IEGAVC, emergiendo de la propia experiencia educativa. Este enfoque permitió la reconstrucción y el reconocimiento de la perspectiva individual y comunitaria, partiendo

de cómo se percibía la historia. Dicha percepción, al conducir la memoria se integra activamente en los mecanismos de enseñanza – aprendizaje. Además, este análisis permitió identificar aquellos aspectos, de forma consciente o inconsciente, se omitieron en la narrativa histórica, lo cual resultó definitivo para la resignificación del sujeto consciente, histórico y social, tal como se planteó en los objetivos del estudio.

Categoría: el lugar de la memoria

Subcategoría: La memoria histórica en el currículo y la vida escolar.

Se observó que la integración de “la memoria histórica en el currículo y en la vida escolar” presentó una innovación, distanciándose de la aproximación tradicional a los estudios históricos. En este contexto, se evidenció cómo los acontecimientos históricos se incorporaron y se enseñaron a través de diferentes disciplinas académicas dentro de la escuela. El estudio reveló una conexión clara con las oportunidades que la IEGAVC brindó, desde su función educativa, histórica y social, para la comprensión de los tiempos pasados en el país, la ciudad y propia comunidad educativa. El tema central de “los hechos históricos en las áreas del conocimiento” demostró su papel constitutivo en la temporalidad de la vida y su integración como parte esencial del aprendizaje, sugiriendo un espacio propicio para la reflexión al final del ciclo escolar.

En la interacción de **JH16-12** emergió una indicación a reconocer la escuela cómo un escenario de “tejido interdisciplinar” y provocador de la memoria. El estudiante mencionó que, sin limitarse a una sola asignatura, “...a lo largo de mi proceso académico sí ha tocado temas relacionados con hechos históricos en áreas del conocimiento cómo ciencias sociales o castellano. En grado 11 sobre todo quiero resaltar que en este año cómo labor social estamos haciendo un proyecto que tiene que ver mucho en eso.” De esta forma, la escuela, entendida como espacio de reflexión de lo vivido, se alineó con la visión de Freire (1994), quien promovía la interdisciplinariedad cómo camino para la “lectura crítica del mundo” y la concientización, reconociendo que el conocimiento no

debía estar fragmentado, sino debía articularse para comprender la complejidad de la realidad. Al respecto Freire, (1994), expreso:

La separación radical de las áreas del conocimiento dificulta la comprensión holística del mundo. La interdisciplinariedad no es solo una metodología, sino una actitud pedagógica que busca conectar los saberes para que los educandos puedan realizar una “lectura crítica del mundo” en su totalidad, comprendiendo las relaciones intrínsecas entre los fenómenos sociales, culturales e históricos (p.110)

Se hizo evidente que la separación radical de las áreas de conocimiento en el aula, tal como señalaba Freire (1994), no solo evidenciaba una fragmentación y desconexión con la realidad escolar, sino que también implicaba un llamado a romper con las estructuras que limitaban una “lectura crítica del mundo”. Las problemáticas actuales de la escuela, por su parte, mostraron un hecho histórico que exigía considerar cómo la conciencia pedagógica e impulsaba la experiencia de aprendizaje – enseñanza. La perspectiva de Freire (1994) animo a concebir el currículo como un tejido vivo de relaciones y significados, donde la historia no era un contenido aislado sino un elemento que integraba las vivencias y potenciaba la capacidad de analizar e interpretar la complejidad de la realidad y de la propia existencia, especialmente hacia el fin del ciclo escolar en la IEGAVC.

Este hallazgo de la innovación curricular, que empezó a desarrollarse y fue percibido por los estudiantes de la IEGAVC, representó una inmersión en las relaciones intrínsecas entre los fenómenos sociales, culturales e históricos mencionados por Freire (1994). Esto permitió sentir y aprender desde múltiples perspectivas, fomentando una lectura crítica, sobre las raíces y consecuencias que invitaron a la escuela a reflexionar sobre su praxis transformadora. Se buscaba, además, proponer estrategias de desfragmentación al descubrir el valor de la MHC, lo cual implicaba tejer conexiones, descubrir patrones y comprender cómo los fenómenos mencionados se influenciaban mutuamente. Al desarrollar la lectura crítica del mundo, se esperó que los estudiantes, reflexionaran sobre lo vivido y lo sucedido en el entorno escolar, para que pudieran interpretar su presente y promover una construcción más consciente de su por-venir.

Estas implicaciones curriculares y pedagógicas, recogieron la experiencia para dar significado al pasado.

Figura 7

La memoria histórica en el currículo y la vida escolar



Categoría: El lugar de la memoria

Subcategoría: La escuela como espacio de apoyo y conectividad.

Al revisar las respuestas de los estudiantes se reconoció a la escuela como espacio de apoyo y conectividad, lo cual surgió de su rol como facilitadora de la integración y soporte para las vivencias de los estudiantes. Cuando se abordó la temática de “la escuela red de apoyo y comunicación”, se valoró su labor en relación con la historia y las situaciones pasadas de la comunidad. Se encontraron apreciaciones que mostraban cómo la experiencia en la escuela iba más allá de su función académica tradicional, destacando, cómo expreso: **SM16-11.2**, que la escuela era un espacio vital donde las vidas de los estudiantes se entrelazaban con la comunidad.

Se comprendió que la experiencia relacional era fundamental para las interacciones y el soporte emocional e informativo necesario. Esta interconexión y reciprocidad se evidenciaron en esta respuesta: “...La escuela también debería ser como la principal red de apoyo que tienen los estudiantes para comunicar lo que pasa en la

comunidad o lo que ha pasado en la comunidad para que la escuela lo registre, para que la escuela lo tenga en cuenta." Se encontró que el papel de la MHC radica en reconocer un acto de presencia y escucha, donde las voces estudiantiles fueron validadas y sus experiencias individuales se integraron a la memoria colectiva. Esta referencia al registro comunitario estableció una conexión directa con la teoría de Halbwachs (1994), quien sostuvo que la memoria colectiva se formaba en los "marcos sociales" de la conversación y el intercambio:

Los recuerdos individuales solo pueden mantenerse y ser comunicados dentro de marcos colectivos. La conversación y la interacción social son los vehículos esenciales por los cuales los individuos comparten sus experiencias, las validan y las integran en una memoria común. Un grupo que no dialoga sobre su pasado corre el riesgo de que los recuerdos se fragmenten y se pierdan (p.75)

Se consideró que, al fomentar la colaboración en la escuela, se podría gestionar el reconocimiento de la memoria histórica colectiva, descubriendo el poder de la escuela como depositaria de la memoria viva y su responsabilidad cocreadora activa. Sin embargo, en la respuesta de **SM16-11.2** se evidenció una carencia en que la escuela asumiera plenamente lo que Halbwachs (1994) explicó: que, al registrar y considerar estas comunicaciones, debía convertirse en una depositaria de memoria viva y no en un relato estático. Por el contrario, se planteó que la memoria fuera una construcción dinámica, moldeada por interacciones y el diálogo, que transversalizara el aula para una comprensión más profunda de lo compartido.

Se observó que la naturaleza social de la memoria no está significativamente presente en la IEGAVC, y señaló la necesidad de construir escenarios de interacción y diálogo que contuvieran y validaran lo colectivo. Existe el riesgo de asilamiento al no comprenderse el papel colectivo de la escuela, lo que podría impedir la consolidación del marco social de la memoria colectiva sugerido por Halbwachs (1994). Además, este hallazgo llevó a considerar el rol fundamental que la escuela debía desarrollar como red de apoyo, planteando que podía y debía convertirse en un marco colectivo privilegiado para el diálogo sobre el pasado. Esto permitiría que recuerdos, vivencias y narrativas individuales se entrelazaran e integraran en una memoria común, vibrante y resiliente.

Se identificó un riesgo latente donde la individualidad generaba separación y discontinuidad. Por ello se evidenció la necesidad de priorizar el diálogo, la conversación, la interacción en torno a las vivencias, tanto presentes como pasadas, para fomentar la cohesión, la empatía y la consciencia de la propia identidad. De esta manera, se buscaba garantizar que los estudiantes se reconocieran y descubrieran el sentido colectivo fundamental para su presente y el por-venir.

Figura 8
La escuela como espacio de apoyo y conectividad



Categoría: El lugar de la memoria

Subcategoría: La transmisión y el propósito social de la memoria colectiva.

El enfoque de la subcategoría “la transmisión y el propósito social de la memoria colectiva” se dirigió en cómo la memoria se compartía y el impacto que buscó generar en la comunidad, cómo por ejemplo la solidaridad. Emergió el tema esencial de “contar historias es cómo contar un chisme” apreciando de forma informal y oral una transmisión de narrativas cotidianas. Esto dio lugar a reconocer la memoria colectiva cómo un medio para interpretar estas narrativas y considerar cómo se difundían y se percibían dentro de la comunidad, destacando el rol de la oralidad en la construcción del sentido.

Con esa intención se preguntó a los estudiantes cómo se aprendía mejor la historia de la comunidad: escuchando historias o leyendo libros. Apareció la mención al “chisme” por parte de **JH16-11.2** subrayando la experiencia vivida y la memoria oral como formas potentes de expresión y transmisión. Él expreso: "...escuchar historias es cómo lo que le gusta a la mayoría de la gente, es cómo escuchar chismes. A la mayoría de las personas les gusta escuchar chismes, entonces contar una historia es cómo un chisme y uno aprende, se le queda ahí, porque contar la historia también mediante, por ejemplo, un testigo de una situación, una víctima, que cuente la historia, eso también nos ayuda a ponernos en los pies de las personas, ¿no? Cómo la persona cuenta esa situación, cómo la persona vivió esa experiencia, ¿no? Entonces, para mí, escuchando historias, se aprende mejor." La atracción de estos términos permitió identificar que la historia se le quedaba ahí a quien la escuchaba.

La memoria histórica colectiva se sostenía y necesitaba de la cercanía y la empatía que generaban las narrativas personales, rompiendo la barrera de la formalidad. Para Halbwachs (1994) la oralidad y la interacción social fueron pilares de la memoria colectiva:

La memoria colectiva se sostiene y se forma en la interacción constante entre los miembros de un grupo. Es en la conversación, en el relato compartido, el chismorreó cotidiano donde los recuerdos individuales se entrelazan y adquieren un carácter colectivo, una verdad vivida y aceptada por la comunidad. La escucha activa y la narración oral son fundamentales

para que la memoria se quede ahí y se transmita de generación en generación. (p.45)

Esta consolidación y transmisión que se compartía dentro de grupos de una cultura y se comunicaban constantemente hicieron referencia al valor de la palabra y la escucha activa. Halbwachs (1994) explicó cómo este proceso dinámico de contar y escuchar historias – posiblemente de testigos y víctimas – favoreció relaciones interpersonales, activando la empatía y construyendo puentes de entendimiento y una comprensión significativa de la condición humana. Esa captura de la atención se internalizó y generó esa conexión empática, que, deshaciendo la abstracción cognitiva, produjo una interacción viva, donde la escucha se convirtió en apertura hacia la experiencia del otro.

Esta forma narrativa oral abrió un camino en la conciencia del estudiante oyente, poniendo énfasis en cómo se contaba y quien lo contaba, no solo en el contenido. Esta comprensión experiencial de la conciencia del oyente se activó con la del narrador, permitiendo un acercamiento y acceso a su mundo vivido. El hallazgo que pudo indicar esta comprensión experiencial radicó en que la memoria se reforzaba a través de las narrativas personales y emocionales. La transmisión oral no fue solo el conocimiento, sino que generó solidaridad, como una interacción que construyó un puente de entendimiento, que fomentó la comprensión de la condición humana y las circunstancias que moldearon la experiencia de aprendizaje en la IEGAVC.

En una dirección adicional, la importancia de que un “testigo de una situación, una víctima que cuenta la historia” cómo expreso **JH16-11.2**, se vinculó con la distinción que hizo Tzvetan Todorov (2000) entre la “memoria literal” y la “memoria ejemplar”:

La memoria literal es la rememoración precisa de los hechos, pero es la memoria ejemplar la que nos permite extraer una lección universal del evento particular. Para ello, el testimonio de las víctimas y los testigos es insustituible, pues no solo narra los hechos, sino que transmite la experiencia vivida, el dolor y la resiliencia, lo que nos obliga a ponernos en los pies de las personas y a reflexionar sobre nuestro propio presente. (p.58)

De acuerdo con lo expuesto, la memoria ejemplar buscó extraer lecciones del pasado para el presente y el futuro, y los testimonios fueron esenciales para ello. Se explicó cómo la forma narrativa oral no fue solo una manera de aprender sino un medio para generar solidaridad. No se trató de buscar una fidelidad plena a los hechos ocurridos a manera de crónica para quedarse con una colección de datos fríos, pero al no conformarse solo con los hechos, se extrajo una pista de aprendizaje de lo vivido.

De tal manera que pudo aplicarse lo aprendido al propio contexto, aquí se encontró el hallazgo principal. Esta afectación fue “calurosa” en el sentido que promovió una transmisión emocional y existencial. En la experiencia educativa en el IEGAVC, de acuerdo cómo lo expresó **JH16-11.2**, apareció una oportunidad rica y significativa para que se descubriera la MHC, que ofreció un escenario para conocer el sentir de lo que vivieron las personas. Él manifestó así: “...poder hablar de una memoria colectiva que nos haga cada vez ser más solidarios y ser más empáticos con las demás personas y con nosotros mismos.” Esa experiencia se convirtió en una clave que iluminó el presente colectivo, reconociendo el impacto de la empatía consciente de su historia y comprometida con un por-venir que comprendiera las experiencias vividas y actuara solidariamente a partir de las lecciones aprendidas.

Se desarrolló también en esta subcategoría el tema esencial “una memoria colectiva que nos haga solidarios”, en conexión con lo revisado, para señalar el potencial de la memoria colectiva para fomentar valores y acciones que reflejaron la capacidad de interactuar. Aquí apareció la fuerza ética de la MHC para fomentar valores fundamentales y en ese sentido, se convirtió en una herramienta pedagógica y social para la construcción de relaciones más humanas y conscientes dentro de la IEGAVC. Este impulso de la dimensión formativa y ética de la MHC se alineó con la perspectiva de Jelin (2002):

“Los trabajos de la memoria no son solo para recordar el pasado, sino para intervenir en el presente y construir el futuro. Su dimensión ética y política reside en su capacidad de generar reconocimiento de las víctimas, de promover la justicia y de fomentar solidaridad entre los miembros de la sociedad. La memoria es una práctica social que busca la reparación simbólica y la reconstrucción de los lazos comunitarios para que las violencias no se repitan” (p.140)

En esta dirección, se descubrió que era un esfuerzo ético para reparar el tejido social y construir un futuro más justo, reconociendo que la memoria era un acto de responsabilidad moral que buscó la no repetición de las injusticias. En relación con la escuela, entre los hallazgos se encontró que, al fomentar esta memoria, la IEGAVC no solo estaba enseñando historia, sino que se está activando una conciencia colectiva que impulsaba a las personas a conectar con las experiencias del otro. Desde aquí mismo, se permitió reflexionar y actuar desde un lugar de comprensión y apoyo mutuo, contribuyendo a la resignificación del sujeto social. Alejarse aquí de una idea pasiva de la memoria implicó situarse en el ámbito de la acción transformadora que ella conllevaba, activando esa dimensión ética y política que reflejaba una práctica social para intervenir el presente, para cuestionar el estado actual de las cosas, y enfrentar las secuelas de la violencia y la injusticia. Para construir un futuro a partir de las lecciones aprendidas, del reconocimiento de caminos para que las violencias no se repitieran y la reconstrucción de lazos comunitarios, que, de acuerdo con los sucesos sufridos en la Cali, donde han quedado cicatrices que pudieron haber llegado hasta la escuela, esta comprensión de la memoria promovió esfuerzos de paz y reconciliación.

Figura 9

La transmisión y el propósito social de la memoria colectiva



Tabla 7*Descripción estructural Padres de familia**Categoría: Experiencias vividas del pasado*

Temas esenciales	Subcategorías	Categorías
- el pasado para corregir el presente sin repetirlo	- el pasado como fuente de aprendizaje para la no repetición y la corrección del presente	Experiencias vividas del pasado
- el entorno de las problemáticas - el conocimiento precisa la lectura de la realidad	-la interconexión entre la realidad vivida, el conocimiento y la proyección futura	

Para la categoría “*experiencias vividas del pasado*”, el estudio identificó la esencia de cómo las vivencias históricas fueron comprendidas, enseñadas y utilizadas para influir en el presente y el futuro de los momentos de la experiencia de aprendizaje. Esta comprensión se obtuvo principalmente desde la mirada de los padres de familia, quienes aportaron perspectivas clave sobre la MHC. La categoría permitió explorar la relevancia de las experiencias pasadas en la formación del conocimiento y en la proyección de la IEGAVC en Cali, vinculando directamente la memoria con la construcción de futuros posibles.

Categoría: experiencias vividas del pasado

Subcategoría: El pasado como fuente de aprendizaje para la no repetición y la corrección del presente.

El enfoque de esta subcategoría residió en la función preventiva y correctiva del estudio sobre el pasado como oportunidad de aprendizaje. Se identificó que aprender de los errores pasados para evitar su repetición apareció como una de las funciones más poderosas de la MHC. El pasado se convirtió en un mapa de advertencias y lecciones aprendidas. Esta perspectiva iluminó las funciones esenciales y pragmáticas de la MHC, así como su valor pedagógico y transformador. Para **JM48**, recordar representaba abrazar la noción de progreso y transformación, expresando así: “...recordar esos

acontecimientos todas las cosas que han pasado que han ocurrido para no repetir esos errores ya cometidos y pues avanzar generando cambios positivos." La clave resaltó en ver más allá del error, sugiriendo que la memoria no solo alertaba sobre lo que hay que hacer, sino que también impulsaba hacia la construcción activa de un futuro distinto.

Lejos de la nostalgia por lo vivido, el estudio redescubrió el "recordar acontecimientos" cómo una necesidad vital para la comunidad y para la escuela. La MHC se manifestó aquí cómo una herramienta de discernimiento. Esto coincidió con el concepto de Todorov (2000), quien explicó que:

la memoria ejemplar se distingue de la memoria literal en que no solo se preocupa por la fidelidad a los hechos, sino por el significado que estos encierran para la acción presente. Al recordar los horrores del pasado, el objetivo no es revivir el sufrimiento, sino extraer lecciones universales que impidan su repetición. Es un acto que busca iluminar el presente y guiar el futuro, transformando el recuerdo en fuerza activa para el cambio y la no repetición de los errores. (p.95)

Esta distinción que hizo extrajo el valor del pasado para prevenir la recurrencia del mal. Aquí se demostró el poder de la MHC al explicar que la escuela, al fomentar este tipo de memoria, estaba cultivando un discernimiento en la comunidad educativa de la IEGAVC. Estos permitieron pensar que el pasado no era una carga, sino un filtro para la acción y la evolución, donde los ciclos negativos no se repitieran. En este sentido, el pasado proporcionó patrones que el presente podía revisar para lograr un ajuste significativo. Integrar este principio, consolidó los fundamentos teóricos sobre las implicaciones formativas y la resignificación del sujeto, convirtiéndose en una pieza central para el desarrollo teórico.

