

Proyecto de Investigación Acción
Territorios que hablan: la crónica fotográfica para resignificar la memoria histórica y la
identidad de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar

Autores

Winston Will Sandoval Guette
Cristhian Andrés Ríos Portuguez
Albert Arley Tombé Solarte

Universidad Santo Tomás-USTA División
Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de la Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Villavicencio, Inzá - Colombia
Mayo 25 del 2026

Proyecto de Investigación Acción
Territorios que hablan: la crónica fotográfica para resignificar la memoria histórica y la
identidad de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar

Autores

Winston Will Sandoval Guette
Cristhian Andrés Ríos Portuguez
Albert Arley Tombé Solarte

Asesor

Ramiro Yesid González Lenis

Universidad Santo Tomás-USTA
División Ciencias Sociales y de la Educación
Facultad de la Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Villavicencio, Inzá Colombia.

Mayo 25 del 2026

1 Winston Will Sandoval Guette. Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Idiomas Extranjeros. CvLAC

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002428492

correo: winston.guettesan@usantotomas.edu.co

2 Cristhian Andrés Ríos Portuguez. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Maestro en Artes plásticas y visuales. CvLAC https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002428361

correo cristhian.portuguezrio@usantotomas.edu.co

3 Albert Arley Tombe Solarte. Ingeniero agropecuario egresado de la universidad del Cauca. CvLAC

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002423528

correo albert.solartetom@usantotomas.edu.co

Autoridades Académicas

P. Álvaro José Arango Restrepo, O.P.
Rector General

P. Adrián Mauricio García Peñaranda, O.P.
Vicerrector Académico General

P. Fray Eduardo González Gil, O.P.
Vicerrector Académico Sede Bogotá

Astrid Tibocha Niño
Decana Facultad de Educación

Leonardo Alexis Páez González
Coordinador de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Natalie Vargas Rodríguez
Profesional Soporte

Nota De Aceptación

Astrid Tibocha Niño
Decana de Facultad

Ramiro Yesid González Lenis
Director Trabajo de Grado

NOMBRE COMPLETO jurado

NOMBRE COMPLETO jurado

Ciudad, Mes y año

Resumen

La investigación aborda el desarraigo identitario y la fragmentación de la memoria histórica de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar, sede Bemposta, ubicada en el barrio La Nohora de Villavicencio, Colombia. Este territorio, formado desde 1999 por familias víctimas de desplazamiento forzado provenientes de Mapiripán, Puerto Alvira y El Castillo, ha sido estigmatizado como espacio de marginalidad, pobreza e inseguridad. Como resultado, los jóvenes presentan una débil construcción de identidad cultural y territorial, percibiendo su entorno como transitorio y mostrando distancia respecto a sus raíces campesinas y escasa participación comunitaria.

Mediante una Investigación-Acción, inscrita en el paradigma sociocrítico (Fals Borda, 1999), se analizó cómo la crónica fotográfica, como estrategia pedagógica interdisciplinaria, permite resignificar la memoria histórica del territorio y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. A través de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, los estudiantes produjeron crónicas fotográficas que les permitieron transitar de una autopercepción estigmatizada como “invasores” a la de “constructores de ciudad”. La socialización de sus relatos visuales y narrativos en una muestra comunitaria y blogs digitales favoreció el diálogo intergeneracional, visibilizó memorias silenciadas del desplazamiento y valoró las trayectorias de resistencia familiar.

Los principales aprendizajes colectivos evidencian que la crónica fotográfica es una herramienta potente para contextos educativos afectados por el conflicto armado, al promover la lectura crítica del mundo, la reconstrucción de la memoria colectiva y la consolidación de la escuela como espacio de re-existencia y reparación simbólica, donde los estudiantes se reconocen como sujetos históricos con agencia transformadora.

Palabras Clave:

Memoria histórica, Identidad territorial, Crónica fotográfica, Territorio.

Abstract

The research addresses the identity uprooting and the fragmentation of historical memory among secondary school students at Institución Educativa Simón Bolívar, Bemposta campus, located in la Nohora neighborhood of Villavicencio, Colombia. This territory, inhabited in 1999 by families who are victims of forced displacement from Mapiripán, Puerto Alvira, and El Castillo, has been stigmatized as a space of marginality, poverty, and insecurity. As a result, young people exhibit a weak construction of cultural and territorial identity, perceiving their environment as transitory and showing distance from their peasant roots, along with limited participation in community life. Through Action Research framed within the socio-critical paradigm (Fals Borda, 1999), the study analyzed how the photographic chronicle, as an interdisciplinary pedagogical strategy, enables students to resignify the historical memory of their territory and strengthen their cultural identity. Through cycles of planning, action, observation, and reflection, students produced photographic chronicles that allowed them to transition from a stigmatized self-perception as “invaders” to that of “city builders.” The socialization of their visual and narrative accounts in a community exhibition and digital blogs fostered intergenerational dialogue, made silenced memories of displacement visible, and valued the resistance trajectories of their families. The main collective learning demonstrates that the photographic chronicle is a powerful tool for educational contexts affected by armed conflict. It promotes critical reading of the world, the reconstruction of collective memory, and the consolidation of the school as a space of re-existence and symbolic reparation, where students recognize themselves as historical subjects with transformative agency.

Keywords

Historical Memory, Territorial Identity, Photographic Chronicle, Territory.

Índice

1	Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico.....	11
1.1	Planteamiento del problema.....	11
1.1.1	Contexto.....	11
1.1.2	Problemática central.....	11
1.2	Objetivo general. Analizar cómo la crónica fotográfica como estrategia pedagógica, permite a los estudiantes de secundaria de la Institución Simón Bolívar, sede Bemposta, del barrio la Nohora de la ciudad de Villavicencio (Meta), para resignificar la memoria histórica de su territorio y fortalecer su identidad.....	14
1.2.1	Objetivos específicos.....	14
1.3	Justificación	15
1.4	Antecedentes	16
1.4.1	Antecedentes Internacionales.....	16
1.4.2	Antecedentes Nacionales	18
1.4.3	Antecedentes locales o regionales	20
1.5	Marco Teórico.....	22
1.5.1	El territorio como espacio habitado y sentido.....	22
1.5.2	La memoria histórica y el valor del recuerdo compartido.....	23
1.5.3	La crónica fotográfica como testimonio y voz.....	25
1.5.4	La identidad como proceso y pertenencia.....	26
1.6	Marco Legal.....	27
2	Capítulo 2. Diseño metodológico.....	30
2.1	Enfoque Metodológico.....	30
2.2	Contexto y Participantes.....	31
2.3	Instrumentos de Recolección de Datos.....	33
2.4	Plan de Acción.....	34
3	Capítulo 3. Implementación y Reflexión.....	37
3.1	Desarrollo del Plan de Acción.....	37
3.2	Observaciones y Ajustes.....	40
3.3	Análisis de Datos.....	44
4	Capítulo 4. Resultados y Discusión.....	46
4.1	Resultados.....	46
4.2	Análisis e Interpretación.....	47
5	Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.....	58
5.1	Conclusiones.....	58

5.2	Recomendaciones.	59
6	Bibliografía.	61
7	Anexos	68

Introducción

El barrio La Nohora, ubicado al sur de Villavicencio, ha sido históricamente un territorio marcado por la llegada de familias víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. Este fenómeno, resultado del conflicto armado interno, no solo fracturó la continuidad de la vida cotidiana de miles de personas, sino que también generó profundas rupturas en la identidad cultural y en la memoria histórica de las comunidades que buscaron reconstruir sus vidas en nuevos contextos urbanos. En La Nohora, como en muchos otros asentamientos de origen migratorio involuntario, las memorias individuales y colectivas conviven con silencios, olvidos y fragmentaciones que dificultan la transmisión intergeneracional de los relatos sobre el territorio, las prácticas culturales y las experiencias vividas.

Desde la escuela, escenario privilegiado para el diálogo crítico, la formación ciudadana y la reconstrucción de sentidos, se hace necesario propiciar espacios que permitan a los estudiantes reconocer las historias de su comunidad y comprender los procesos sociales que la configuran. En este proyecto, la crónica fotográfica se propone como una herramienta pedagógica que articula memoria, territorio y expresión narrativa, permitiendo a los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar – sede Bemposta aproximarse a la realidad del barrio mediante la observación, el registro visual y la escucha activa de quienes lo habitan. La fotografía, entendida como huella, testimonio y acto comunicativo, se convierte así en un dispositivo para visibilizar las trayectorias de vida de las personas y para fortalecer la identidad cultural desde una perspectiva crítica.