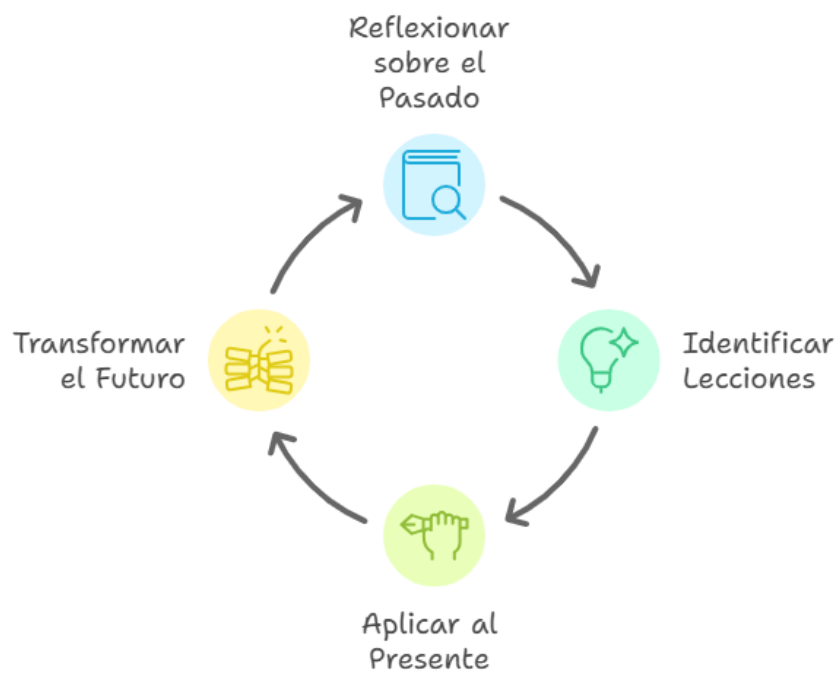
Este enfoque demostró que la comunidad no solo recordaba, sino que buscó activamente extraer lecciones y aplicar esos aprendizajes para corregir el presente. Fue un testimonio de la agencia de las personas en la construcción de su propia historia. Para Freire (2005) no bastó con comprender el mundo, resultó necesario transformarlo en un uso consciente de la reflexión crítica. Tampoco fue suficiente aprender de los errores, sino ingresar a la circularidad dialéctica que expandía la conciencia:

la praxis como unidad dialéctica de la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. No hay verdadera reflexión sin acción, ni acción verdaderamente transformadora sin reflexión crítica. Aprender de los errores del pasado (reflexión) no es suficiente si no se acompaña la acción para generar cambios positivos. Es en esta circularidad dialéctica que la conciencia se expande y la realidad se transforma, evitando la parálisis y la repetición de lo opresivo. (p.66)

El aporte fue esencial, ya que señaló que la escuela, al promover el recuerdo para no repetir errores, estaba fomentando una pedagogía transformadora. Se convirtió en impulso que no solo advirtió, sino que capacitó a la comunidad educativa de la IEGAVC de Cali. Esto representó que los estudiantes al expandir su conciencia, pudieran ser agentes de cambio, que asumieron con responsabilidad su historia y se dirigieron hacia un progreso consciente. Al integrar la reflexión crítica con la acción transformadora, el estudio de la MHC se convirtió en un proceso dinámico y vital para no solo reconocer el mundo, sino para transformarlo. A partir de una mirada hacia atrás en la historia, se pudo comprender un presente informado para reconocer qué no repetir y qué cambios generar para esa praxis consciente y de transformadora necesaria.

Figura 10

El pasado como fuente de aprendizaje para la no repetición y la corrección del presente



Categoría: Experiencias vividas del pasado

Subcategoría: la interconexión entre la realidad vivida, el conocimiento y la proyección futura.

Para el ejercicio de reducción fenomenológica en el contexto de los hechos vividos, se identificó la esencia de cómo la experiencia directa de la realidad influyó en el conocimiento y en la proyección hacia el futuro, lo que dio origen a la subcategoría “experiencias vividas del pasado”. El enfoque del tema esencial del “entorno de las problemáticas” se focalizó en la idea de que la experiencia directa del entorno y las problemáticas no solo generaron conocimiento, sino que también tuvieron un impacto en la forma en que se construyó el porvenir. Esto implicó reconocer cómo este entorno fue moldeado por la historia y cómo se transmitió a las nuevas generaciones, destacando la relevancia del contexto en la configuración de la memoria colectiva.

En la brevedad de **JM48**: "...ciudad y las problemáticas también que se han presentado.", surgieron líneas de reflexión significativas para considerar que las experiencias del pasado no fueron hechos aislados, sino que estuvieron intrínsecamente ligados al escenario de los desafíos de la propia ciudad y de su entorno. Comprender la MHC implica entender el ecosistema en que se gestaron y manifestaron las dificultades del pasado. No es suficiente con identificar la problemática por sí misma, es vital descubrir el contexto, las condiciones específicas que la envolvieron y que aún hoy configuran la realidad de la comunidad. Esta perspectiva contextual es fundamental para una comprensión profunda del impacto de lo vivido.

Para Heidegger (2009) la existencia humana estuvo fundamentalmente ligada a su contexto a su “ser-en-el-mundo”, la relevancia del entorno de las problemáticas para comprender la MHC se profundizó con su afirmación de que: “El Dasein es un ser-en-el-mundo: por tanto, el ser-ahí significa ya siempre un habitar-en” (p.53). La comprensión de la realidad, y de la misma, manera de la memoria, resultó inseparable del lugar y de las situaciones concretas en las que se desarrolló la vida. Las situaciones percibidas por

JM48, representaron una parte constitutiva de la experiencia misma entorno al contexto de la ciudad de Cali. Aquí Heidegger (2009) explicó que las problemáticas y la memoria en Cali no existieron en abstracto, sino que estuvieron ligadas a la comunidad, donde el entorno moldeó la experiencia del pasado y su transmisión.

Por su parte Halbwachs (1922) y sus marcos sociales de la memoria demostraron que la noción de memoria individual se ancla en marcos espaciales y temporales compartidos. Halbwachs (1922) reforzó “La memoria colectiva necesita el apoyo del espacio y del tiempo, de los cuales toma prestadas sus categorías fundamentales” (p.26). Al enfatizar que el entorno de Cali no era neutral, sino un marco social que sostenía y da forma a la memoria colectiva, donde las problemáticas se inscribieron y se transmitieron espacialmente, permitió que ciertas experiencias se recordaran y se transmitieran de forma colectiva. La ciudad misma, al igual que la escuela, se convirtió en un contenedor de memoria, evidenciando la profunda relación entre el espacio y la construcción memorial.

Bajo esa misma subcategoría de “la interconexión entre la realidad vivida, el conocimiento y la proyección futura”, el tema esencial del “conocimiento precisa la lectura de la realidad” favoreció la comprensión sobre cómo el conocimiento era el decodificador del mundo. Esto demostró que el saber verdadero no se hallaba en los libros por sí solos, sino en la capacidad de interpretar los mensajes complejos y a menudo tácitos de la realidad circundante. La perspectiva sugirió que el aprendizaje significativo trascendía la simple acumulación de información, subrayando la necesidad de una interacción dinámica con el entorno.

La lectura de la realidad implicó una interpretación activa, donde los datos de los libros cobraban vida al ser contrastados y enriquecidos por las vivencias y los saberes preexistentes en las comunidades. Se cuestionó a los padres de familia informantes clave, si la mejor manera de aprender dependía de escuchar historias o de leer libros. La respuesta de **JM48**, ofrece una mirada matizada y rica sobre cómo se construye el conocimiento histórico, menciona “...conectando cómo con sus conocimientos y también

leyendo, porque tenemos información más exacta." Esto propuso una síntesis entre la experiencia y la fuente documental. El saber se halló en interacción dialéctica, en la capacidad de interpretar los mensajes complejos que dejó la realidad circundante, tanto desde lo vivido cómo de lo documentado.

Para Todorov (2000) en su análisis de la historia como interpretación, se sugirió que: "La historia no es una ciencia de hechos, sino de interpretaciones" (p.47). Si la historia era una construcción que dependía de la interpretación y el significado que se les otorgaba, entonces la lectura de la realidad para el conocimiento de la MHC implicaba la dimensión hermeneútica. Esto conllevó una lectura interpretativa de la realidad donde el presente interrogó al pasado y le otorgó sentido en función de las preocupaciones actuales. Esta perspectiva reforzó la idea de que la historia no era estática, sino un campo de constante resignificación.

Figura 11

La interconexión entre la realidad vivida, el conocimiento y la proyección futura



Tabla 8

Descripción estructural Padres de familia

Categoría: Identidad personal e interacción social

Temas esenciales	Subcategorías	Categorías
- limitaciones en la comunicación escuela-familia - la crianza y la infancia descifran los comportamientos en la comunidad	- desafíos y factores formativos en la interacción social	Identidad personal e interacción social
- las personas que quedan en el tiempo	- la influencia de la historia y las experiencias humanas en la configuración de la identidad	

Categoría: identidad personal e interacción social.

Subcategoría: desafíos y factores formativos en la interacción social.

En el contexto de la interacción, se llevó a cabo la reducción fenomenológica que permitió identificar con la subcategoría “desafíos y factores formativos en la interacción social” comprendiendo la esencia de cómo las dinámicas relacionales en la comunidad influyeron en la comprensión y transmisión de la MHC. Esta agrupación se enfocó en el tema esencial de reconocer “limitaciones en la comunicación escuela-familia” identificando aspectos que incidieron en estas dinámicas y en el desarrollo de comportamientos dentro de la comunidad. El estudio buscó desentrañar cómo las brechas comunicacionales afectaron el flujo de la memoria y la formación de la identidad, subrayando la importancia de la conexión para el proceso educativo.

Frente al cuestionamiento a los padres de familia – informantes clave - sobre las oportunidades en que la escuela les había ayudado a comprender los tiempos pasados del país, se señalaron puntos clave donde la interacción se debilitaba, impidiendo que los hilos entre la escuela y la familia se conectaran fluidamente. La respuesta de **OB53**, fue reveladora al solicitar ayuda a la escuela y enfatizar las dificultades de la comunicación, cómo expresó: "...comunicación en el colegio una comunicación bastante difícil, pero si mejoramos la comunicación si involucramos a todos incluyendo pues padres de familia estudiantes entorno comunidad educativa". Esto indicó que la clave

para que la escuela realmente ayudara a comprender el pasado no residió solo en lo que enseñaba, sino en cómo se conectaba con la comunidad.

Los hallazgos se alinearon con la teoría de los marcos sociales de la memoria del Halbwachs (1922), quien argumentó que la memoria individual estaba siempre anclada y sostenida así:

La memoria individual no existe en aislamiento, sino que se construye y se sostiene a través de los marcos sociales en los que los individuos se insertan. Si la comunicación entre estos marcos (escuela, familia) es bastante difícil, se debilita la capacidad de la memoria colectiva para formarse y transmitirse de manera coherente y compartida. La interacción social es, pues el tejido mismo donde la memoria se arraiga y se renueva, y su fragmentación impide que los recuerdos individuales se integren en un relato común. (p.53).

La cohesión de estos marcos resultó definitiva para la construcción y transmisión de la memoria colectiva. La disrupción en los marcos sociales, impactó la MHC, ya que la escuela, al intentar abordar el pasado, debía entender que la memoria se construía en la interacción social. La dificultad de esta comunicación, afectó directamente las perspectivas pedagógicas y la forma en que los estudiantes se conectaban con el aprendizaje y con la memoria, reflejando la calidad de las relaciones como expresión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Freire (2005) el diálogo se consideró como la esencia misma de una educación liberadora y la construcción de una conciencia crítica:

“el diálogo es la base de toda verdadera educación, pues es la relación horizontal entre sujetos que se encuentran para problematizar su realidad y transformarla. Si la comunicación es difícil, se obstruye la posibilidad de involucrar a todos en un proceso de concientización sobre el pasado. La praxis dialógica requiere que la escuela no sea una isla, sino un espacio de encuentro donde el conocimiento se construya colectivamente, permitiendo que la memoria histórica colectiva fluya y se comprende integralmente” (p.92).

Al señalar estas indicaciones, se accedió a la noción que sustentaba la base de las relaciones interpersonales que resultaron necesarias reconocer en el ámbito escolar y en los escenarios de la vida. Mejorar la comunicación supuso involucrar a todos, y la

escuela, al enfrentar estas dificultades, debía ir más allá de la transmisión de conocimientos, fomentando una interacción simbiótica, que permitiera la construcción colectiva. La dificultad en la comunicación reveló una barrera pedagógica, que se extendía más allá del aula y se asentaba en la calidad de las relaciones entre los actores de la comunidad educativa.

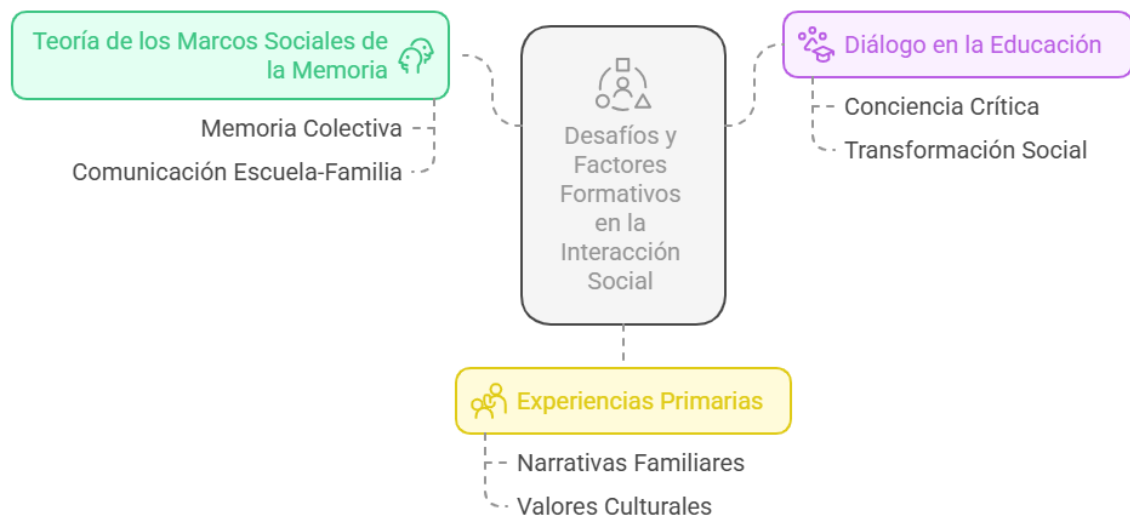
En esta subcategoría, se desarrolló también el tema esencial de “la crianza y la infancia descifran los comportamientos en la comunidad” abordando como las raíces de la conducta humana se desarrollaron en la memoria familiar. Al afirmar en su respuesta **JM48** que: “...nos ayudan a entender el comportamiento de las personas por su crianza y experiencias vividas en su infancia.”, se señaló la conexión ineludible entre el pasado individual y familiar con el presente colectivo de la experiencia educativa en la IEGAVC en Cali. La crianza y la infancia se revelaron como el “abecedario de las costumbres”, el periodo en el que se internalizaron las primeras interacciones, valores y narrativas. Sobre la familia, las experiencias vividas en la infancia y los grupos primarios, Halbwachs (1992) identificó que:

La memoria colectiva no se forma en abstracto, sino que se arraiga en las experiencias más concretas y personales, especialmente en las experiencias vividas en la infancia y la crianza dentro del seno familiar. Es en estos grupos primarios donde el individuo aprende los primeros alfabetos de las costumbres, los modos de sentir, recordar y reaccionar que luego se proyectaran en la comunidad más amplia. Las dinámicas sociales actuales de un grupo son inseparables de los legados emocionales y culturales transmitidos desde las primeras etapas de la vida. (p.78)

Estas conexiones íntimas donde se internalizaron las primeras narrativas, valores y modos de interpretar el pasado fueron el reflejo de los marcos sociales más influyentes de la memoria colectiva. El estudio explicó que la escuela, al interpretar las narrativas y prácticas educativas, debía reconocer que la memoria no solo se aprendía en el aula, sino que se internalizaba desde las primeras interacciones en la familia. Comprender estos legados tempranos permitiría a la IEGAVC, desentrañar significados profundos sobre por qué ciertos patrones de comportamientos se mantenían y cómo las narrativas del pasado se reflejaban en las dinámicas sociales actuales.

Figura 12

Desafíos y factores formativos en la interacción social



Categoría: identidad personal e interacción social

Subcategoría: la influencia de la historia y las experiencias humanas en la configuración de la identidad.

Con la subcategoría “la influencia de la historia y las experiencias humanas en la configuración de la identidad”, el estudio analizó el contexto de la identidad personal, buscando la esencia de cómo la historia y las experiencias humanas daban forma al pensamiento y al sentido de uno mismo. Con el tema esencial “las personas que quedan en el tiempo” se concentró en cómo los eventos pasados y los individuos que los vivieron dejaron una huella duradera en el pensamiento y la esencia de la identidad personal. A esto se refirió **JM48**, mencionando que: "...algunas personas sean como estáticas en el tiempo, y que en ocasiones no quieran cambiar esa mentalidad." Al referirse a la esencia de los individuos que perduraron en el tiempo, se comprendió que sus vidas y legados, fueron aquellos sobre los que se construyó la identidad colectiva. Esto significó que la memoria colectiva transmitió patrones de pensamiento y resistencias al cambio forjados por lo vivido demostrando cómo el pasado podía cristalizar ciertas mentalidades, influyendo directamente en el presente y en el por-venir de la comunidad.

Frente a la facticidad y la inautenticidad del Dasein anclado en el “se”, Heidegger (2009) desarrolló el concepto de facticidad:

El Dasein está arrojado a un mundo que le preexiste, a una facticidad histórica que a menudo lo condiciona. Cuando las personas se encuentran estativas en el tiempo y no quieren cambiar esa mentalidad, el Dasein se ha disuelto en el “se”, en el modo de ser de la inautenticidad, donde la propia posibilidad de elegir y transformarse se oculta. La historia, en lugar de ser un campo de posibilidades abiertas, se convierte en un peso que inmoviliza el pensamiento, impidiendo la resignificación del sujeto y su apertura a nuevas formas de ser (p.179)

Al describir a las personas estáticas en el tiempo, en la IEGAVC en Cali se reveló cómo la MHC puede manifestarse como un anclaje inauténtico. El aporte fue decisivo, explicando que la escuela, al abordar estas mentalidades, tenía el reto de fomentar la resignificación del sujeto que permitiera al estudiante ir más allá de la mera repetición del pasado. Se comprendió cómo el pasado resultaba vital para el diálogo y la potencial transformación de la identidad.

Las memorias ancladas y las dificultades para su reelaboración se conectan con la perspectiva de Jelin (2002)

las memorias no son fluidas ni fácilmente negociables; existen memorias ancladas que resisten el cambio y la reinterpretación. Cuando las personas son estáticas en el tiempo y no quieren cambiar de mentalidad, esto refleja la profunda arraigadura de ciertas narrativas y sentidos del pasado en la identidad individual y colectiva. El trabajo de la memoria, en estos casos, no consiste solo en recordar, sino en enfrentar estas resistencias, en problematizar los legados que, a menudo, se han convertido en obstáculos para la transformación y la resignificación del sujeto. (p.75)

Se reconoció que ciertas identidades estaban fuertemente arraigadas y que las memorias no eran maleables sin esfuerzo, siendo los obstáculos para la elaboración regularmente pasados conflictivos. Jelin (2002) explicó, entonces, que la escuela, al intentar abordar la MHC, debía reconocer que la esencia de los individuos que perduraban en el tiempo podía generar inercias. Lo vital resultó la resignificación del sujeto, dado que permitía comprender cómo el pasado detenía ciertas mentalidades y

cómo el diálogo en la educación podía ser el punto de partida para la transformación de estas identidades arraigadas.