El propósito central de esta iniciativa es configurar la memoria histórica de la comunidad de La Nohora a través de crónicas fotográficas elaboradas por los estudiantes, promoviendo la reflexión sobre las consecuencias del desplazamiento forzado y el valor de la memoria como fundamento para la reconstrucción del tejido social. Mediante este enfoque, se busca contribuir a la valoración del territorio, el reconocimiento del otro y la consolidación de una identidad colectiva que resista al olvido.

El proyecto se justifica porque promueve la formación de sujetos críticos y sensibles frente a las realidades de su territorio, aporta a la reconstrucción de identidad cultural a partir del reconocimiento de la historia de la comunidad, y refuerza la función social de la escuela

como escenario de transformación. Además, fortalece competencias comunicativas, artísticas y ciudadanas mediante la crónica fotográfica como estrategia multidisciplinar. En última instancia, la propuesta contribuye a la construcción de memoria colectiva y a la resignificación del territorio como espacio de resistencia, pertinencia y posibilidad.

1 Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico.

1.1 Planteamiento del problema.

1.1.1 Contexto.

El barrio La Nohora, ubicado en Villavicencio (Meta), constituye un ejemplo de las consecuencias del desplazamiento forzado generado por el conflicto armado colombiano. Su origen data de 1999, cuando familias víctimas de masacres, amenazas y desapariciones perpetradas por grupos paramilitares en municipios como Mapiripán, Puerto Alvira, Puerto Rico y El Castillo se asentaron de manera informal en este sector. La llegada masiva de población desplazada generó rupturas en el tejido social, debilitamiento de las redes comunitarias y pérdida de prácticas culturales propias de las comunidades rurales.

Desde su fundación, La Nohora ha estado marcada por la estigmatización social e institucional, al asociarse con pobreza, informalidad y marginalidad. Esta situación ha perpetuado formas de exclusión estructural que se reflejan en altos índices de desempleo, pobreza, precariedad en los servicios públicos, así como en problemáticas de inseguridad, vandalismo y consumo de sustancias psicoactivas. A ello se suman graves condiciones de vulnerabilidad ambiental: el barrio se ubica en una zona de alto riesgo geotécnico con frecuentes procesos de erosión y deslizamientos, además de contaminación hídrica, deforestación y afectación de ecosistemas frágiles.

La débil presencia estatal ha contribuido a la persistencia de estas problemáticas. La falta de políticas públicas sostenibles, programas de desarrollo urbano, cobertura educativa y oferta cultural y recreativa ha generado un escenario de exclusión prolongada. Asimismo, factores como la corrupción y la mala administración comunitaria han debilitado la confianza social, perpetuando la fragmentación y la desorganización barrial.

1.1.2 Problemática central.

El conflicto armado colombiano ha generado profundas transformaciones sociales, culturales y territoriales en múltiples comunidades del país, especialmente en aquellas

conformadas por población víctima de desplazamiento forzado. Estos procesos no solo implicaron la pérdida física del territorio, sino también rupturas en las dinámicas comunitarias, debilitamiento de las prácticas culturales y fragmentación de las memorias colectivas que históricamente daban sentido a la vida social. Según ACNUR (2013), el desplazamiento forzado produce “desarraigos y rupturas que vulneran el tejido social”, afectando las formas de pertenencia y reconocimiento de las comunidades en sus nuevos contextos de vida.

El barrio La Nohora, ubicado en la ciudad de Villavicencio, surge precisamente como resultado de estos procesos de desplazamiento forzado ocurridos a finales de la década de 1990. Familias provenientes de municipios como Mapiripán, Puerto Alvira, Puerto Rico y El Castillo llegaron a este territorio tras ser víctimas de la violencia ejercida por grupos armados. Sin embargo, las condiciones históricas de marginalidad, estigmatización social, precariedad económica y limitada presencia institucional han incidido en la configuración de un entorno marcado por múltiples problemáticas sociales y ambientales que afectan las dinámicas comunitarias y los procesos de construcción identitaria de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, el territorio no puede entenderse únicamente como un espacio geográfico, sino como un escenario cargado de significados, memorias y relaciones culturales. Giménez (2005) plantea que el territorio es un espacio apropiado simbólicamente y culturalmente por un grupo social, donde se construyen sentidos de pertenencia e identidad colectiva. No obstante, en contextos atravesados por el desplazamiento y la exclusión, estos vínculos tienden a fragmentarse, generando procesos de desarraigo y debilitamiento de la identidad territorial.

En el caso de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar, sede Bemposta, se evidencia un progresivo distanciamiento frente a la memoria histórica y cultural del barrio La Nohora. Muchos jóvenes desconocen las historias de desplazamiento y resistencia que dieron origen a la comunidad, presentan escasos vínculos de pertenencia con el territorio y reproducen imaginarios negativos asociados a la pobreza, la inseguridad y la marginalidad del sector. Esta situación se refleja en el desinterés por la participación comunitaria, la limitada apropiación de los espacios barriales y el desconocimiento de las raíces campesinas y culturales heredadas de sus familias.

Esta problemática no puede comprenderse únicamente como una crisis individual de identidad juvenil, sino como el resultado de procesos históricos y sociales asociados al conflicto armado, la invisibilización de las memorias comunitarias y las formas de exclusión simbólica presentes en la sociedad. Walsh (2013) sostiene que el territorio constituye un espacio de lucha epistémica y ontológica donde las comunidades resisten frente a las dinámicas de exclusión y buscan reafirmar sus saberes, memorias y formas de existencia. En este sentido, el debilitamiento de la memoria colectiva implica también la pérdida de referentes culturales y narrativos que permiten a los sujetos reconocerse como parte de una historia común.

Aunque la escuela constituye un espacio fundamental para la formación crítica, la reconstrucción del tejido social y la resignificación de las experiencias históricas, en muchos casos las prácticas pedagógicas continúan desvinculadas de las realidades territoriales de los estudiantes. Freire (1970) afirma que toda práctica educativa debe partir de la lectura crítica del mundo y del reconocimiento del contexto social e histórico de los sujetos. Sin embargo, en escenarios marcados por la violencia y el desplazamiento, persiste la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitan a los jóvenes narrar sus experiencias, reconocer su territorio y fortalecer procesos de identidad y pertenencia desde una perspectiva crítica y participativa.

Frente a esta realidad, la crónica fotográfica emerge como una herramienta pedagógica capaz de articular memoria, territorio e identidad mediante la imagen y la narrativa visual. Sontag (2006) señala que fotografiar es apropiarse de lo fotografiado, lo cual implica que la fotografía no es un acto neutral, sino una forma de interpretar y representar el mundo. Desde esta perspectiva, la fotografía permite a los estudiantes observar críticamente su entorno, registrar las huellas de la memoria comunitaria y construir relatos sobre las experiencias y significados presentes en el territorio que habitan.

Asimismo, Nora (1984) plantea que la memoria necesita “lugares de memoria” que permitan preservar y resignificar los recuerdos colectivos frente al riesgo del olvido. En este sentido, la crónica fotográfica puede convertirse en un dispositivo pedagógico y testimonial mediante el cual los estudiantes reconstruyan narrativas sobre su comunidad, visibilicen

historias tradicionalmente silenciadas y fortalezcan procesos de reconocimiento identitario y apropiación territorial.

En consecuencia, esta investigación surge de la necesidad de comprender de qué manera la crónica fotográfica, como estrategia pedagógica, puede contribuir a que los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar resignifiquen la memoria histórica de su territorio y fortalezcan su identidad territorial en el contexto del barrio La Nohora.

Título de investigación. *Territorios que hablan: la crónica fotográfica para resignificar la memoria histórica y la identidad de los estudiantes de secundaria de la institución Simón Bolívar.*

Pregunta de investigación. ¿De qué manera la crónica fotográfica como estrategia pedagógica permite a los estudiantes de secundaria de la institución Simón Bolívar de Villavicencio para resignificar la memoria histórica de su territorio y fortalecer su identidad?