Figura 13

La influencia de la historia y las experiencias humanas en la configuración de la identidad



Tabla 9

Descripción estructural Padres de familia

Categoría: Lugares comunitarios de aprendizaje de la memoria

Temas esenciales	Subcategorías	Categorías
<ul style="list-style-type: none"> - origen, evolución y enseñanza de las problemáticas sociales - la escuela lugar que permite conocer lo vivido para transformar la identidad 	<ul style="list-style-type: none"> - el impacto de la historia y las problemáticas sociales en la identidad comunitaria 	Lugares comunitarios de aprendizaje de la memoria

Categoría: lugares comunitarios de aprendizaje de la memoria

Subcategoría: el impacto de la historia y las problemáticas sociales en la identidad comunitaria

La categoría “lugares comunitarios de aprendizaje de la memoria” se fundamentó en el reconocimiento del contexto de las memorias comunitarias, buscando definir cómo la historia y sus problemáticas moldearon el pensamiento, la identidad y el papel de la escuela a nivel comunitario. De esta categoría emergió la subcategoría del “el impacto de la historia y las problemáticas sociales en la identidad comunitaria”, la cual se focalizó en cómo la historia de una comunidad, especialmente sus problemáticas, influían en su pensamiento colectivo y en la formación de su identidad, destacando el rol educativo en este proceso. El tema esencial fue el “origen, evolución y enseñanza de las problemáticas sociales”, refiriéndose a la experiencia de comprender y enseñar cómo las problemáticas sociales se desarrollaron a lo largo del tiempo, reconociendo su origen y evolución en la memoria colectiva. El enfoque residió en cómo la comunidad y su memoria resultaron los mejores contenedores de estas problemáticas y sus aprendizajes compartidos.

El estudio reveló que el pasado no fue solo una secuencia de eventos, sino una fuente de enseñanza vital sobre el origen y la evolución de las problemáticas sociales. Esto resonó con la respuesta de **JM48**, quien, al ser cuestionada sobre los acontecimientos pasados vividos, mencionó que: "...han sido muy importantes porque nos enseña de dónde surgen las problemáticas sociales." En este sentido la comunidad representó la imagen de un archivo viviente, contenedor de esas problemáticas y sus aprendizajes compartidos. Este conocimiento propio permitió a la comunidad entender su trayectoria y los desafíos actuales con una perspectiva histórica. Para la lectura crítica de la realidad y la concientización sobre los problemas sociales, Freire (2005) buscó que los sujetos realizaran una lectura crítica de la realidad,

Freire (2005) afirmó que:

la concientización no es un mero acto de toma de conciencia de la realidad, sino un proceso por el cual los hombres, reflexionando sobre su experiencia y su historia, desvelan las causas estructurales de sus problemáticas sociales. Al enseñar de donde surgen estas dificultades, la educación se convierte en un instrumento para que la comunidad se reconozca cómo contender de esas problemáticas y sus aprendizajes compartidos, y se empodere para la transformación. (p.55)

Al ver el pasado cómo una enseñanza Freire (2005) consideró la escuela, al interpretar estas narrativas y prácticas, fomentaba una comprensión colectiva que va más allá del simple recuerdo. Esto permitió a la comunidad educativa de la IEGAVC entender el origen y la evolución de sus contiendas, forjando una identidad basada en la comprensión de su propia historia compleja y la capacidad de actuar sobre ella.

Sobre la memoria colectiva como recipiente de problemas y soluciones comunitarias, Halbwachs (1922) consideró la memoria colectiva cómo un reservorio de experiencias,

La memoria colectiva no es un mero recuerdo de hechos pasados, sino un patrimonio vivo que la comunidad se apropia y reelabora constantemente. En este sentido, la comunidad actúa como un contenedor de esas problemáticas sociales, de los desafíos que ha enfrentado y de las soluciones que ha intentado, Al enseñar de donde surgen y cómo han evolucionado estas problemáticas, se construye una identidad colectiva arraigada en la experiencia vivida, permitiendo a las generaciones presentes comprender su lugar en la continuidad histórica del grupo. (p.88)

Halbwachs (2002) explicó que la escuela, al enfocarse en el origen y evolución de las problemáticas sociales, trabajaba en la resignificación del sujeto colectivo. La MHC no fue solo un conjunto de datos, sino la forma en que la colectividad asumió, procesó y enseñó a sus miembros el origen y evolución de sus problemas, forjando una identidad fundamentada en la comprensión de su propia historia compleja.

Por otro lado, para esta misma subcategoría, el estudio desarrolló el tema esencial “la escuela lugar que permite conocer lo vivido para transformar la identidad”. Esto destacó cómo la escuela funcionaba como un espacio donde el conocimiento de las experiencias históricas y las vivencias permitía a los estudiantes reflexionar sobre sí mismos y transformar su identidad. La escuela se convirtió en un laboratorio de la

conciencia histórica donde el conocimiento del pasado no era un fin en sí mismo, sino un medio para el crecimiento personal y colectivo. Como expreso **OB53** "...en la escuela los estudiantes van a aprender y si se les explica bien y detalladamente los acontecimientos del pasado les va a permitir saber qué pasó, cómo se solucionó y cómo se puede seguir avanzando y mejorando cada vez más cómo ser humano." El objetivo final fue la proyección y la resignificación, comprendiendo la escuela cómo el lugar que permitió a los individuos y a la comunidad aprender de sus errores y aciertos.

La escuela como práctica de la libertad para la transformación del ser de acuerdo con Freire (2005), formó seres humanos capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad para transformarla y ser más. Freire (2005), afirmó:

La educación verdadera es aquella que no teme la explicación detallada de los acontecimientos del pasado, el educando se capacita para la transformación de sí mismo y de su mundo. El objetivo no es solo la acumulación de conocimientos, sino que, a través de la praxis reflexiva, se dota de herramientas para avanzar y mejorar cada vez más como ser humano. (p.115)

Aquí se explicó que la escuela, al facilitar el proceso se convirtió en un motor activo en la construcción de una memoria colectiva que empoderó y transformó a los estudiantes de la IEGAVC llevándolos a una mejora continua de su ser. Con la memoria ejemplar como base para la acción en el presente y la superación del mal, el estudio se conectó, al conocimiento del pasado, con la concepción de Todorov (2000), quien buscó extraer lecciones del pasado para actuar en el presente y prevenir la repetición del mal, orientando hacia un futuro mejor. Todorov (2000), señaló:

La memoria no tiene valor en sí mismo, sino que su verdadero potencial reside en su capacidad para orientar la acción presente y futura. La memoria se convierte en un ejemplo a seguir o evitar. Este conocimiento transmitido de forma detallada, permite a los individuos y la colectividad superar los patrones negativos del pasado hacia un futuro deseable y ético. (p.95)

Desde su percepción, la escuela como un laboratorio de la conciencia histórica buscó la proyección y la resignificación. La MHC al guiar el avance del reconocimiento

de la identidad, empoderó a los estudiantes y a la comunidad para moldear una identidad más resiliente, consciente y orientada al progreso.

Figura 14

El impacto de la historia y las problemáticas sociales en la identidad comunitaria



En esta categoría “*comprensiones pedagógicas de la historia*”, el estudio abordó las perspectivas de los docentes, de donde emergieron los temas esenciales que dieron forma a las subcategorías. El enfoque principal se concentró en cómo el tejido de voces y la construcción de la conciencia histórica revelaron el carácter relacional y participativo de la pedagogía de la historia. Se observó que las narrativas personales y comunitarias resultaron centrales para edificar una conciencia histórica. Esta categoría permitió comprender cómo los docentes percibieron y gestionaron la enseñanza de la historia, vinculándose a la MHC y a la resignificación del sujeto.

Tabla 10*Descripción estructural Docentes**Categoría: Comprensiones pedagógicas de la historia*

Temas esenciales	Subcategorías	Categoría
- desafío de las narrativas oficiales.	- Desafío el currículo oficial y el ocultamiento de la historia	Comprensiones pedagógicas de la historia
- el conocimiento que define la historia por las relaciones y la organización que le precede. - la vinculación de la memoria con la historia y la dificultad de la conciencia colectiva	- la historia como conocimiento contextualizado y relacional	

Categoría: comprensiones pedagógicas de la historia***Subcategoría: desafío el currículo oficial y el ocultamiento de la historia.***

El estudio se enfocó en las tensiones y omisiones en la forma en que la historia fue presentada a los estudiantes, de manera particular en relación con la violencia y las narrativas dominantes. Esta aproximación desarrolló una estructura para comprender el “desafío del currículo oficial y el ocultamiento de la historia”, el cual se posicionaba desde la enseñanza-aprendizaje y era atravesado por los discursos hegemónicos de los medios de comunicación respaldados económica y políticamente. El tema esencial del “desafío de las narrativas oficiales” buscó valorar una apuesta pedagógica que se refería a la práctica de cuestionar críticamente esos discursos transmitidos por los medios, los cuales dejaron en el imaginario de los estudiantes una necesidad de comprensión auténtica de la realidad y de las experiencias que guardaron las sucesiones históricas.

Surgieron desafíos vinculados a la presentación de la historia y su conexión con la memoria histórica y la comunidad, de lo cual emergió la necesidad de indagar sobre el desarrollo de la conciencia histórica y social. **PMH64** señaló tensiones y omisiones al referirse al "discurso histórico hegemónico que tomó y sigue tomando mucha fuerza en los medios de comunicación masiva, particularmente en los tradicionales, fortalecidos por los grandes grupos económicos que respaldan la clase política que ha manipulado

la historia a su conveniencia". Esto evidenció la necesidad de cuestionar estos discursos. Esta perspectiva pedagógica trascendió lo superficial o impuesto por el discurso oficial, provocando un valioso acto de desocultamiento que buscó una comprensión auténtica de la realidad vivida.

Frente al discurso histórico hegemónico que manipulaba la historia se presentó una oposición directa a lo que Paulo Freire (2005) criticó como "la concepción bancaria de la educación, que implica que el educando es un recipiente en que se deposita el conocimiento, impide que desarrolle su propia conciencia crítica y su capacidad de problematizar la realidad" (p.77). Esta manera de comprender la educación se reconoció como la instrumentalización de la opresión a través del factor educativo, que depositaba contenidos y visiones del mundo, impidiendo la conciencia crítica. La implicación en este punto tuvo una doble derivación: por un lado, la conciencia del estudiante no se enfrentó directamente al pasado, sino a una interpretación prefabricada; por otro, existió un docente que ha suspendido el juicio, impidiendo ir más allá de lo superficial y buscar una comprensión real y auténtica de la realidad vivida, obstaculizando el desarrollo de la propia conciencia crítica para liberarse de la manipulación.

Estas derivaciones tienen incidencias en docentes y estudiantes, afectando la manera como se comprendieron o identificaron su realidad, privándose de la posibilidad de cuestionar el conocimiento impuesto y sus estructuras subyacentes. De la misma manera si no había espacio para el análisis crítico del contexto, sus problemas y la necesidad de buscar soluciones no existió lugar para la transformación. Suspender estas estructuras de opresión y considerar la conciencia crítica, en su formación y desarrollo dentro de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, permitió el diálogo y la crítica, las interconexiones con las experiencias personales y la problematización de los hechos vividos.

La MHC, en manos de docentes con conciencia crítica y en los escenarios de aprendizaje, se convirtió en un campo de acción y de pensamiento crítico. Esto posibilitó revisar las raíces de la opresión, percibiendo la luz del pasado que permitió intervenir

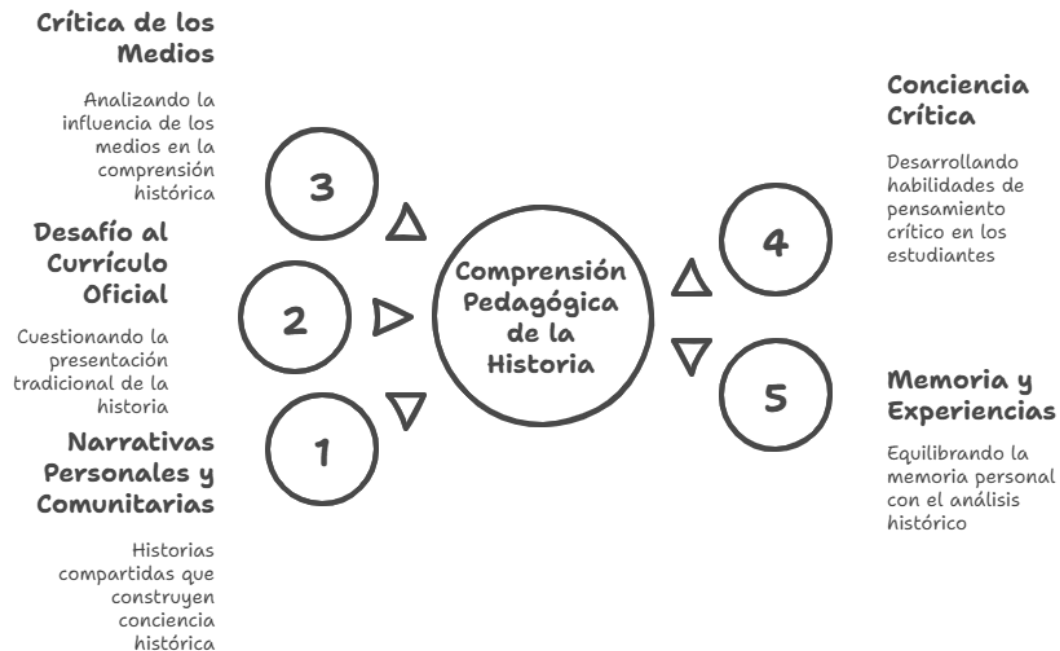
activamente en la construcción de un por-venir justo y liberador. De anticipo que los medios comunicativos al servicio de la opresión, podrían desaparecer, dando lugar al surgimiento de conciencias críticas con capacidad de problematizar sus narrativas, su historia y sus vivencias. Finalmente, se vislumbró la posibilidad de desarrollar un proceso de investigación y reflexión que los capacitará para construir una comprensión auténtica de la realidad de la IEGAVC en el contexto barrial y ciudadano. Puede ser una línea de estudio significativamente válida.

En la línea de la preocupación sobre los abusos de la memoria, Todorov (2000) alertó sobre el peligro de usar la memoria para fines ideológicos, políticos o para simplificar la complejidad del pasado: “La memoria no es la historia, la memoria es un acto individual o colectivo de recuerdo, mientras que la historia es una construcción intelectual que busca la verdad” (p.14). A partir de la distinción entre memoria viva y la historia manipulada, la escuela se encontró ante el desafío de enfrentar estas narrativas hegemónicas. En la sutileza de los medios, se sugirió la necesidad de fomentar un rol activo para buscar la verdad de la historia, en este sentido Todorov (2000) propuso una construcción intelectual rigurosa que trascendía los intereses políticos y económicos, promoviendo una conciencia crítica y responsable.

Esta responsabilidad surgió de la tensión y la interacción de reconocer las dimensiones de la historia, lo cual, como construcción intelectual buscó la verdad a través de la crítica de fuentes. La memoria, por su parte, respondió a las vivencias y experiencias que se transmitían en los relatos individuales o compartidos, conteniendo calidez emocional que, por su subjetividad, podía fallar. Al conjugar estas vivencias, la alerta sobre usarlas fuera de sus fines, permitió hallar la necesidad de reconocerlas como una herramienta viva, que iluminaba el presente, interpelaba la conciencia e impulsaba acciones justas y conscientes en el entorno educativo, trascendiendo al escenario de la ciudad de Cali.

Figura 15

Desafío el currículo oficial y el ocultamiento de la historia



Categoría: comprensiones pedagógicas de la historia

Subcategoría: La historia como conocimiento contextualizado y relacional

Al abordar la subcategoría de “la historia como conocimiento contextualizado y relacional”, el estudio se dirigió en la naturaleza de la historia como campo de conocimiento, comprendido a través de sus contextos, relaciones y procesos inherentes. El tema esencial que reveló estas percepciones fue “el conocimiento que define la historia por las relaciones y la organización que le precede”. Se buscó indagar sobre la naturaleza del conocimiento histórico, profundizando en las interacciones humanas y las estructuras sociales que las antecedian, antes de buscar una secuencia de hechos aislados. Este tema se enmarcó en una comprensión dinámica de la historia y su relevancia para el presente.

A partir del cuestionamiento sobre los conocimientos que los estudiantes deberían tener para entender la historia de la comunidad, se desarrolló una ruta de comprensión sobre el proceso formativo en la escuela. Esta ruta reveló múltiples relatos que

mostraban el resultado de las interacciones humanas donde el olvido se había establecido. Para **PML37**, entender la historia de una comunidad significaba comprender la esencia de “ser en el mundo”, así lo manifestó: “...las comunidades son tan diversas y valiosas como lo son sus historias, es decir, sus trayectorias de organización territorial, las características culturales, las formas de relacionamiento están definidas por una historia que las precede, que son múltiples.”

Aunque los datos aportaron información clave al proceso, formaron parte del descubrimiento de relaciones y organizaciones profundas, donde se percibió su modelación. Las características resultaron definidas por una historia que las precedía, sin estar determinadas o definidas por particularidades culturales o formas de relacionamiento establecidas. Para Halbwachs (1994) “la memoria individual está inserta en la memoria colectiva, es decir se construye y se mantiene a partir de los marcos sociales de la memoria, que son los grupos a los que el individuo pertenece” (p.65). Se valoró que el conocimiento histórico era un proceso de develamiento de la multiplicidad de fuerzas que habían tejido la identidad y la estructura de una comunidad, permitiendo entender su presente cómo resultado de dinámicas continuas y complejas.

De lo anterior, Halbwachs (1994), identificó la memoria no como un acto solitario, sino como un acto social, comprendiéndose que los recuerdos no eran aislados, por el contrario, siempre se desarrollaron dentro de un contexto grupal y comunitario. Los marcos cómo la familia, la escuela, la comunidad religiosa y el barrio, se percibieron claramente como estructuras y referencias indispensables para que los individuos pudieran recordar. **PLM37** señaló que esta estructura se alineaba a la comprensión de Halbwachs (1994), pues se descubrió que estas estructuras relacionales y culturales resultaban necesarias para percibir la historia propiamente dicha. Desde la IEGAVC, mostrar estos marcos y ubicar los componentes relacionales significaba indicar a los estudiantes que reconocer su propia identidad, a partir del descubrimiento de la memoria individual y comunitaria, estaba significativamente ligado a un pasado complejo y multifacético.

Otro tema esencial que se desarrolló y dio lugar a esta subcategoría fue “la vinculación de la memoria con la historia y la dificultad de la conciencia colectiva”, relacionado con la resignificación del sujeto por sus componentes de identidad, memoria y por una vinculación práctica, y constructiva desde lo colectivo que se manifestó en acciones pedagógicas. Se enmarcó en un enfoque de la memoria y la historia no oficial. Sobre estos desafíos en el aula, se cuestionó sobre la conexión de la memoria histórica comunitaria con el desarrollo de la conciencia histórica y social de los estudiantes, descubriendo la complejidad de estas relaciones. La dificultad en la construcción de una conciencia colectiva emergió desde el enfoque en memoria y la historia no oficial. Valorar en el sujeto educativo los componentes de identidad y memoria implicó reconocer la vinculación de problemas compartidos y la necesidad de “pensar en el otro” desde la construcción colectiva.

Para **PHM47**, estos desafíos se manifestaron en acciones pedagógicas que podían abordar la tensión entre lo individual y lo colectivo, una dificultad que surgió de la memoria en las relaciones y las dinámicas humanas. Él lo expresó al referirse a un “...vínculo entre la memoria comunitaria y la historia tradicional... muchas personas se centran en resolver sus propios problemas y pocas piensan en el otro. Eso dificulta la construcción de una conciencia colectiva”, lo cual podía complicarse en el aula, convirtiéndose en un desafío pedagógico. Esta tensión fue el eje central en la obra de Jelin (2002) quien enfatizó que:

la memoria no es algo dado, sino un proceso de construcción social en el cual se ponen en juego diferentes intereses y perspectivas. La articulación de las memorias individuales y colectivas es un trabajo que requiere esfuerzo y un reconocimiento del otro. (p.45).

En esta línea, fue necesario considerar que la memoria era un proceso social y que la dificultad de construir una conciencia colectiva radicaba en articular diversas memorias. Debido a la contextualización y reconocimiento del ambiente escolar en la IEGAVC, subyacían en la fragmentación y en la conflictividad manifestada en “lo poco que se piensa en el otro”.

La pedagogía debió generar, entonces, “acciones pedagógicas” que fomentaran el “pensar en el otro”, dado que se percibía a simple vista cómo cada quien se encerraba en su propio estar, en sus recuerdos o en sus propias necesidades. Esto debilitaba el tejido social que sostenía la memoria colectiva. El hallazgo reveló que, aunque los discursos polarizados y oficiales de la historia nacional resultaban aparentes, permanecían deshumanizados y distantes, mientras que la memoria comunitaria aún se percibía fragmentada.

En este estudio, la escuela reflejó esa fragmentación hasta el punto de perder su poder de generar solidez y acción colectiva. Superar esta desvinculación entre las memorias individuales y colectivas, además de la tendencia a la introspección, implicó activar este trabajo constante de reconexión. A partir de prácticas creativas que fomentaran el diálogo, la colaboración, la escucha atenta a las voces de los otros, se podría tejer una memoria capaz de enfrentar el pasado, intervenir el presente y construir un por-venir justo y solidario.

Figura 16

La historia como conocimiento contextualizado y relacional

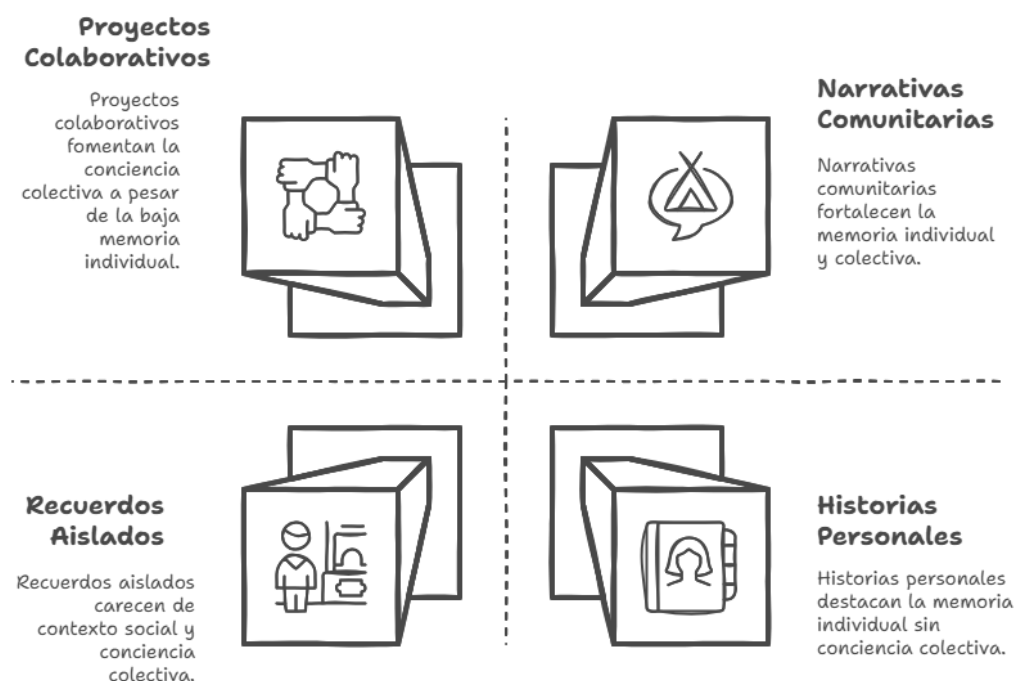


Tabla 11*Descripción estructural Docentes**Categoría: Aprendizaje significativo: conexión sujetos educativos y comunidad*

Temas esenciales	Subcategorías	Categoría
- innovación curricular para reconocer y visibilizar la complejidad que implica ser comunidad educativa. procesos de enseñanza-aprendizaje.	- innovación y cambio de concepción en la comunidad educativa	Aprendizaje significativo: conexión sujetos educativos y comunidad
- la experiencia narrada representa emociones, silencios, resentimientos de la propia historia de los estudiantes.	- la narración como fuente de experiencia y comprensión subjetiva	
- la interacción que orienta el aprendizaje significativo.	- la interacción como motor del aprendizaje significativo	

Para la categoría “*aprendizaje significativo: conexión sujetos educativos y comunidad*”, el estudio se focalizó en cómo las historias personales de los participantes se entrelazaban con los hechos históricos, incluyendo aquello que tradicionalmente se habían silenciado o no se reconocía dentro de la IEGAVC. De igual manera, se enfocó en la necesidad imperante de transformar las prácticas y concepciones educativas para que la comunidad se involucrara activamente en estas dinámicas. Al profundizar en la concepción del estudiante como un ser integral, se comprendió que su vivencia, emociones y capacidad de narrar su propia historia resultaban significativas para la comprensión y construcción de la MHC, reconociéndole como un actor y transformador histórico con un rol activo y consciente en su comunidad.

Categoría: aprendizaje significativo: conexión sujetos educativos y comunidad

Subcategoría: Innovación y cambio de concepción en la comunidad educativa

Para abordar la subcategoría de “innovación y cambio de concepción en la comunidad educativa”, el estudio se enfocó en la experiencia de diseñar y vivir un currículo que sea sensible a la diversidad y complejidad de la comunidad. Se reconocieron múltiples perspectivas y vivencias, enmarcando a la escuela como espacio

de encuentro. Así apareció el tema esencial de la “innovación curricular para reconocer y visibilizar la complejidad que implica ser comunidad educativa, con procesos de enseñanza y aprendizaje”. La necesidad de un currículo sensible a la complejidad reveló una implicación directa con la MHC, motivando la reflexión sobre qué aspectos debían insistir para innovar la enseñanza de la historia comunitaria en la formación integral de los estudiantes.

Este currículo debió reconocer las múltiples perspectivas y vivencias que lo conformaban. Como expresó **PMH64** "...El currículo debe integrar la participación en prácticas de reconocimiento del contexto desde todas las áreas, más allá de la labor social. La familia debe entrar a la escuela para participar en la formación de los estudiantes como actores directos. Si la escuela entiende las implicaciones familiares en la vida de los estudiantes, tal vez, habrá lugar para que los mismos estudiantes sean los agentes de transformación de su familia y de comunidad". Este planteamiento surgió como una estrategia clave para comprender las perspectivas pedagógicas requeridas y visibilizar la complejidad de ser una comunidad educativa integral, donde la participación familiar se consideró esencial.

Esta concepción de una revolución curricular manifestó un entramado de relaciones vivas con la comunidad, descubriendo la escuela cómo espacio de praxis liberadora, en consonancia con Freire (2005): “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre si mediatizados por el mundo. La educación es praxis, es decir, reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p.79). Se reconoció que la escuela no podía ser una isla, por tanto, la experiencia de enseñanza-aprendizaje necesitaba estar arraigada en la realidad vivida. Los actores no fueron simples invitados, sino actores directos en la formación, lo que justificó que la “familia debe entrar en la escuela”.

Esto supuso la mediación por el mundo en que se movían los estudiantes, reconociendo el papel intrínseco de cada cual, en la experiencia de aprendizaje, donde la historia no se impuso, sino que se co-creó a partir de las experiencias familiares,

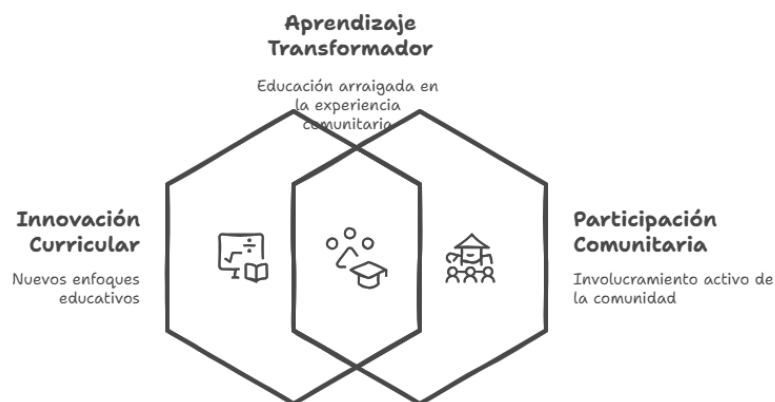
promoviendo el empoderamiento de los estudiantes cómo agentes de transformación de su propio entorno.

Al sugerir que la IEGAVC en Cali integrara la participación de la familia y el reconocimiento del contexto en el currículo, el estudio estuvo promoviendo una educación problematizadora freiriana. Esto implicó que la historia de la comunidad no se enseñó como un contenido ajeno, sino que se convirtió en un objeto de reflexión y acción conjunta entre estudiantes, familias y docentes. Al comprender estas implicaciones familiares, la escuela provocó en los estudiantes el desarrollo de habilidades para ser agentes de transformación de su propia realidad, permitiéndoles construir una MHC arraigada en la praxis comunitaria.

La visión de **PMH64**, sobre que el currículo debe reconocer la complejidad de la comunidad educativa y las situaciones familiares en la vida de los estudiantes, se conectó con la concepción de Heidegger (2009) “El Dasein es su ser-en-el-mundo. Y este ser-en-el-mundo significa estar ya-siempre-ahí-con-los-otros, en un mundo que siempre es un mundo compartido” (p.118). Esto indicó que la existencia humana estaba intrínsecamente ligada a su contexto y a su-ser con los otros. La propuesta de un currículo que entrelazaba al estudiante con su familia y su comunidad, no lo aisló, sino que permitió que la enseñanza de la historia se fundamentara en la experiencia auténtica y compartida, donde las implicaciones familiares se integraron con un reconocimiento por su participación. La complejidad de ser en una comunidad educativa, donde la MHC se construye a través del “ser-con” de todos los actores, preparó a los estudiantes para que sean agentes activos en la transformación de su propio mundo.

Figura 17

Innovación y cambio de concepción en la comunidad educativa



Categoría: aprendizaje significativo: conexión sujetos educativos y comunidad

Subcategoría: La narración como fuente de experiencia y comprensión subjetiva

Con la subcategoría “la narración como fuente de experiencia y comprensión subjetiva”, el estudio se enfocó en el poder de las narrativas personales para expresar y dar sentido a las experiencias históricas, incluyendo sus dimensiones emocionales y familiares. Se identificó la temática esencial: “la experiencia narrada representa emociones, silencios, resentimientos de la propia historia de los estudiantes.” Se reconocieron las narrativas como una ventana a la subjetividad, donde las emociones y los aspectos no expresados de la historia personal se hacían presentes en las vivencias y experiencias. Este tema esencial se consolidó al observar las narrativas como un acceso directo a la experiencia y la subjetividad de los participantes.

Al respecto se cuestionó cómo los docentes fomentaban en el aula la exploración y el compartir de historias y experiencias relacionadas con la historia y la memoria. De estas indagaciones emergieron diversas voces manifestando que la experiencia narrada revelaba emociones, silencios y resentimientos de las vivencias y de las historias de vida de los estudiantes. La fuerza de estas narrativas personales residió en que expresaban y daban sentido a las experiencias históricas que integraban a su familia y tenían efectos significativos en la comunidad donde se desenvolvían.

Para **PLM37**, esta narrativa fue como una ventana a la subjetividad, permitiendo el acceso y la apertura a emociones, visibilizando aquellos aspectos no manifestados la historia personal, los cuales se hicieron presentes en las vivencias: "...los relatos de vida también son importantes en tanto estos ejercicios activan los sentidos y las emociones de los estudiantes, permitiéndoles que ellos narren sus experiencias y las experiencias de sus familias, y eso posibilita la reconstrucción de esas historias."

Acceder a estas experiencias subjetivas señaló un componente esencial de la historia personal que podía visibilizar rasgos mínimos para la comprensión del sujeto. Los relatos de vida en el aula, lograron captar la profundidad emocional y personal de la experiencia. Al activar los sentidos y las emociones, los estudiantes manifestaron la vitalidad y la expresión profundamente humana de su vivencia en la comunidad educativa. Este reconocimiento de los sentidos y las emociones que dieron paso a la reconstrucción de historias constituyó un pilar en la obra de Jelin (2002), quien afirma:

Las narrativas testimoniales son elementos fundamentales en el trabajo de la memoria. Permiten la expresión de la subjetividad, la transmisión de experiencias y la construcción de sentidos colectivos sobre el pasado, habilitando espacios de escucha y empatía, incluso para los silencios y los afectos. (p.95)

Jelin (2002) enfatizó que las narrativas, especialmente las testimoniales, resultaron cruciales para elaborar el pasado y otorgarle sentido. Las vivencias estaban cargadas de afectos, emociones, silencios y resentimientos, elementos a los que se referían estas narrativas. Desarrollar estas experiencias en el aula introdujo el reconocimiento de la MHC como un entramado de vivencias y emociones. Con la apertura desde la narrativa a la subjetividad, los estudiantes abrieron su propio ser y convocaron el de los demás, dándole sentido a esa ventana existencial donde estaba presente todo: lo no dicho, lo olvidado.

Esto permitió una comprensión significativa y profunda del sujeto en relación con su pasado. La reconstrucción de esas historias a través de los relatos convirtió la historia en un proceso activo de elaboración emocional y social, específicamente para la

comprensión del sujeto en su contexto, mientras que generar espacios de escucha y empatía enriqueció el entendimiento y la integración del contexto educativo a la propia experiencia de vida. De esta forma, el estudio de la MHC se convirtió en una experiencia personal y colectiva, donde cada voz contribuyó a integrar, desde su complejidad y humanidad, el pasado.

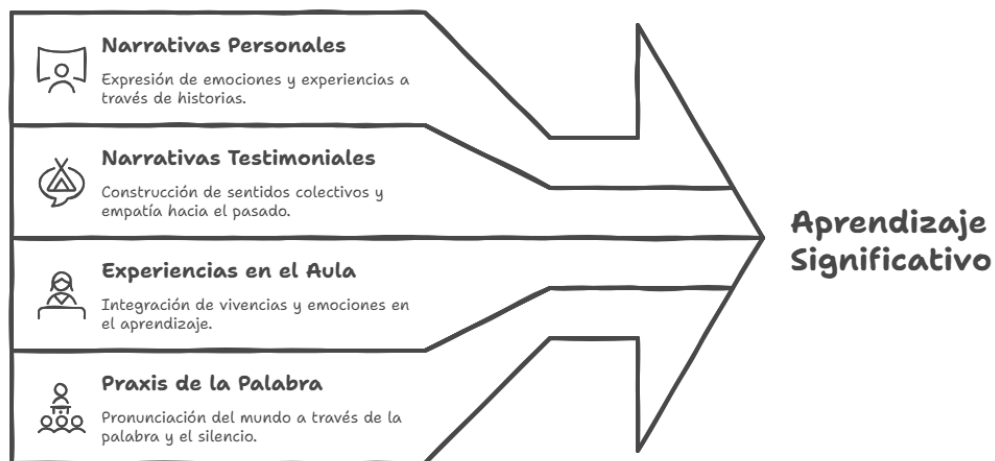
En la línea de Freire (2002), el estudio se desarrolló una praxis de la palabra que le permitió al sujeto pronunciar el mundo y amplió la comprensión de una experiencia educativa donde la palabra, incluso en el silencio, no era vacía. Freire (2002) señaló que:

“el acto de estudiar no es solo el de memorizar datos, sino de aprehender la significación más profunda de lo que se estudia, de lo que se re-crea. Y esto implica la participación activa del educando, que trae consigo saberes de experiencia hecha” (p.100)

Cuando **PML37** fomentó la narración de relatos de vida en la IEGAVC de Cali, implementó una pedagogía de la palabra donde el estudiante no era simplemente un receptor, sino un protagonista activo en la reconstrucción de su percepción y el compartir de la historia. Al activar los sentidos y las emociones, la escuela también reconoció el saber de la experiencia hecha, expresado por Freire (2002), lo cual implicó la participación activa de los estudiantes en sus vivencias familiares y comunitarias. Esto transformó el aula en un espacio de aprehensión significativa de la historia, donde la MHC se construyó desde la base de la subjetividad compartida y las vivencias personales que recrearon lo colectivo.

Figura 18

La narración como fuente de experiencia y comprensión subjetiva



Categoría: Aprendizaje significativo: conexión sujetos educativos y comunidad

Subcategoría: La interacción como motor del aprendizaje significativo

Para desarrollar el tema esencial de “la interacción que orienta el aprendizaje significativo”, el estudio se concentró en el rol de la interacción humana cómo facilitadora del aprendizaje profundo y relevante. Esta experiencia de interacción, donde el encuentro con los otros generó nuevos significados, recreó esta subcategoría y puso su acento en la dinámica de “la interacción cómo motor del aprendizaje significativo”. Se reconoció en el aprendizaje significativo una doble consideración: como orientación y como motor, ambas emergiendo de la interacción continua entre los miembros de la comunidad educativa, lo que subrayó su papel central.

La reflexión se enfocó en las estrategias didácticas necesarias para investigar la historia de la comunidad y sus efectos formativos en la conciencia crítica. En esa dirección, **PHM47** expresó que la experiencia de la interacción se convertía en un filtro del aprendizaje, donde la mediación del encuentro con el otro y el entorno generó nuevos significados en la vivencia educativa. Manifestó que la interacción entre estudiantes: "...permiten conocer su vida, sueños y necesidades y a partir de allí orientar procesos de aprendizaje significativos". Así, la interacción se observó como una facilitadora del

aprendizaje profundo y relevante, poniendo en juego las habilidades para la vida de los estudiantes y revelando el valor del aprendizaje significativo.

En el contexto de la historia de la comunidad, el aprendizaje significativo, se mostró cómo una experiencia de interacción que surgió del encuentro con el otro, no como un proceso solitario. Este hallazgo se alineó directamente con la preocupación central de Todorov (1987) por el conocimiento del otro y la comprensión intercultural, destacó:

el conocimiento del otro no es un acto pasivo, sino un proceso activo de encuentro y comprensión. Se trata de reconocer la singularidad del otro, de abrirse a su alteridad, lo cual es fundamental para una relación auténtica y no de dominio. (p.250)

Esta perspectiva reforzó la importancia de la interacción auténtica para construir un aprendizaje verdaderamente significativo. Aquí emergió el papel del docente, quien no solo necesitó adaptar su metodología, sino que requirió abrirse a la existencia del otro. Esto significó que el conocimiento no es algo externo a la vivencia, sino que emergió de la intersubjetividad, donde el encuentro con el otro y el entorno generó nuevos significados. En esta dirección lo que **PHM47** sugirió fue que, en la IGAVC de Cali, la interacción resultaba clave para desarrollar un aprendizaje significativo de la MHC al involucrar un conocimiento profundo del otro. Esto permitió que la historia de la comunidad no fuera una imposición, sino una construcción conjunta, una construcción de intersubjetividades, fundamentada en la singularidad de cada estudiante, recreando significados relevantes para la conciencia crítica.