1.2 Objetivo general. Analizar cómo la crónica fotográfica como estrategia pedagógica, permite a los estudiantes de secundaria de la Institución Simón Bolívar, sede Bemposta, del barrio la Nohora de la ciudad de Villavicencio (Meta), para resignificar la memoria histórica de su territorio y fortalecer su identidad.

1.2.1 Objetivos específicos.

- Identificar las percepciones y narrativas de los estudiantes sobre la memoria histórica y su identidad territorial en el barrio La Nohora.
- Implementar una secuencia didáctica basada en la crónica fotográfica que permita a los estudiantes explorar y registrar las memorias de su comunidad.
- Estudiar las crónicas fotográficas producidas por los estudiantes para comprender los procesos de resignificación de la memoria y el fortalecimiento identitario.

1.3 Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad urgente de recuperar, visibilizar y conservar las memorias individuales y colectivas de la comunidad del barrio La Nohora (Villavicencio), afectada por procesos de desplazamiento forzado que han fracturado su continuidad cultural y su capacidad de narrarse en el territorio. Frente a la persistente invisibilización de relatos, prácticas y símbolos que constituyen la identidad local, se crea la necesidad de desarrollar estrategias que fomenten el pensamiento crítico y que fortalezca la identidad cultural. Freire en la Pedagogía del oprimido hace referencia a la cultura como un campo de disputa simbólica. La alfabetización, por ejemplo, no es solo aprender a leer palabras, sino leer el mundo. La emancipación ocurre cuando las personas reconocen que su cultura, su palabra y su experiencia tienen valor histórico (Freire 1967). Es por medio de la crónica fotográfica que emerge como una herramienta epistémica capaz de articular evidencia visual, testimonio y reflexión crítica. Susan Sontag al respecto se refiere a la fotografía como un dispositivo de conocimiento (epistémico) y como un medio que modela nuestra forma de aprender a ver el mundo. Sontag (2006) en una de sus ideas más citadas afirma que: “Fotografiar es apropiarse de lo fotografiado.” Esto implica que la fotografía no es neutral: organiza la experiencia, selecciona, encuadra y produce una forma particular de saber. Al incluir estudiantes de básica secundaria en la producción y elaboración de relatos fotográficos, el proyecto promueve procesos de reconocimiento, apropiación simbólica del territorio y resignificación de la memoria, contribuyendo así a la reconstrucción del tejido social desde la escuela.

Desde un enfoque de pedagogías críticas, la intervención no solo responde a una demanda social y cultural del contexto, sino que aporta al campo de las pedagogías críticas al situar la práctica fotográfica como un acto de lectura crítica del mundo y también configura un ejercicio educativo emancipador: transforma a los estudiantes en sujetos activos del conocimiento, fortalece sus competencias comunicativas y artísticas, y los sitúa como mediadores entre la comunidad y los saberes escolares. La crónica fotográfica —entendida como acto testimonial y dispositivo de memoria— facilita la convergencia entre práctica

estética e investigación social, permitiendo que las voces históricamente marginadas participen en la construcción de sentidos y en la visualización de trayectorias de resistencia y pertenencia.

En términos de impacto, el proyecto aportará a la configuración de una memoria histórica situada, al fortalecimiento de la identidad cultural del barrio La Nohora y a la función social de la escuela como espacio de transformación y cuidado de la memoria colectiva. Además, generará insumos pedagógicos y comunitarios —galerías, archivos digitales y espacios de socialización— que podrán ser utilizados para la educación en derechos, la promoción del sentido de pertenencia y el diseño de futuras intervenciones socioculturales. Por tanto, esta investigación representa una contribución significativa a la comprensión y práctica de la memoria, la cultura y la resiliencia en contextos escolares afectados por el desplazamiento.