Para descubrir otros detalles de estas experiencias didácticas, Freire (2005) ofreció una inspiración sobre el diálogo como herramienta de la praxis educativa, “el diálogo es una exigencia existencial. Es el encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, esto es, para transformarlo. Sin diálogo, no hay comunicación; y sin comunicación no hay verdadera educación” (p.93). Al enfatizar la interacción como motor del aprendizaje significativo en la IEGAVC de Cali, se promovió una pedagogía dialógica en el más expreso sentido freiriano. El docente se reconoció como un orientador que, a través del encuentro con el otro y el descubrimiento en la

intersubjetividad, co-creó el saber. Así, la MHC como estudio de la historia de la comunidad generó efectos formativos en la conciencia crítica, ya que el aprendizaje se basó en el diálogo constante y la praxis transformadora de la realidad de los estudiantes.

Finalmente se concibió el encuentro con el otro y la mediación del diálogo como una exigencia existencial, configurando un marco sensible para integrar conexiones creativas y hallazgos valiosos en el ámbito de la MHC. Esta consideración permitió que la MHC se recreara en un espacio activo de co-construcción y resignificación del pasado. La comunicación, entonces, se tradujo en la necesidad de diseñar metodologías que permitieran a los estudiantes integrar sus vivencias a la experiencia educativa. Acompañados por la orientación del docente, se generó así un proceso dialógico y transformador, vital para la comprensión profunda de la historia.

Figura 19

La interacción como motor del aprendizaje significativo

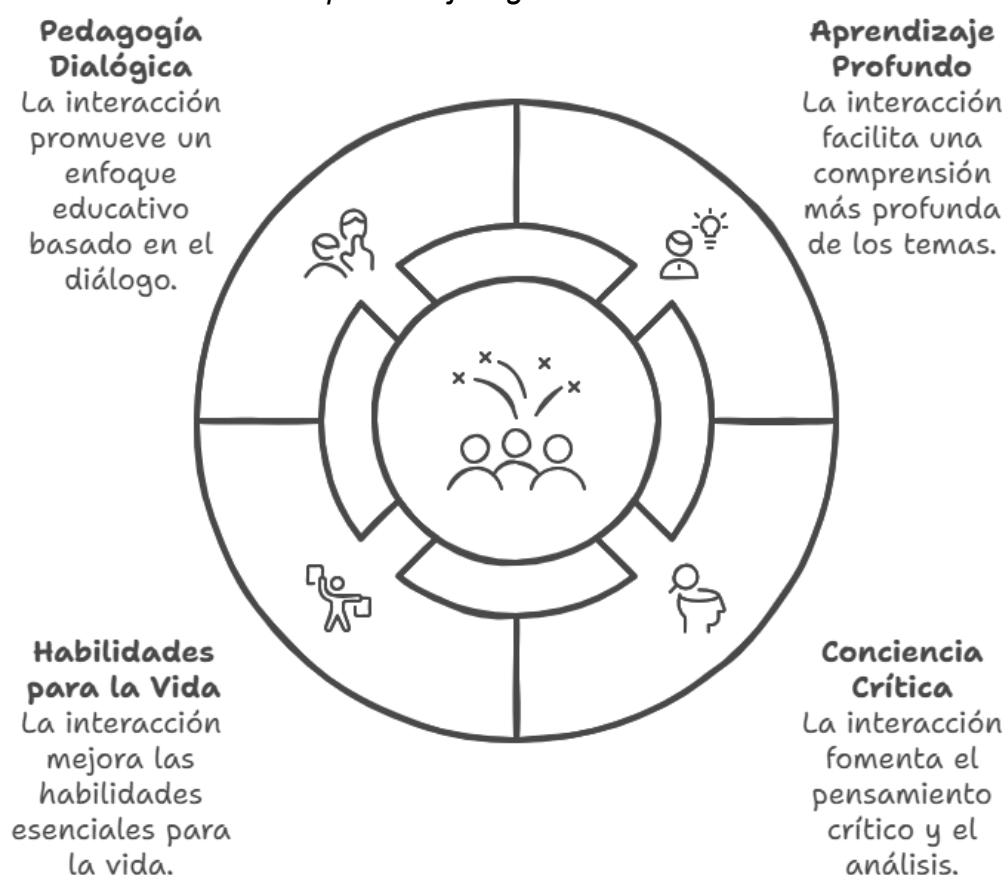


Tabla 12*Descripción estructural Docentes**Categoría: Memorias, vivencias y lugares de aprendizaje*

Temas esenciales	Subcategorías	Categoría
- actores de la comunidad que son parte de la historia. - la clase que se desarrolla desde la cotidianidad y el entorno del estudiante.	- los actores humanos como portadores de historia y experiencia - la experiencia de aprendizaje contextualizada y expandida más allá del aula	Memorias, vivencias y lugares de aprendizaje

Categoría: memorias, vivencias y lugares de aprendizaje***Subcategoría: los actores humanos como portadores de historia y experiencia***

El estudio se adentró en la subcategoría “los actores humanos como portadores de historia y experiencia” centrándose en el reconocimiento del papel de las personas dentro de la comunidad cómo depositarias de la historia y sus vivencias. Al involucrar a los miembros de la comunidad en el proceso educativo y reconocerlos cómo sujetos activos, se les consideró portadores de la historia y de la memoria. Se distinguió que los actores de la comunidad educativa eran parte integral de la historia. Los docentes se reflexionaron sobre qué otros actores de la comunidad educativa eran importantes para apoyar el proceso de resignificación, resaltando la centralidad de las personas como depositarias. Cómo manifestó **PMH64**, “...entre otros, con una historia que los ha vinculado a la comunidad y que representa un valor documental y de participación en procesos de resignificación y transformación”, confirmando que los actores eran, en sí mismos, parte de la historia”.

Resultó decisivo que la práctica educativa se enfocara en involucrar a los miembros de la comunidad. Fue fundamental en la teoría de la memoria colectiva de Halbwachs (1994), quien afirmó:

la memoria colectiva no es algo que recuperamos de forma aislada, sino que se construye y se mantiene a través de la interacción social y los marcos colectivos. Son los grupos sociales (familia, amigos, comunidad)

los que ofrecen las referencias y los puntos de apoyo para que un individuo recuerde. (p.78).

Este planteamiento sostuvo que la memoria no era un fenómeno individual, sino que se construía y se sostenía dentro de los grupos sociales. Esto se comprendió gracias a la integración pedagógica de los miembros de la comunidad educativa en el proceso.

El hallazgo central residió en que, al valorar la historia que había vinculado a los actores con la comunidad como un valor documental, la escuela se abrió a los marcos sociales. La escuela, al ser uno de estos marcos de la memoria, podía permitir que la MHC se construyera de forma auténtica. Esto fomentó la participación en dinámicas de resignificación y transformación, mostrando que las marcas de los eventos históricos se interpretaban directamente de las voces y experiencias de quienes los vivieron. Involucrar a estos actores implicó reconocerles cómo sujetos activos y portadores de una historia y una memoria que es necesario despertar en ellos. La comprensión de las huellas de la memoria colectiva e individual determinó el núcleo de la MHC, manifestándose en las marcas percibidas en sus narrativas y en su identificación con el papel histórico que representaban.

Por su parte, Jelin (2002) observó cómo los agentes de la memoria y las subjetividades resonaban en su obra en la construcción del pasado:

Los agentes de la memoria son aquellos individuos o grupos que, desde su propia experiencia o posición, llevan adelante acciones ligadas al recuerdo, a la producción de narrativas y a la transmisión de sentidos sobre el pasado. Su subjetividad es constitutiva de la memoria, no un obstáculo. (p.80).

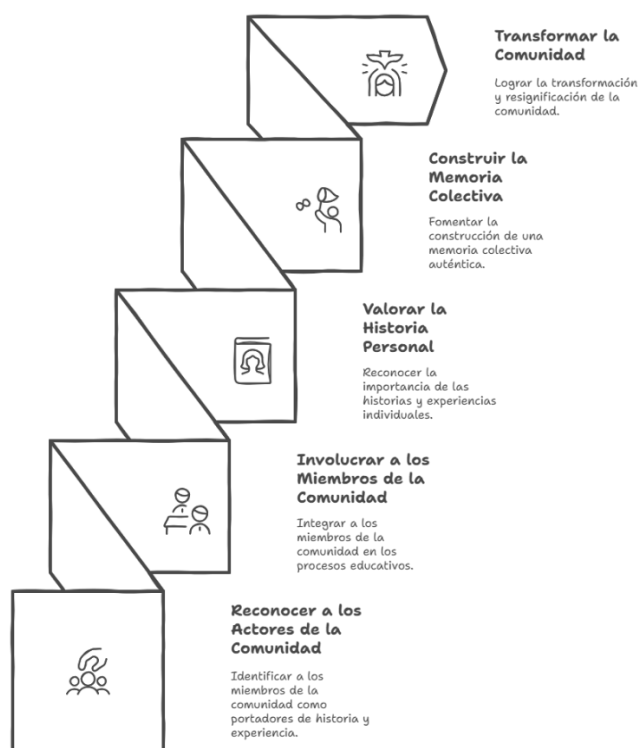
Lo que **PMH64** planteó fue que la IEGAVC en Cali, debía reconocer a los miembros de la comunidad como “agentes de memoria”. Esto requería considerar sus historias y relatos, validando la dimensión subjetiva del MHC. Así, la historia no se percibió como un relato lineal, sino cómo un entramado de vivencias personales que se resignificaron y transformaron a través de la participación de estos actores. Acercarse a estas marcas significó percibir que las narrativas de las personas, incluidos los

estudiantes, era clave para un acercamiento fenomenológico que buscó descubrir e interpretar la complejidad de la MHC.

Estas ideas convergen en una comprensión definitiva: la subjetividad no se consideró una falla o impedimento en el proceso, sino un factor constitutivo. Esto se debió a que la experiencia personal, los afectos, los intereses y las perspectivas individuales constituyeron la materia prima indispensable de los trabajos de la memoria. El contexto barrial donde se ubica la sede educativa IEGAVC recoge una historia compleja que se reconoce en el escenario de la ciudad de Cali, que llegó a ser dolorosa. Reconocer esta subjetividad y el rol de sus agentes fue fundamental para cualquier proceso de resignificación y transformación. Esto implicó que cada estudiante, con su propia historia y perspectiva, tuvo un valor documental y una capacidad para participar en estas trayectorias, reconociendo que este tejido de subjetividades servía como base solidaria para la construcción del por-venir.

Figura 20

Los actores humanos como portadores de historia y experiencia



Categoría: memorias, vivencias y lugares de aprendizaje

Subcategoría: La experiencia de aprendizaje contextualizada y expandida más allá del aula

Al abordar subcategoría de “la experiencia de aprendizaje contextualizada y expandida más allá del aula” se exploraron enfoques centrados en que el aprendizaje no se limita a los confines físicos del aula. Por el contrario, se enriquecía y se comprendía de mejor manera al conectarse directamente con la vida diaria y el entorno del estudiante. En este sentido, la idea de contextualización y la expansión del aprendizaje, implicó que el momento educativo de “la clase que se desarrolla desde la cotidianidad y el entorno del estudiante”.

El estudio resaltó la importancia de anclar el aprendizaje en el mundo vivido del estudiante, reconociendo el valor de su entorno cómo un espacio primordial de significado y experiencia. Desde la perspectiva pedagógica, se observó la necesidad de fomentar la relevancia de la historia en la comunidad educativa, de lo cual emergió la necesidad de valorar la experiencia de aprendizaje contextualizada. Esta aproximación reveló que la clase se desarrollaba desde la cotidianidad y el entorno del estudiante, lo que otorgó sentido a la idea de que su experiencia de aprendizaje está contextualizada y se expandió más allá del aula. Se reafirmó que el aprendizaje no se limitaba a la infraestructura escolar, sino que se enriquecía al conectarse con la vida diaria, sino que el entorno en el que el estudiante se desenvolvía, cómo lo manifestó **PHM47** al descubrir que “...vincular los sucesos históricos con la vida cotidiana de los estudiantes, mostrando cómo estos eventos impactan en sus familias y a su entorno.”.

El espacio del estudiante fue reconocido cómo un escenario ampliado de significados y experiencias. Donde la comprensión de su vivencia, integrada al proceso educativo, permitió interpretar cómo el aprendizaje se construía a partir de las propias vivencias. Esto representa que la historia cobraba vida al vincularse con cotidianidad de los estudiantes, revelando que el momento del aprendizaje era, en esencia, la propia

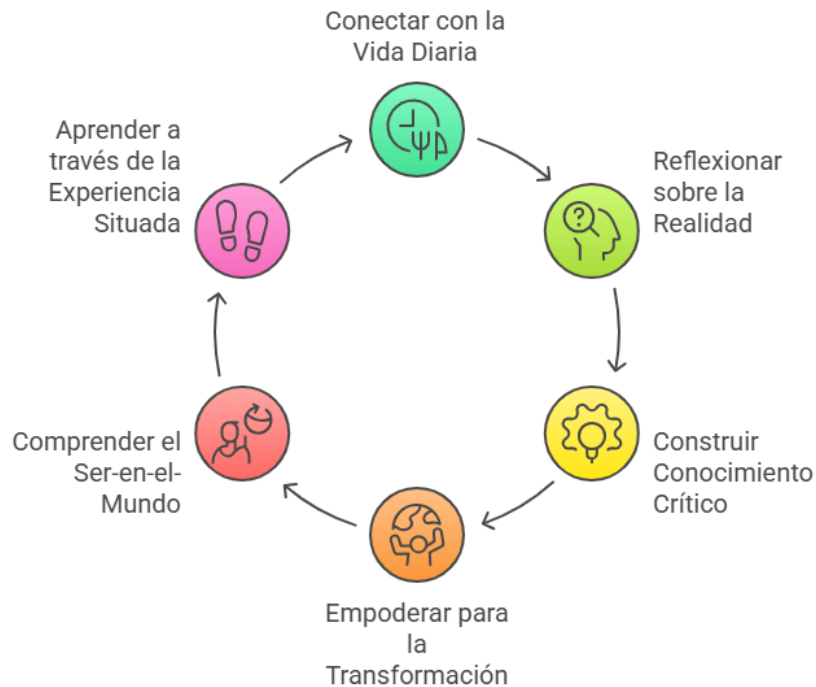
existencia del estudiante. Al conectar los sucesos históricos con su día a día, resonó la idea de Freire (2005) sobre la lectura del mundo antes de la lectura de la palabra, quien afirmó: “no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (p.87).

El estudio evidenció que una educación arraigada en la realidad concreta de los estudiantes, donde el conocimiento no constituía una extensión unilateral del educador sino una praxis que partía de la vivencia del estudiante, mostraba el lugar particular de cada individuo en este encuentro con el aprendizaje. Para Freire (2005) la historia y la memoria resultaban significativas cuando se conectaban con la experiencia vital, lo que permitió a los estudiantes problematizar su realidad y construir conocimiento crítico. Esta problematización les permitió empoderarse para transformar su entorno. La lectura de su propia realidad se convirtió en la oportunidad que encontraron en la experiencia educativa para ampliar su visión más allá del aula, trascendiendo automatismos que los invisibilizaban y, a través del conocimiento crítico conectándose profundamente con su experiencia vital.

Finalmente, la perspectiva de Heidegger (2006) sobre el ser-en-el-mundo se desarrolló comprensivamente en los hallazgos, mostrando como la existencia humana está ligada a su contexto “El Dasein es un ente que no solo se comprende en su ser, sino que este comprender se constituye en el modo de ser de su ser” (p.154). Desde el entorno y la cotidianidad expresados por **PHM47**, se reconoció el ámbito constitutivo de la comprensión que se tiene del mundo, que surge de la precomprensión que los sujetos poseían del lugar donde existían. Esta vinculación con la vida diaria del estudiante significó reconocer que su acceso a la MHC se daba a través de su propio ser-histórico, de su familiaridad con el mundo que habitaba. La memoria se hizo inteligible mediante la experiencia situada, y el aprendizaje construido a partir de esas vivencias ofreció una comprensión profunda de cómo la historia se arraigaba en la existencia situada de los estudiantes de la IEGAVC de Cali.

Figura 21

La experiencia de aprendizaje contextualizada y expandida más allá del aula



Integración y discusión de resultados

De acuerdo con la metodología holística propuesta por Hurtado y Barrera (2000) la integración y presentación de resultados fue fundamental para alcanzar una comprensión más profunda y completa de los fenómenos estudiados. Enfatizaron que “los resultados deben organizarse e integrarse en un todo coherente que proporcionara al investigador una visión completa y clara” (p.228). De este modo, en el presente estudio se implementó la triangulación de datos, una estrategia que permitió expandir y profundizar la comprensión del fenómeno de la MHC en el contexto educativo.

Durante el momento fenomenológico de la interpretación de hallazgos para los informantes clave padres de familia y docentes, enfatizaron en el pasado como guía para la transformación, la no repetición y la corrección. Ellos estimaron que la MHC es crucial para aprender de los errores del pasado y generar cambios positivos. Esta perspectiva

coincidió con la “memoria ejemplar” de Todorov (2000) que destacaba la importancia de extraer lecciones universales para evitar repeticiones perjudiciales. Asimismo, la “praxis dialéctica” de Freire (1994) subrayó la necesidad de combinar la reflexión crítica con la acción transformadora para impulsar un desarrollo social significativo.

En cuanto a la comprensión del pasado y su intrínseco enlace con las problemáticas sociales y el entorno, se valoró cómo los estudiantes, padres de familia y docentes lo consideraron ineludible. Aquí se destaca Heidegger (1927) con su noción de ser-en-el-mundo destacó la inseparabilidad de la experiencia humana y su contexto. De igual modo, la teoría de los “marcos sociales” de Halbwachs (1994) evidencio que no es neutral, sino que se forma dentro de estructuras sociales específicas. Adicionalmente, el estudio reconoció el conocimiento histórico como una lectura activa de la realidad fundamental para proyectar el por-venir, lo cual se alinea con la perspectiva de Todorov (2000) sobre “la historia como interpretación” enfatizando en su dimensión hermenéutica en la comprensión del pasado y la combinación de la información documentada con vivencias.

El estudio también evidenció el reconocimiento de la escuela cómo un laboratorio de conciencia histórica y agente de transformación. Los informantes clave “docentes” mostraron a la escuela cómo un espacio activo en la construcción de la conciencia histórica. Coherentemente con la pedagogía liberadora de Freire (1994) se reconoció el papel protagónico de la institución educativa en la construcción de la memoria colectiva que empoderará a los estudiantes. La “memoria ejemplar” Todorov (2000) se relacionó a su vez, con la capacidad de la escuela para guiar la acción presente y futura, subrayando la necesidad de afianzar los niveles de interpretación histórica. Esto último se conectó con los “trabajos de la memoria” que Jelin (2000) desarrolló ampliamente destacando su relevancia en la estructuración.

Se reconoció el poder intrínseco de las narrativas personales y la intersubjetividad en las relaciones entre estudiantes, entre padres e hijos y entre estudiantes y docentes. La construcción del aprendizaje profundo y significativo de la historia fue reconocida por

Jelin (2000) quien resaltó la importancia de las narrativas testimoniales para la elaboración del pasado. Igualmente, Todorov (2000) subrayó la relevancia del diálogo y la interacción en el proceso educativo, elementos que resultaron esenciales para que los participantes construyeran sentido a partir de sus experiencias compartidas y colectivas

Finalmente, este estudio reveló una visión compartida desde las voces de los informantes clave, estudiantes, padres de familia y docentes sobre la importancia de la MHC en la IEGAVC como herramienta para la transformación individual y social. La MHC no se limitó a recordar el pasado, sino que se convirtió en una guía para la acción presente y en lo que está por-venir, permitiendo aprender de los errores y construir un futuro más consciente. La comprensión del pasado apareció hondamente ligada al contexto social y cultural, y la escuela desempeñó un papel fundamental en la construcción de una conciencia histórica crítica. La narración de experiencias personales y el diálogo resultaron esenciales para un aprendizaje significativo, empoderando a los estudiantes como agentes activos de su propia historia.

El estudio también identificó problemáticas y desafíos inherentes a este proceso, tales como la manipulación de la historia por narrativas hegemónicas, la dificultad para construir una conciencia colectiva unificada y la resistencia al cambio. Se reconoció que la superación de estos desafíos requirió un esfuerzo conjunto en el desarrollo de una pedagogía que fomentará consistentemente el pensamiento crítico, el diálogo abierto y la acción transformadora en la comunidad educativa.

MOMENTO V

FUNDAMENTACIÓN TEORICA

La intención central de esta investigación radicó en construir fundamentos teóricos para comprender las implicaciones de la Memoria Histórica-Colectiva (MHC) en el proceso educativo, buscando las huellas que resonaron en la formación de la comunidad Educativa General Alfredo Vásquez Cobo en Cali. En esta dirección se exploró desde las pre-compresiones pedagógicas, sociales e históricas, la situación de los sujetos y actores educativos en el contexto de la MHC. Desde la fenomenología hermenéutica heideggeriana, esta condición de posibilidad para comprender y generar sentido permitió indagar la ruta de análisis y la interpretación de los significados, en las narrativas y en las prácticas relacionadas con la MHC, conducidas por el aprendizaje y la participación en la trayectoria formativa en la IEGAVC.

Se presentaron entonces tres claves teóricas centrales, desarrollando en cada una dos pilares conceptuales que ilustraron la interconexión entre la dimensión existencial, social y transformadora de la MHC en el entorno educativo. Estas claves fueron las siguientes: primero, la naturaleza inherentemente social y existencial de la MHC y su papel fundamental en la resignificación del sujeto a través de la interacción con el pasado y el presente, fundamentada en la conexión histórica y marcos sociales. Segundo, la naturaleza transformadora y ética-política de la MHC en la construcción de identidad y la resignificación del sujeto, mediada por la educación con espacio de diálogo crítico, fundamentado en: reflexión ética y escuela, como esfera pública y democrática. Finalmente, la concepción de la escuela cómo lugar de la memoria y un laboratorio de

conciencia social e histórica, fundamentada en la acción política y cultural y reconciliación de la memoria.

Desde estos enfoques, se manifestó y se descubrió la clave del modelo de resignificación desde la MHC que subrayó este estudio. Estas procedieron de la comprensión profunda de las vivencias de los sujetos y actores educativos, interpretadas a la luz del marco teórico. Esto permitió la consolidación de nuevos significados en el ejercicio de una base conceptual situada. La articulación de estas dimensiones ofreció una visión integral de cómo la memoria actuó como catalizador para la transformación individual y colectivo dentro del entorno educativo.

Al conectarse la facticidad histórica de los estudiantes con “el ser arrojado en el mundo” de Heidegger (1927), con los “marcos sociales” de la reconstrucción social del pasado en Halbwachs (1994), se valoró al centro de las concepciones de la escuela cómo laboratorio de conciencia crítica. Se enfatizó la necesidad de abrirse a reflexiones críticas y éticas en la resignificación del sujeto y la praxis crítica con Freire (1994). Para entender la escuela cómo “esfera pública democrática” y a los docentes cómo trabajadores culturales desde la acción política y cultural del currículo con Giroux (1992), hasta la revisión de los pasados conflictivos y las cicatrices de la memoria, con el desarrollo de habilidades emocionales de Nussbaum (2002) y la reconciliación de Jelin (2002) en conexión con la memoria literal y ejemplar de Todorov (2000), se estableció una sólida base teórica para la resignificación

Figura 22

Claves teóricas centrales de la interconexión entre la dimensión existencial, social y transformadora de la MHC en el entorno educativo



La naturaleza inherentemente social y existencial de la MHC y su papel fundamental en la resignificación del sujeto a través de la interacción con el pasado y el presente.

La naturaleza inherentemente social y existencial de la MHC y su papel fundamental en la resignificación del sujeto se exploraron a través de la interacción con el pasado y el presente. Al escuchar y descubrir los relatos de los estudiantes, padres de familia y docentes, surgió la pregunta sobre: ¿qué significa la memoria, que marcas

históricas quedan y cómo se hace para enfrentar la propia existencia? Se encontró que la memoria no representaba un peso sino, una posibilidad de ser y de abrirse a reflexiones críticas y éticas para transformar las normalizaciones con las que se habían concebido a estos sujetos educativos. Se descubrió la esencia de este fenómeno, que manifestó activamente y de forma ejemplar en sus voces. De acuerdo con Heidegger (2009), "El Dasein es su ser-en-el-mundo. Y este ser-en-el-mundo significa estar ya-siempre-ahí-con-los-otros, en un mundo que siempre es un mundo compartido" (p.118).

La centralidad de este estudio resonó en el proceso mediante el cual los estudiantes dejaron de ser pasivos ante un pasado que los "arrojó" y se convirtieron en agentes conscientes que intervinieron en su propia identidad y contexto. Esta dimensión de la facticidad histórica constituyó el punto de partida para comprender que los acontecimientos pasados, que tocaron la identidad de los estudiantes, moldearon las acciones del presente y fueron fuente de desnormalización.

Cuando las memorias se escaparon de ser solo un recuerdo, se descubrió en ellas una dimensión inherente a la existencia humana, lo cual implicó, en los imaginarios de los sujetos educativos, un condicionamiento pre-reflexivo por el pasado. Sin embargo, la persistencia de conductas ancladas por las huellas de la crianza o del desconocimiento podría resultar destructiva revelando mentalidades atrapadas en condicionamientos culturales o comerciales, y finalmente poniendo de manifiesto un anclaje inauténtico sobre el pasado. La teorización cuestiona ¿qué consecuencias puede desarrollar este inconsciente irreflexivo en los significados que queda en los sujetos educativos?, subrayando la necesidad de la reflexión crítica.

La experiencia situada como fundamento del conocimiento de la MHC se reflejó en las narrativas de los entrevistados, revelando que la MHC en Cali no era una abstracción, sino una experiencia encarnada en el "entorno de las problemáticas" de la ciudad. Como sugirió Heidegger (1927) con su Dasein, la comprensión del pasado resultó inseparable del "ser-en-el-mundo" y de los marcos sociales que, según Halbwachs (1994), configuraron la memoria colectiva. Esto implicó que las prácticas

educativas debían priorizar el análisis del contexto local y sus desafíos históricos como punto de partida para la reflexión, permitiendo a los estudiantes conectar directamente con la realidad que había moldeado a su comunidad.

La MHC se convirtió, entonces, en la vía para que los estudiantes tomaran conciencia de su “posibilidad-de-ser”, de su propia historicidad, transformando la memoria de un peso a una posibilidad de ser, a un modo auténtico y responsable. En diálogo con Jelin (2002), Freire (1994) y Heidegger (1927), se identificó que los sujetos educativos no son simples receptores. Se evidenció que, en ellos, la memoria se experimentó subjetivamente (valorando logros y dificultades), se procesó activamente (a través de la curiosidad y el diálogo entre pares) y se tradujo en agencia y participación (ejerciendo “voz y voto” en situaciones de resistencia). Con los estudiantes de la IEGAVC de Cali se demostró una profunda posibilidad consciente de ser, de que la memoria no era un hecho estático, sino una fuerza viva que moldeó su identidad, impulsó la reflexión crítica y fomentó la acción transformadora en su presente y futuro.

Para conceptualizar esta consideración, se observó que, en la vida diaria, como aula ampliada de la MHC se destacó que el “momento” y el “lugar” del aprendizaje histórico son la vida diaria y el entorno familiar y comunitario. Esto implicó que la escuela debía reconocer y validar el “mundo vivido” de los estudiantes como un currículo implícito y vital para la memoria histórica. Un acercamiento teórico debía integrar esta concepción, donde el aprendizaje no era solo una recepción de información, sino una constante interpretación del entorno circundante que contenía las huellas del pasado y comprendía al sujeto cómo un ser históricamente situado.

En la construcción social de la memoria, conectando los hallazgos que se amplió la reflexión sobre las interacciones humanas y las estructuras comunitarias, los docentes y los padres de familia percibieron la escuela y la familia como “marcos indispensables” donde de acuerdo con Halbwachs (1994):

“No es el pasado el que conserva y se impone a la memoria colectiva, sino que es la sociedad la que reconstruye constantemente el pasado a partir de sus necesidades y

sus marcos presentes. El recuerdo no es una reproducción, sino una reconstrucción que siempre tiene lugar en el presente y está influenciado por él" (p.58).

Se revisó que el pasado fue construido constantemente en el presente a través de estos marcos. A partir de este acercamiento a la MHC en la comunidad General Alfredo Vásquez Cobo de Cali surgió la inquietud de ¿en qué se fundamenta esta edificación del presente en el pasado y en qué características institucionales educativas necesita desarrollarse? Se sostuvo que consistió en un proceso profundamente social y pedagógico, donde la comunidad fue el principal agente de transmisión y resignificación. Las prácticas educativas debían ser dialógicas, participativas y orientadas a la acción, utilizando la memoria no solo para comprender el pasado, sino para fortalecer lazos, consolidar principios, valores y cimentar activamente un futuro más justo y cohesionado, asumiendo la "responsabilidad" de cómo se vivía y se mantenía ese legado.

La escuela como marco indispensable, al ser un lugar de la memoria y un laboratorio de la conciencia histórica, se convirtió en un marco social crucial de articulación de diversas memorias. A partir de estas múltiples narrativas, se destacó el desafío de construir una conciencia colectiva, donde apareció la tensión: ¿qué tipo de dificultad propia del imaginario y del carácter de la idiosincrasia colombiana aparece? Esta se perfila en que "muchas personas se centran en resolver sus propios problemas y pocas piensan en el otro. Esto dificulta la construcción de una conciencia colectiva" cómo señala Jelin (2002), quien afirmó que:

La memoria no es algo dado, sino un proceso de construcción social en el cual se ponen en juego diferentes intereses y perspectivas. La articulación de las memorias individuales y colectivas es un trabajo que requiere esfuerzo y un reconocimiento del otro (p.45).

Se hizo evidente la vivencia compartida "de los trabajos de la memoria" para comprender cómo estas "marcas" del pasado configuraron el "ser-ahí" de los estudiantes y de la comunidad en Cali. Esto impulsó la necesidad de un reconocimiento profundo de que la MHC se convirtió en un imperativo ético. De acuerdo con Todorov (2000) se confrontó y superó el pasado doloroso, siendo concluyente en la construcción de su identidad individual y colectiva.

Finalmente, el pasado, que se internalizó existencialmente, se moldeó y se hizo consciente a través de las interacciones sociales y las estructuras colectivas. La resignificación del sujeto ocurrió cuando este pasado internalizado, con frecuencia inconsciente o provocador de conductas normalizadas, llevó a la reflexión crítica dentro de esos marcos comunitarios.

Figura 23

La resignificación del sujeto a través de la interacción con el pasado y el presente



La naturaleza transformadora y ética-política de la MHC en la construcción de identidad y la resignificación del sujeto, mediada por la educación con espacio de diálogo crítico.

En conexión con la MHC con la construcción de la narrativa histórica propia del estudiante y la necesidad de una educación diferente que analizara críticamente la realidad para favorecer una ética colectiva, apareció como un fundamento la pedagogía crítica de Freire (2002). Ante una experiencia educativa que no podía permanecer neutra, se conceptualizó la necesidad de abrirse a reflexiones críticas y éticas en el escenario de la MHC como acción transformadora que intervino el presente, a partir del papel del currículo como un “tejido vivo” que atendió y comprendió las voces de los marcos sociales. El énfasis se puso en la experiencia compartida como fuente de valores y la valoración de la historia comunitaria, de intersubjetividades, para la resignificación del sujeto como eje central de este estudio. Este fundamento se sustentó en dos a partir de la noción del Dasein y la conexión con la escuela como esfera pública democrática.

La historicidad propia del sujeto y la comunidad fueron una “posibilidad de ser” auténtico y responsable en el presente. ¿Cuál es el camino de descubrimiento del ser ahí ante la permanencia en la contradicción inconsciente de la repetición mecánica de comportamientos? Esto transformó la memoria de la definición de un sujeto atado a patrones no corregidos, a una vía de resignificación a través del diálogo y la comprensión de cómo el pasado moldeaba su ser-ahí. En atención a este fundamento, Heidegger (1927) estimulo con que:

La pregunta no es un mero acto intelectual, sino un modo fundamental de ser del Dasein. Es en el preguntar que el Dasein se abre a la comprensión del sí mismo y del mundo, buscando el sentido de su existencia y de aquello que le adviene en el tiempo. La curiosidad, en su forma auténtica, es un busque de sentido que impulsa al Dasein a develar lo oculto y a situarse ante su facticidad histórica (p.15)

Una necesidad que permitió ir más allá de la repetición inconsciente cuestionándola, con lo cual se subrayó la función ética y transformadora de la MHC en la educación. El desarrollo de ese “tejido vivo”, mostró cómo el currículo de MHC se

convirtió en un campo de lucha contra narrativas dominantes, empoderando a los estudiantes (del “ser- posibilidad” heideggeriano) para ser sujetos de la historia y no simples objetos. Se fundó una comprensión de cómo la educación intervino para “cuestionar el estado de las cosas” y ¿en qué posición la escuela cumple su misión en orden a sus facultades constitucionales y vitales para ejercer su responsabilidad social?

Del concepto de la escuela como esfera pública democrática de Giroux (1992) se tomó la idea de “reconsiderar la escolarización cómo una forma de política cultural en lugar de tenerla simplemente por una forma de dominación cultural” (p.179), concibiendo la escuela no solo un lugar de aprendizaje, sino como un espacio donde se disputaban y producían los significados. Se reinterpretó la escuela cómo lugar de la memoria y laboratorio de la conciencia histórica, descifrándola cómo un espacio de resistencia y debate. Los docentes intervinieron cómo intelectuales en la transformación de significados, representando una nueva forma de mediación cultural y política. En esta dirección, necesitaron asumir una postura crítica, facilitar el diálogo y empoderar a los estudiantes para analizar la “facticidad histórica” y desafiar mentalidades dominantes.

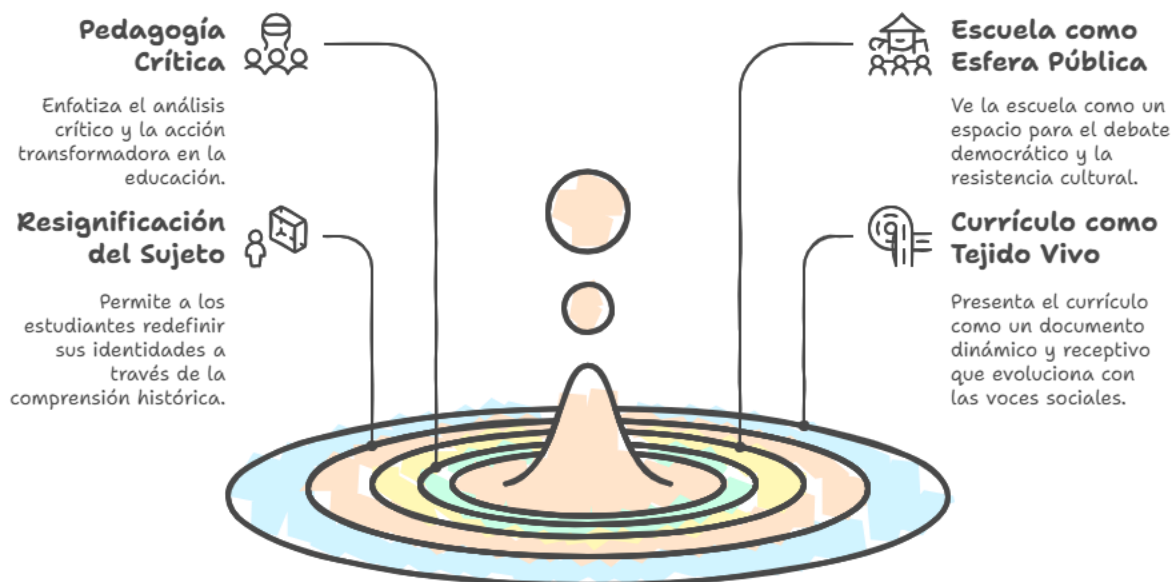
En línea de Freire (1994) y de Giroux (1994) se respaldó una pedagogía crítica, que además de problematizar la realidad, afianzará en los estudiantes sus actuaciones sobre ella. Aquí emergió la condición para la resignificación del sujeto, proceso mediante el cual, además de percibir las ideologías que condicionaban intelectual y emocionalmente a los estudiantes, se generó agencia. En este sentido Giroux (1992) redescubrió que era requisito del interés pedagógico saber “que traen los chicos al aula, interesarse de las condiciones históricas, sociales y políticas que crean experiencias vitales para esos chicos” (p.180), con lo cual pudieron dejar de ser pasivos ante un pasado que los “arrojó” y se convirtieron en agentes, cuya posibilidad de ser revisó la importancia de su identidad y de la responsabilidad con su contexto.

Al considerar el currículo cómo un “tejido vital” y un “campo de lucha”, se desfiguró la observancia opresora de las narrativas dominantes, comprendiendo y descubriendo que los estudiantes eran sujetos de la historia. La memoria histórica colectiva (MHC) en

la comunidad educativa general Alfredo Vásquez Cobo en Cali fue un fenómeno ineludiblemente marcado por la violencia, cuyas "secuelas" formaron la experiencia individual y colectiva en el presente. La escuela, por lo tanto, se convirtió en un espacio definitivo para el "trabajo de la memoria", y no solo para registrar los hechos, sino para comprender cómo estas "marcas" del pasado configuraron el "ser-ahí" de los estudiantes y de la comunidad educativa en Cali, impulsando la necesidad de un reconocimiento profundo que permitiera la transformación y la construcción de un futuro consciente.

Figura 24.

La resignificación del sujeto, mediada por la educación con espacio de diálogo crítico



Concepción de la escuela como lugar de la memoria y un laboratorio de conciencia social e histórica.

El espacio de aprendizaje, el aula y la escuela no solo transmitieron el pasado, sino que lo activaron y resignificaron a través de un currículo vivo y una pedagogía de la acción transformadora. Esto resultó esencial para que los estudiantes acogieran las cicatrices del pasado representadas en violencia, injusticia, desigualdades o discriminación. Freire (2002) fue un referente fundamental, enfatizando que la escuela y el currículo debían ser un tejido vivo que integrara la historia con la experiencia de vida

de los estudiantes, su ámbito doméstico, su mundo vivido. En términos de Giroux (1997) “se analiza cómo el currículo puede ser utilizado para desestabilizar las narrativas dominantes y promover una visión más inclusiva de la sociedad” (p.179) entendiendo que existía un desafío expreso a las estructuras de poder existentes, con lo cual se requería la promoción de una pedagogía radical que fomentara la agencia de los estudiantes.