1.4 Antecedentes

1.4.1 Antecedentes Internacionales

McLaren (2003) realizó un trabajo integrado en un capítulo de un libro llamado “Critical Pedagogy Reader” enfocado en la enseñanza dentro de contextos sociales muy complejos. Tuvo como objetivo definir la pedagogía crítica como un proceso de transformación de las relaciones entre la producción del conocimiento y la formación de identidad del alumno y como resultado, el investigador concluyó que la educación debe funcionar como un espacio de negociación frecuente que permita al estudiante darle un significado relevante a su rol papel en su realidad social. Finalmente, este planteamiento es fundamental para la presente investigación, ya que la propuesta de la crónica fotográfica busca precisamente que los jóvenes de La Nohora dejen de ser receptores pasivos de relatos estigmatizantes y se conviertan en sujetos capaces de resignificar su propia historia y la de su territorio desde la escuela.

Paguay et al. (2025) realizaron una investigación en instituciones de bachillerato en el país vecino Ecuador sobre el fortalecimiento de la conciencia crítica. El estudio lo desarrollaron con el objetivo de integrar los derechos humanos en el aula mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se evidenció que los estudiantes no solo aprendieron historia, sino que también valoraron más la dignidad humana y la justicia social en su vida cotidiana. Este trabajo investigativo respalda directamente la estrategia metodológica de nuestro proyecto del barrio la

Nohora, dado que la crónica fotográfica constituye un proyecto escolar que, más allá de enseñar contenidos históricos o técnicos, busca generar en los estudiantes una reflexión profunda sobre la memoria del desplazamiento y la dignidad de su comunidad

Fernández et al. (2024) desarrolló una investigación en España, se realizó un estudio con jóvenes de secundaria sobre la enseñanza sobre la transición de la dictadura a la democracia. El trabajo investigativo tuvo como objetivo fomentar el pensamiento crítico sobre el pasado violento de su país a través del análisis y rediseño de textos escolares tradicionales. Se evidenció el logro de los estudiantes en una conciencia cívica más sólida permitiéndoles una mejor comprensión de su presente a partir de la memoria histórica. Este antecedente valida la necesidad de trabajar el conflicto armado colombiano con los estudiantes de La Nohora, pues uno de los propósitos centrales de esta investigación es que ellos logren entender su realidad actual de desarraigo a partir de la historia de desplazamiento vivida por sus familias.

Rodríguez (2022) desarrolló el proyecto "Mis abuelos cuentan" en República Dominicana dirigido a adolescentes, en el cual, buscó promover la justicia social. La investigación se realizó con el objetivo de crear un diálogo entre los abuelos que vivieron la dictadura de Trujillo y sus nietos adolescentes, y así promover la justicia social que se mencionó anteriormente. La estrategia consistió en una narrativa oral intergeneracional, cuyo resultado fue una mejora superlativa en la comunicación familiar y una mayor conciencia social en los jóvenes sobre la historia de su país. Esta experiencia resulta especialmente relevante para este nuestro trabajo investigativo, pues en la metodología planteada —especialmente en los conversatorios y relatos de memoria— se busca propiciar ese encuentro entre los jóvenes de La Nohora y los adultos portadores de la memoria viva del barrio y del desplazamiento.

Holgado (2014) con su proyecto de investigación "Fotografía de la Nostalgia" en Perú, desarrollado en la ciudad de Morococha en un contexto del reasentamiento forzado por un proyecto minero, se buscó evitar la pérdida del vínculo afectivo con el lugar. La finalidad era demostrar que la fotografía es un vehículo de memoria que permite expresar discursos sociales frente a cambios drásticos. Holgado usó la estrategia del taller de fotografía participativa "Ojos Propios", donde los jóvenes capturaron su entorno. Los resultados permitieron que la población documentara y resignificara su historia colectiva antes de que su ciudad desapareciera. Esta

experiencia nos demuestra que los talleres de fotografía participativa con jóvenes permiten documentar, expresar discursos sociales y resignificar la historia colectiva ante la inminente pérdida del territorio, ofreciendo así un modelo probado que se asemeja a los laboratorios fotográficos propuestos para que los estudiantes de La Nohora reconstruyan su memoria en un contexto de fragmentación territorial.