En el contexto de la MHC, se buscó enriquecerla como una herramienta de emancipación para dismantelar las desigualdades sociales. Al observar la complejidad de su realidad, de su propia existencia, la MHC se convirtió en una fuerza activa para intervenir el presente y cuestionar lo establecido. La escuela, mediante la resignificación de la MHC, debía guiar a los estudiantes y a la comunidad hacia una identidad más resiliente, consciente y orientada al progreso. Esta visión enfatizó el papel de la educación como un impulsor de transformación profundo y significativo

En este sentido, la institución educativa como lugar de la memoria fue un escenario decisivo donde se integraron las vivencias y la existencia de los estudiantes. El currículo debió surgir como un tejido de relaciones y significados que facilitó el análisis y la interpretación de la complejidad de la realidad. Así, la comprensión de la MHC en la escuela trascendió el proceso racional o cognitivo, exponiéndose como un lugar de comprensión y apoyo que contribuyó directamente a la resignificación del sujeto social desde la intersubjetividad. Esto involucró necesariamente las dimensiones emocionales de los estudiantes y de la comunidad. Promoviendo el desarrollo de habilidades emocionales como la empatía, la autoconciencia emocional, la regulación de emociones difíciles como el dolor o la ira, y la compasión.

Estos elementos fueron clave para que los estudiantes pudieran confrontar narrativas complejas, y procesar cicatrices sin caer en la negación, con el ánimo de construir una ética colectiva. En la perspectiva de Nussbaum (2001) quién consideró que: “las emociones, argumentaré, no son solo erupciones irracionales alocadas; son juicios valorativos, que de hecho encarnan nuestras creencias sobre el valor” (p.19), se reforzó

la aproximación a la MHC, al valorar emocionalmente las interacciones que los estudiantes, padres de familia y docentes tuvieron sobre los hechos. La resignificación implicó guiar a los estudiantes a reconocer y reevaluar conscientemente estos “juicios valorativos” emocionales vinculados al pasado.

Con lo cual, se intervino el presente para cuestionar y enfrentar secuelas de la violencia y la injusticia, promoviendo directamente esfuerzos de paz y reconciliación en medio de las cicatrices que pudieran aparecer en el entorno escolar. El cultivo de estas capacidades reflejó un componente esencial del proceso de resignificación, transformando a los estudiantes en sujetos históricos y sociales más conscientes, éticos y proactivos. Este enfoque destacó la agencia de los individuos en la construcción de un porvenir más justo y equitativo.

En diálogo con Heidegger (1927), Halbwachs (1994), Jelin (2002) y Freire (1994), se teorizó que la memoria histórica colectiva (MHC) en la comunidad educativa, representó un proceso existencial y ético que buscó romper con la "normalización" de patrones de comportamientos dañinos. También la escuela tuvo en la capacidad de reconocer la "continuidad" de la violencia, especialmente en la victimización de la niñez. Por lo tanto, emergió cómo un espacio vital para la desnormalización, el reconocimiento profundo y el desarrollo de una conciencia crítica y transformadora

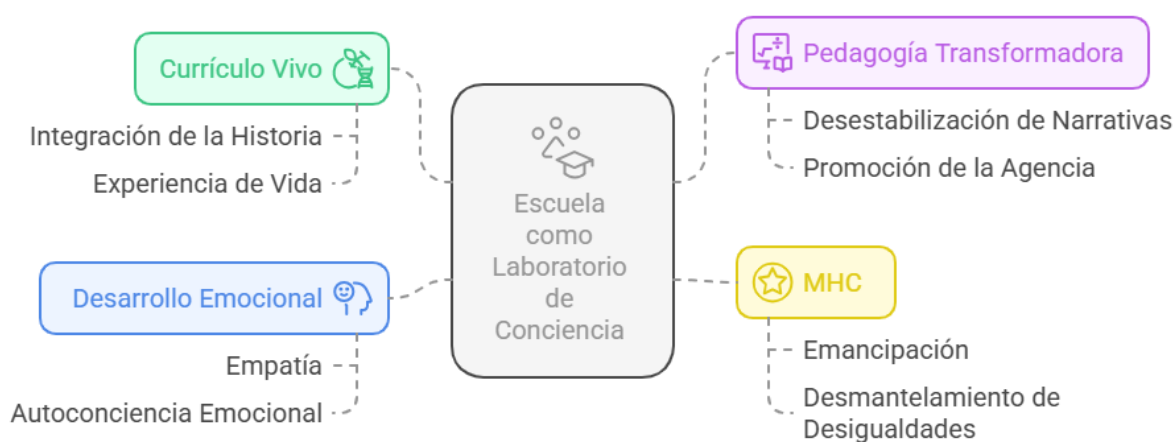
Finalmente, la escuela cómo laboratorio de conciencia y empoderamiento redescubrió el conocimiento del pasado, que no fue un fin en sí mismo, sino un medio para el crecimiento personal y colectivo. Este espacio formó seres humanos capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad para transformarla, influenciando a los estudiantes y la comunidad para moldear una identidad más resiliente, consciente y orientada al progreso a través de la resignificación de identidad a partir de la MHC.

En este horizonte, se concibió el aprendizaje cómo una “praxis liberadora” que partió de la problematización de la realidad concreta. Para la comunidad General Alfredo Vásquez Cobo, esto significó que la MHC no debía ser una asignatura ajena, sino un

diálogo constante entre el pasado y el presente personal y colectivo. Se necesitó promover conexiones activas entre los eventos históricos y las experiencias vitales de los estudiantes, fomentando la reflexión y el sentido crítico, que provocaba la reconciliación.

Figura 25

La escuela como laboratorio de conciencia social e histórica



MOMENTO VI

REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

La investigación invitó a considerar que la implementación de dinámicas educativas que promovieran la resignificación del sujeto a través de la MHC implicó un profundo desafío pedagógico de gran escala. Este proceso pudo estar condicionado por las percepciones y comprensiones divergentes de la realidad actualidad, determinadas, perfiladas o moldeadas por un sistema educativo. Se desafió una enseñanza que facilitó la conexión existencial de los estudiantes con esos eventos pasados y sus repercusiones en el presente y en lo por-venir. Esta educación, interpelada por la inmediatez, necesitó ser un espacio de articulación de memorias diversas donde pudieran entrar en diálogo, confrontarse y complementarse, incluso cuando resonara en ellas la incomodidad o el doloroso desocultamiento de los sucesos.

Redescubrir a los sujetos en una comprensión pedagógica novedosa, reveló la persistencia y renovación del desafío educativo, confrontando cada momento con el devenir histórico donde enseñar reclamó siempre la conciencia y realidad existencial de las personas. Se redescubrió y reafirmó, de acuerdo con el pensamiento de Heidegger (1927) y de Freire (2002), el papel ineludible de la dimensión dialógica, del poder de la palabra y del sustento ontológico inherente a lo expresado, que abrió el mundo al ser. Aquí estuvo el desafío: sin perderse en las confusiones del pasado, se buscó reivindicar la conciencia activa de la existencia.

En este momento de la reflexión originaria de la investigación, se procuró reconocer el desconocimiento o la insuficiente conciencia del pasado de los estudiantes, lo cual actuó como un obstáculo que normalizó conductas con potencial de afectar negativamente el desarrollo comunitario. Al subestimar esta “facticidad histórica”, se pudo mantener al sujeto anclado, atado a patrones socio-históricos no corregidos. En este sentido, la escuela pudo haber estado al servicio de una educación instrumentalizada, donde la conciencia del estudiante reprodujo una interpretación prefabricada. El docente, por su parte, suspendió el juicio, evitando trascender lo superficial e impuesto, en lugar de buscar una comprensión genuina y auténtica de la realidad experimentada.

Así, la insuficiente aprehensión del pasado perfiló en todos los actores educativos un estado de confort inconsciente, obstaculizando la superación de patrones históricos, lo que generó un desacierto en la rectificación y una posible reproducción subestimada de la comprensión existencial. Se percibe en el sector educativo que esta normalización atravesó la esencia vocacional del magisterio, que, en su afán progresar y forjar su devenir, descuidó el valor de su compromiso social, histórico y vital para la estructuración de seres humanos confiados a su tarea educativa. Los estudiantes, por su parte desamparados sin la presencia parental, fueron instrumentalizados y utilizados por el Estado y permanecieron desconocidos por sus docentes.

En esta dirección, se abrió una línea de investigación notablemente válida para desarrollar, a partir de la limitada conciencia del pasado de los estudiantes y del entorno escolar, una propuesta de metodologías pedagógicas específicas. Esta pudo enfocarse en el diseño, implementación y evaluación, sustentada en los aportes teóricos expuestos y afirmados en las construcciones de Heidegger (1927), de Halbwachs (1994) y de Nussbaum (2001). El propósito fue promover activamente la resignificación del sujeto, el desarrollo de sus competencias y habilidades emocionales en el aula de la media vocacional, lo que pudo proyectarse en estudios de caso que abordaran pasados conflictivos y sus impactos en la comunidad educativa.

Ante la dificultad de edificar una conciencia colectiva, este estudio invitó a considerar que la clave radicó en la articulación de diversas memorias. La educación debió ser un espacio donde estas memorias pudieran dialogar, confrontarse y complementarse. Dado que los marcos externos a la escuela influyeron en la construcción de la MHC, la institución pudo dialogar y colaborar con estos marcos familiares y comunitarios para una articulación significativa. La resignificación no fue un acto individual, sino que implicó un proceso social y ético, identificando los problemas compartidos y las necesidades de contemplar al otro desde la construcción colectiva. Este fue un proceso en tensión, cómo señaló Jelin (2002) y requirió acciones pedagógicas que abrieran a reflexiones críticas y éticas para transformar las normalizaciones de comportamientos perturbadores, fomentando una ética colectiva.

En un ambiente propicio, en esta atmósfera donde los estudiantes se nutrieran de sistemas de valores colectivos e individuales a partir de la experiencia compartida, pudieron, con la debida orientación pedagógica, forjar una ética colectiva. Fueron diversas las estrategias pedagógicas que pudieron favorecer esta resignificación, impulsando una cultura del encuentro, el reconocimiento y el debate. Sin embargo, pudieron quedar al descubierto intenciones sin concreción, que no reflejaran en el actuar docente la ética pedagógica que los representara. La MHC exigió una profunda responsabilidad socio-histórica por parte de la labor educativa, pues pudo no estar al nivel del momento histórico en el que coexistió, y sus reflexiones acríticas pudieron favorecer comportamientos contraproducentes al desarrollo humano, ético, consciente que necesitó recrear el escenario educativo. Fue la responsabilidad pedagógica personal la que representó la obligación con la MHC.

La resignificación del sujeto histórico y social implicó comprender las experiencias de quienes nos precedieron y coexistieron con nosotros, especialmente en contextos de hostilidades. La imaginación narrativa resultó clave para propiciar la empatía y la consideración del otro, lo que fomentó una conexión más profunda con las vivencias ajenas. Esta perspectiva desarrollo elementos esenciales de competencias en habilidades emocionales que permitieron redescubrir el significado de los actores

educativos en relación con su historia compartida. Se subrayó la importancia de que los estudiantes se apropiaran de esta narrativa para construir una identidad más consciente y comprometida, posibilitando la confrontación de relatos complejos y la elaboración de secuelas sin caer en la negación, forjando así una ética colectiva.

Comprender las experiencias ajenas e imaginar un entorno amable, empático y acogedor resultó posible en la medida en que se favoreció el desarrollo de habilidades emocionales y competencias interpersonales que redescubran el “Dasein” de docentes, padres de familia y estudiantes que compartieron y vivieron la historia. Al respecto la ética colectiva, fue imperativo abordar las narrativas disociadoras que fragmentan el escenario educativo, propiciando la negación y la inestabilidad laboral, emocional y profesional de quienes se habían formado pedagógicamente para responder a la complejidad de los desafíos. Estos fueron traídos del pasado y proyectados en el presente, lo que requirió dejar una impronta vital en las trayectorias educativas que se desarrollaron.

El escenario educativo fue objeto de análisis e interpretación en este estudio, el cual invitó a observar que era un espacio de construcción ética ante las realidades complejas de los estudiantes y del grupo social. Debió fomentar una atmosfera donde los estudiantes se nutrieran de sistemas de valores colectivos e individuales a partir de la experiencia compartida. Debió conducir a la construcción de una ética colectiva que se surgiera del reconocimiento y la reflexión crítica sobre la historia compartida de la comunidad y la construcción crítica de la narrativa histórica propia en el ambiente de la MHC. Desde esta perspectiva el diálogo fue clave de la resignificación, en cuanto se convirtió en punto de partida lo que generó una cultura del encuentro, del reconocimiento y del debate. La labor educativa requirió una toma de conciencia profunda de la responsabilidad socio-histórica, conjugando la construcción compartida de la ética y el diálogo.

La línea de estudio que se generó con este estudio pudo desarrollarse en la percepción docente sobre sus propios desafíos y necesidades formativas al abordar la

MHC para la resignificación. También se vislumbró la posibilidad de diseñar indicadores o instrumentos de valoración sobre el grado de resignificación del sujeto en los estudiantes, con lo cual se pudo evaluar la efectividad de las intervenciones educativas pedagógicas. Estos enfoques permitieron afinar las estrategias pedagógicas y medir el impacto real de los procesos implementados en el aula, contribuyendo a darle lugar a la MHC como herramienta vital del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otra dirección, se sugirió un estudio para desarrollar una evaluación de modelos curriculares para la MHC. Esto implicó estructurar el diseño, la implementación y los resultados de las propuestas curriculares específicas que integraran la MHC de forma transversal en la educación media. Tal indagación contribuyó a la elaboración de programas pedagógicos más eficaces y a la incorporación sistemática de la Memoria histórica colectiva en el currículo escolar, buscando su resignificación continua y su pertinencia en la formación integral de los estudiantes.

Quedaron algunas interrogantes expuestas al terminar este estudio, reflexionando sobre las obligaciones sociohistóricas que comprometieron los actores de la sociedad civil, las entidades gubernamentales y corporaciones transnacionales en la aprehensión de su pasado y de su porvenir: ¿la MHC resultó una mera manifestación cultural?, ¿las narrativas oficiales reconocieron el valor de las memorias de una comunidad educativa como la IEGAVC para posicionar las comprensiones y actuaciones consonantes con sus responsabilidades institucionales? ¿En la memoria de quién quedó la historia como un componente coexistencial sobre el cual se estuvo obligado a reflexionar?

REFERENCIAS

- Alejo, M., & Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de pedagogía*, 35, 74-85.
- Almanza Marroquín, M. I. (2021). Una práctica pedagógica de la memoria en un contexto afectado por el conflicto violento. [Tesis Doctoral Universidad de los Andes, Bogotá] <https://acortar.link/gSbgmX>
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ATLAS. ti Scientific Software Development GmbH. (2024). (Versión 24.0)
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] Art. 5 del decreto 4803 <https://centrodememoriahistorica.gov.co/>
- Congreso de la República de Colombia. (2011, 10 de junio). *Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 48.096. Recuperado en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Congreso de la República de Colombia. (2021, 8 de enero). *Ley 2078 de 2021. Por medio de la cual se modifica la Ley 1448 de 2011 y los Decretos-ley Étnicos 4633 de 2011, 4634 de 2011 y 4635 de 2011, prorrogando por 10 años su vigencia*. Diario Oficial No. 51.551.
- Constitución Política de Colombia (1991) *Gaceta Oficial de la República de Colombia*.
- Cartilla ABC del acuerdo final (2016) Recuperado en: <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelaquedofinal2.pdf>
- Comisión para el esclarecimiento de la verdad y la no repetición [CEV]. (2022) *No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado* (Tomo 8 del informe final). Bogotá, D.C. recuperado en: <http://comisiondelaverdad.co/>

- Comisión Internacional de Juristas, & Servicio Internacional de Derechos Humanos. (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*.
- Cossio Sepúlveda, D. L., & Hincapié García, A. (2021). Construcción de paz y ciudadanía. entre la indiferencia y la memoria. [Tesis Doctoral Universidad de San Buenaventura, Medellín] Revista Perseitas, 9. <https://acortar.link/mgKhbF>
- Evaristo, A. M., & Denys, S. A. (202). La convivencia de la memoria y el olvido en el presente. [Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Chapingo, México]. <https://acortar.link/Kp1rrq>
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- García-Vera, N. O. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. [Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá] *Revista colombiana de educación*, (79), 135-170. <https://acortar.link/mma3WP>
- Gibu Shimabukuro, Ricardo; Xolocotzi Yáñez, Ángel (coordinadores). (2021). *La experiencia del tiempo: Aportes fenomenológicos sobre la temporalidad*. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- Giroux, H. A. A., & Tosaus Abadía, J. P. T. (1997). Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas.
- González, M. P. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y memoria*, (9), 275-311.
- Guerrero, R., Do Oliva T. & Do Prado M. (2019) *La fenomenología en investigación de enfermería: reflexión en la hermenéutica de Heidegger*.
- Halbwachs, M. (1994). *La memoria colectiva*. Prensas de la Universidad de Zaragoza
- Heidegger, M. (2022). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria de Chile.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores
- Jelin, E. (2018). Memoria. En R. Vinyes (dir.). *Diccionario de la memoria colectiva*. España: Gedisa.

Jurisdicción Especial para la Paz. (s.f.). *Inicio*. Recuperado de <https://www.jep.gov.co/>

León, E. A. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Polis. Revista Latinoamericana*, (22).

Martínez Miguélez, M. (1997). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica* (2a ed.). Editorial Trillas.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.

Martínez, F. T. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101.

Mate, R. (2008). *Justicia de las víctimas: Terrorismo, memoria, reconciliación*. Ánthropos.

Maurice Halbwachs. (2004)., *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza,

Mendieta, J. C. (2015). *Bases teórico-metodológicas del diseño de investigación en ciencias sociales y humanidades: Una guía práctica*.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Ley general de educación Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/391050:Pruebas-Pisa-Mayo-2018-Un-reto-por-la-calidad> [Consulta: 2021, julio,26]

Monistrol Ruano, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, 29, Julio-agosto. Recuperado en: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/350>

Núñez, L.P. (2021) *Memorias en el aula: discursos y prácticas pedagógicas sobre el pasado reciente en la enseñanza de la historia en escuelas secundarias en Santiago de Chile* (Tesis de doctora, Pontificia Universidad Católica de Chile) Repositorio UC.

Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions* (p. 19). Cambridge University Press.

Olaya López, R. (2020). El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida. [Tesis Doctoral Universidad Católica de Manizales] <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3051>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. Recuperado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Plan de mejoramiento institucional (PMI) 2021. Institución Educativa General Alfredo Vásquez Cobo

Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós.

Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. T., & Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–14.

Todorov, T. (2000). *Memoria del mal, tentación del bien*. Península

Trejo Guajardo, M. A. (2010). *Metodología de la investigación: Una propuesta para elaborar tu tesis*. Pearson Educación.

Unidad para las Víctimas. (s.f.). *Avanzamos por la reparación de las víctimas del conflicto*. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2022). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

ANEXOS

INSTRUMENTOS

GUION DE PREGUNTAS para estudiantes

1. ¿Qué piensa Usted sobre los acontecimientos vividos durante el pasado en su comunidad?
2. Ahora te pregunto ¿Qué importancia debe asignar la escuela a los acontecimientos del pasado?
3. ¿Considera Usted que en la escuela se hable sobre la historia y de la memoria de los hechos del pasado? ¿por qué?
4. ¿Qué labor debería desarrollar la escuela sobre la historia y las situaciones que han pasado antes en la comunidad?
5. ¿Cree Usted que aprender sobre pasado nos ayuda a entender mejor como actúan hoy día las personas que habitan la comunidad? ¿por qué?
6. (estudiantes) ¿Qué historias se deben comentar en la escuela sobre los acontecimientos ocurridos en la comunidad que les haya llamado su atención? Favor explique.
- 6.1. (estudiantes) ¿Qué historias se deben comentar en la escuela sobre los acontecimientos ocurridos en el país que les haya llamado su atención? Favor explique.
7. ¿Cómo se aprende mejor la historia de la comunidad, escuchando historias o leyendo libros?

8. ¿Por qué es necesario que en la escuela y en la comunidad, las personas hablen de los acontecimientos del pasado?
9. Como habitantes de esta comunidad, ¿En qué oportunidades la escuela le ha ayudado para comprender los tiempos del pasado en el país y la comunidad?

GUION DE PREGUNTAS padres de familia

1. ¿Qué piensa Usted sobre los acontecimientos vividos durante el pasado en su comunidad?
2. Ahora te pregunto ¿Qué importancia debe asignar la escuela a los acontecimientos del pasado?
3. ¿Considera Usted que en la escuela se hable sobre la historia y de la memoria de los hechos del pasado? ¿por qué?
4. ¿Qué labor debería desarrollar la escuela sobre la historia y las situaciones que han pasado antes en la comunidad?
5. ¿Cree Usted que aprender sobre pasado nos ayuda a entender mejor como actúan hoy día las personas que habitan la comunidad? ¿por qué?
6. **(padres)** ¿Qué experiencias del pasado relacionadas con la historia de la comunidad han compartido los padres con sus hijos en las conversaciones en su hogar?
7. ¿Cómo se aprende mejor la historia de la comunidad, escuchando historias o leyendo libros?
8. ¿Por qué es necesario que en la escuela y en la comunidad, las personas hablen de los acontecimientos del pasado?
9. Como habitantes de esta comunidad, ¿En qué oportunidades la escuela le ha ayudado para comprender los tiempos del pasado en el país y la comunidad?

GUION DE PREGUNTAS para docentes

1. ¿Desde su experiencia pedagógica ¿Cómo se debe fomentar la importancia de la historia de la comunidad en la escuela?
2. ¿Cómo enseña Usted en su práctica pedagógica la historia de Colombia? y ¿Por qué lo hace?

3. ¿Qué desafíos ha encontrado al conectar la memoria histórica de la comunidad con el desarrollo de la conciencia histórica y social de los estudiantes en el aula?
4. ¿Cómo fomenta en el aula la exploración y el compartir de historias y experiencias relacionadas con la historia y la memoria (personales, familiares, escolares, comunitarias)?
5. ¿Qué impacto significativo se origina en el aprendizaje de los estudiantes?
6. ¿Cuál es su propósito al motivar en sus estudiantes investigar los temas relacionados con el pasado histórico?
7. ¿Qué saberes personales ha identificado Usted en sus estudiantes sobre la explicación de los acontecimientos históricos recientes en su comunidad?
8. En su opinión, ¿Por qué es necesario promover en los estudiantes la explicación de los sucesos históricos relacionados sobre la violencia en Colombia?
9. ¿Qué tipo de formación necesitan los estudiantes para fortalecer en su práctica pedagógica la explicación histórica de la comunidad?
10. ¿Cómo cree que la escuela puede contribuir a la construcción de una cultura de paz y reconciliación a través de la enseñanza de la historia de la comunidad?
11. ¿Qué conocimientos deberían obtener los estudiantes para entender la historia de la comunidad?
12. ¿Qué estrategias didácticas son necesarias para investigar la historia de la comunidad con efectos formativos en la conciencia crítica?
13. ¿En su opinión, qué otros actores de la comunidad educativa consideran son importantes para apoyar este proceso de resignificación de la historia de la comunidad?
14. ¿Qué recomendaciones darían para mejorar la formación de los futuros profesores en relación con la enseñanza de la historia comunitaria?
15. ¿En qué aspectos se debería insistir para innovar la enseñanza de la historia de la comunidad en la formación integral de los estudiantes de educación media vocacional?

Muestra de transcripciones

Estudiante JH16-11.2

[00:01–00:20] Hola, mi nombre es Juan Diego Cifuentes Cortés, tengo 16 años, estoy en el grado 11 y pertenezco a la institución educativa General Alfredo Vázquez Cobo. Primera pregunta, ¿qué piensa usted sobre los acontecimientos vividos durante el pasado en su comunidad?

[00:22–00:40] porque más allá de la comunidad, en el país, los hechos más históricos, más significativos, más impactantes,

[00:44–01:00] han sido o por situaciones de violencia o mediante violencia. Es como si fuera la única forma de hacer sí o sí justicia, la única forma de hacer sí o sí un cambio, ¿no?

[01:02–01:18] Porque, o sea, uno también puede recurrir a otras medidas, ¿no? Como diálogo, acuerdos, pero cuando en realidad ya la situación es fuerte,

[01:19–01:39] no hay esa justicia, esos derechos, ya uno se revela y como que ahí ya empieza a actuar uno con violencia. Es triste porque algunas personas han muerto reclamando sus derechos,

[01:41–01:59] por esos acontecimientos, esas personas inocentes. Y pues por otro lado, tampoco es triste porque todo eso no fue en vano y se logró cosas que actualmente siguen presentes.

[02:05–02:33] Pregunta número dos. ¿Qué importancia debe asignar la con la importancia de que conocer nuestro pasado es como para entender lo que somos actualmente, lo que hemos cambiado actualmente?

[02:37–02:56] Porque nosotros como estudiantes también nos hacemos preguntas todo lo que ha pasado, por todo lo que

[02:57–03:09] ha pasado el país, por todo lo que ha pasado los colombianos para llegar hasta lo que es ahora porque el pasado construye lo que es el presente.

[03:11–03:31] Pregunta número 3, ¿Conoce usted que la escuela se hable sobre la historia y la memoria de los hechos del pasado? ¿Por qué? Bueno, yo considero que sí, es algo que se debe hablar en la escuela,

[03:32–03:56] porque es importante reconocer de dónde somos, ¿no? Es importante reconocer lo que hemos pasado, ¿no? entonces, con lo dicho anteriormente, se puede concluir que algo debería implementarse, incluso ya se implementa en áreas del conocimiento como ciencias sociales

[03:57–04:14] y también en castellano también se ve eso. Pregunta número cuatro, ¿qué labor debería desarrollar la escuela sobre la historia y las situaciones que han pasado antes en la comunidad.

[04:18–04:38] En la comunidad, bueno, más allá del país, de hechos del país también, yo diría que las escuelas también deberían implementar como hechos históricos que han ocurrido también en nuestra comunidad

[04:38–04:51] en nuestro barrio, en nuestra residencia o pues también en la ciudad como eventos que hayan contribuido a un cambio

[04:51–05:08] como el de el de cómo surgió la estatua de esa que queda por el mirador, la de Sebastián de Belalcázar, fundador de Cali,

[05:10–05:31] como también la de cómo surgió el Cristo Rey, todos esos monumentos que representan un hecho histórico en nuestra ciudad, en nuestra comunidad también. Entonces la escuela debería tener el labor de contarnos esas historias, esas situaciones para poder

[05:31–05:44] indagarlas y reflexionar sobre ellas. Pregunta número 5. ¿Cree usted que para aprender sobre el pasado nos ayude a entender mejor cómo actúan hoy las

[05:44–06:03] personas que habitan la comunidad? Porque sí, el pasado está muy relacionado con la forma de actuar de las personas. Porque, por ejemplo, en una comunidad donde se normaliza el robo,

[06:04–06:19] obviamente las personas van a actuar con más medidas de seguridad. Como ellos actúan es como adaptarse a su entorno, adaptarse a lo que han vivido, a su pasado.

[06:21–06:34] Por ejemplo, no van a acostumbrar a dejar el carro por allá mal parqueado, siempre van a buscar un parqueadero, o a andar siempre con el celular,

[06:35–06:50] o dejar a los hijos, o no dejar a los hijos a altas horas de la noche, etcétera, etcétera. El pasado deja secuelas que forman

[06:51–07:14] la forma de actuar de las personas, ¿no? Entonces, el pasado también tiene que ver con eso, ¿no? Otro ejemplo sería una situación que haya pasado la persona, una situación que le haya generado como un miedo, un trauma,

[07:15–07:32] algo que le haya hecho influir sobre su forma de actuar. Entonces, sí. Pregunta número 6. ¿Qué historias se deben comentar en la escuela sobre los acontecimientos ocurridos en la comunidad

[07:32–07:48] que les haya llamado su atención. Una situación que pasó por Jamundí, esa me llamó la atención,

[07:50–08:19] la del niño que fue secuestrado allá por Jamundí, nos da una visión de que no solo los grupos armados, esa violencia no solo se ha visto en el pasado, sino que

todavía se ve en el presente, y que como aún así los niños, sobre todo los niños, son víctimas de ese grupo armado,

[08:20–08:35] entonces nos va a entender a abrir los ojos en la realidad. entonces es importante que cuenten esto porque nos dan como una visión de lo que todavía es la realidad.

[08:38–09:12] Pregunta número 6.1, ¿qué historias se deben comentar en la escuela sobre los acontecimientos ocurridos en el país que les haya llamado la atención? Bueno, pues a mí no es que me hayan llamado una situación, una historia en específico, sino que cualquier historia que sea significativa, sea algo que

[09:13–09:24] haya dejado una huella, podría ser importante para mí, porque las escuelas podrían contarlas con una enseñanza

[09:24–09:40] que las conozca y respete, por ejemplo, la diversidad étnica y cultural del país, que haya sido parte de ese proceso histórico del país y la importancia de esa historia.

[09:42–09:56] Entonces es algo que se debe comentar en las escuelas. Pregunta número 7. ¿Cómo se puede aprender mejor la historia de la comunidad? ¿Escuchando historias o leyendo libros?

[09:57–10:14] Bueno, pues esto depende de la persona. Hay personas que aprenden mejor leyendo y otras mejor escuchando. Pero para mí en general, para mí se aprende mejor escuchando historias.

[10:14–10:29] O sea, no estoy diciendo que los libros no sean una buena opción, sí. O sea, incluso los libros nos pueden brindar como una mayor detalle, una mayor explicación, más detalle.

[10:30–10:42] Nos pueden brindar más información que en una historia. porque el libro ya se centra más en general de la historia.

[10:48–11:27] En cambio, escuchar historias es como lo que le gusta a la mayoría de la gente, es como escuchar chismes. A la mayoría de las personas les gusta escuchar chismes, entonces contar una historia es como un chisme y uno aprende, se le queda ahí, porque contar la historia también mediante, por ejemplo, un testigo de una situación, una víctima, que cuente la historia, eso también nos ayuda a ponernos en los pies de las

personas, ¿no? Cómo la persona cuenta esa situación, cómo la persona vivió esa experiencia, ¿no? Entonces, para mí, escuchando historias, se aprende mejor con eso.

[11:28–11:54] Pregunta número 8. ¿Por qué es necesario que en la escuela y en la comunidad las personas hablen de acontecimientos del pasado? Bueno, esto es importante y necesario porque nos ayuda a tener una visión de lo que fuimos o somos nosotros como comunidad.

[11:57–12:10] Entonces nos ayuda a comprender cómo nosotros nos hemos desarrollado y si hemos cambiado.

[12:10–12:22] Nosotros también podemos comparar el pasado con el presente y sacar conclusión. No, no ha cambiado esto esto seguimos con lo mismo entonces eso también nos impulsa a generar

[12:22–12:50] como un cambio en esos defectos que la sociedad aún no no ha cambiado y necesita cambiar entonces también por un lado es necesario en ese sentido pregunta 9. Como habitantes de esta comunidad, ¿en qué oportunidades la escuela le ha ayudado a comprender los tiempos del pasado en el país y la comunidad?

[12:54–13:20] Bueno, pues a lo largo de mi proceso académico sí ha tocado temas relacionados con hechos históricos en áreas del conocimiento como ciencias sociales o castellano. En grado 11 sobre todo quiero resaltar que en este año como labor social estamos haciendo un proyecto que tiene que ver mucho en eso,

[13:22–13:42] sobre esa historia que hay detrás de nuestra comunidad, de nuestro país, que nos invita a comprender y a reflexionar sobre todo ese pasado y cómo lo que hemos construido

[13:45–14:13] ha llegado a la actualidad. Esta institución también nos invita a reconocer esos temas reflexionar también en el área de religión, también vemos mucho ese tema de esas problemáticas que no solo han hecho parte del pasado de nuestro país, de nuestra comunidad, sino también que se han expandido en el presente.

Madre de familia JM48

[00:00–00:12] Cordial saludo, mi nombre es Jamie García Sánchez, tengo 48 años, soy la mamá de la estudiante del grado 11-2, Sara Leonor Marín García, de la Institución Educativa General Alfredo Vázquez Cobo.

[00:14–00:30] Bueno, tengo la primera pregunta, me dice ¿qué piensa usted sobre los acontecimientos vividos durante el pasado en su comunidad? Bueno, pues han sido muy importantes porque nos enseña de dónde surgen las problemáticas sociales,

[00:30–00:50] que a medida que pasa el tiempo las podemos ir solucionando por lo que mostraría pues como una evolución y fuerza de la comunidad para el punto 2 ahora qué importancia debe asignar la escuela a los acontecimientos del pasado para mí es muy

[00:51–01:09] importante ya que los profesores les enseñan y aclaran los sucesos por los que hemos pasado, con los que hemos vivido a medida del tiempo, ayudando a entender las distintas opiniones de las personas. Tercer punto, considera usted que en la escuela se

[01:09–01:32] hable sobre la historia y de la memoria de los hechos del pasado. ¿Por qué? Considero que es muy importante porque debemos conocer nuestros orígenes, nos enseña sobre los hechos pasados que nos hacen reflexionar sobre las actuaciones realizadas porque debemos pensar en un presente y futuro mejor cuarto punto

[01:35–01:50] qué labor debería desarrollar la escuela sobre la historia y las situaciones que han pasado antes en la comunidad podría ser fomentar la lectura realizar conversatorios realizar visitas a

[01:50–02:02] sitios importantes de la ciudad que le permita a los muchachos acercarse más a la historia de una forma didáctica. Punto 5. ¿Cree usted que aprender sobre el pasado nos ayuda a entender mejor

[02:07–02:25] cómo actúan hoy día las personas que habitan la comunidad? Sí, claro, porque nos ayudan a entender el comportamiento de las personas por su crianza y experiencias vividas en su infancia,

[02:26–02:48] que hace que algunas personas sean como estáticas en el tiempo, y que en ocasiones no quieran cambiar esa mentalidad. Punto 6. ¿Qué experiencias del pasado relacionadas con la historia de la comunidad han compartido

[02:48–03:06] los padres con sus hijos en las conversaciones en su hogar? Bueno, hemos hablado sobre el crecimiento de nuestra ciudad desde los Juegos Panamericanos, comentando el deporte, también por ejemplo el cambio en las fiestas y ferias de nuestra

[03:06–03:30] ciudad y las problemáticas también que se han presentado. Punto 7. ¿Cómo se aprende mejor la historia de la comunidad? ¿Escuchando historias o leyendo libros? Bueno, para mí de ambas maneras, porque es muy agradable escuchar las experiencias de las personas,

[03:30–03:48] conectando como con sus conocimientos y también leyendo, porque tenemos información más exacta. Punto 8. ¿Por qué es necesario que en la escuela y en la comunidad las personas hablen de los acontecimientos del

[03:52–04:06] pasado porque debemos recordar esos acontecimientos todas las cosas que han pasado que han ocurrido para no repetir esos errores ya cometidos y pues avanzar generando cambios positivos punto 9 como

[04:12–04:34] habitantes de esta comunidad en qué oportunidades la escuela le ha ayudado para comprender los tiempos del pasado en el país y la comunidad? Bueno, en mi caso, pues era en la escuela, era como en charlas dinámicas, hablando sobre los sucesos acontecidos en determinadas épocas.

[04:35–04:55] Pero era más como, digámoslo así, como fechas, cosas así. Pero no se profundizaba acerca como de los problemas generales que se estaban viviendo en ese entonces en la comunidad. Ahora ya pues al pasar del tiempo y uno pues va teniendo como más información y va profundizando más como en esos temas, ya con los años pues ya

[04:55–05:00] uno va teniendo más conocimiento, ya por los años que han pasado. Muchas gracias.

Docente PHM47

[00:01–00:33] Llego de Cali, 24 de mayo del 2025. Mi nombre es Honey Ariel Medina Medina, soy licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle. Tengo maestría en Historia de la Universidad del Valle. Actualmente estoy adelantando estudios de doctorado en la universidad del valle también tengo 47 años trabajo en la iegvc en los grados de sexto a octavo en ciencias sociales y décimo economía

[00:42–00:57] política. Uno, considero que los contenidos desarrollados en las clases de historia deben vincular los sucesos históricos con la vida cotidiana de los estudiantes,

mostrando cómo estos eventos impactan en sus familias y a su entorno. De esta forma se logra un aprendizaje

[01:00–01:17] significativo. Dos, enseñar la historia de Colombia desde experiencias cercanas al estudiante, a su familia o a hechos actuales permite comprender cómo esos sucesos han sido parte de un proceso histórico. Lo hago así para

[01:18–01:39] evitar que la historia se perciba solo como un conjunto de anécdotas. 3. Establecer un vínculo entre la memoria comunitaria y la historia tradicional resulta complejo, ya que muchas personas se centran en resolver sus propios problemas y pocas piensan en el otro.

[01:39–01:52] Eso dificulta la construcción de una conciencia colectiva. 4. A través de talleres y actividades propias, motiva a los estudiantes a vincular los temas tratados en clase con sus opiniones

[01:52–02:07] y experiencias familiares, las cuales luego socializan en el grupo. 5. Los estudiantes comprenden que su vida es el resultado de procesos históricos que están conectados con la historia del país y

[02:07–02:21] que son protagonistas de un futuro que está en sus manos construir. 6. Al motivar la investigación histórica se fortalece el sentido de pertenencia, se visibilizan las injusticias y se reconoce el

[02:22–02:39] esfuerzo de quienes lucharon por sus derechos. También se comprende cómo hechos de otras partes del mundo impactan en nuestra realidad. Siete, los estudiantes reconocen que son el producto de procesos migratorios en Colombia y que viven en una ciudad marcada por la

[02:40–02:53] transculturalidad. Comprenden que todos en algún momento hemos migrado. Ocho, es fundamental que los estudiantes comprendan que el país ha vivido un largo conflicto interno, que no ha solucionado

[02:54–03:12] nuestros problemas. Por ello, es necesario buscar y promover alternativas para la convivencia y la paz. 9. Necesitan aprender técnicas de investigación histórica, como la historia oral, la elaboración de encuestas, entrevistas y la cartografía social. Esto le

[03:12–03:29] permitirá acercarse a la comunidad y articular la historia local con la historia nacional. 10. La escuela puede enseñar que cada persona tiene una cultura, unas creencias y una historia valiosa. Al comprender estos elementos y reconocer los [03:29–03:43] puntos de encuentro entre ellos, se promueve el respeto, la paz y la reconciliación. 11. Debería aprender a expresarse en público, ampliar su vocabulario, relacionarse con los demás y a [03:44–04:00] aplicar lo aprendido en su vida diaria. Es esencial que comprendan que la escuela y la calle no son mundos separados. 12. Las entrevistas a padres, cuidadores y otros miembros de la comunidad son fundamentales, permiten conocer su vida, [04:00–04:20] sueños y necesidades y a partir de allí orientar procesos de aprendizaje significativos. 13. Los padres, abuelos y las minorías étnicas presentes en la comunidad son esenciales ya que aportan una una visión desde la base, una historia contada desde sus propias vivencias. [04:21–04:34] 14. Es importante incluir formación en antropología e historia oral, que permitan a los docentes acercarse a sus estudiantes y a su familia desde una comprensión más profunda y empática. [04:34–04:54] 15. La enseñanza debe estar articulada en los proyectos de vida de los estudiantes. Es fundamental que conozcan sus orígenes para proyectarse hacia el futuro, tomando como referencia a sus familias y siendo conscientes tanto de sus carencias como de sus posibilidades.