Molina et Al. (2017) Desarrollaron una investigación en el pueblo de Portoviejo, Ecuador. La razón fue el olvido de las tradiciones locales. El estudio se llevó a cabo con el objetivo de rescatar la memoria histórica y fortalecer la identidad cultural mediante la estrategia de utilizar 60 fotografías antiguas de los años 60 y 70 para crear una comunicación intergeneracional, dando como resultados que la fotografía histórica estimula la comunicación entre jóvenes y adultos mayores, facilitando una mejor comprensión de las costumbres propias. Este aporte enriquece la propuesta metodológica del nuestro estudio, sugiriendo que, además de la producción fotográfica nueva, se puede trabajar con las fotografías antiguas presentes en los álbumes familiares de los habitantes de La Nohora para activar la memoria y facilitar el diálogo entre estudiantes y adultos.

1.4.2 Antecedentes Nacionales

Gómez et al. (2024) llevaron a cabo un estudio comparativo Bogotá-Caguán: Ellos investigaron cómo los estudiantes de grado once perciben su territorio en zonas urbanas y rurales y el objetivo era reconstruir sus historias de vida ligadas a la migración. La estrategia se basó en entrevistas sobre tradiciones orales. Los resultados permitieron que los jóvenes reconocieran sus barrios como lugares contruidos a pulso por el desplazamiento y la colonización. Ese estudio comparativo realizado entre estudiantes de Bogotá y la región del Caguán demostró que es posible que los jóvenes reconozcan sus barrios como territorios contruidos "a pulso" a partir de procesos de migración y desplazamiento. Este hallazgo es significativo para la presente investigación, ya que uno de los problemas identificados en La Nohora es justamente la percepción del barrio como un lugar ajeno, y este antecedente muestra que la investigación educativa puede contribuir a transformar esa mirada hacia una valoración del territorio como espacio de esfuerzo y resistencia.

Castillo et al. (2020) Desarrollaron una investigación en el pueblo de Zulia, Norte de Santander con estudiantes víctimas del conflicto armado con la finalidad de identificar elementos socioculturales para construir memoria individual y colectiva. La estrategia incluyó el uso de fotografía, videgrabación y cartografía social en el aula. En este estudio los resultados mostraron que estas herramientas visuales permiten a los jóvenes expresar su pasado doloroso de forma segura, apropiándose de su identidad actual. Este antecedente respalda directamente la elección metodológica de este proyecto, al demostrar que estas herramientas visuales permiten a los jóvenes expresar su pasado doloroso de forma segura y, al hacerlo, apropiarse de su identidad actual, un aspecto crucial considerando que los estudiantes de La Nohora pueden tener memorias traumáticas asociadas al desplazamiento.

Ojeda et al. (2021) realizaron un estudio de alcance nacional sobre el abordaje psicosocial en comunidades vulneradas por la violencia en Colombia, con el objetivo de emplear la imagen y la narrativa como herramientas de transformación social a través de la metodología "Foto Voz". Los hallazgos evidenciaron un proceso de emancipación discursiva, donde los participantes lograron recuperar el control sobre sus propios relatos de vida, fortaleciendo así su resiliencia comunitaria. El estudio nacional sobre abordaje psicosocial en comunidades vulneradas por la violencia introdujo el concepto de "Foto Voz" y evidenció su efectividad para generar procesos de emancipación discursiva, mediante los cuales los participantes recuperan el control sobre sus propios relatos de vida, constituye una base teórico-práctica fundamental para nuestro proyecto, pues lo que se busca con la crónica fotográfica en La Nohora es precisamente que los estudiantes, a través de sus imágenes y narrativas, contrarresten los discursos estigmatizantes contruidos desde afuera y fortalezcan su resiliencia.

Bohórquez Barrera et al. (2024) exploraron el uso de los álbumes familiares privados en el contexto colombiano como una forma de patrimonio social. El estudio se centró en el objetivo de recuperar la memoria colectiva a partir de la organización y el análisis de archivos fotográficos personales. Los resultados demostraron que estas imágenes son piezas fundamentales para fijar recuerdos compartidos que explican el origen, la evolución y la configuración social de un territorio específico y esenciales para fijar recuerdos compartido

que explican el origen y la evolución de un territorio. Este hallazgo se relaciona directamente con la fase de conversatorios y relatos de memoria de la presente investigación, sugiriendo que explorar los álbumes familiares de los habitantes de La Nohora puede ser una actividad complementaria que ayude a los estudiantes a conectar su historia familiar con la historia del barrio.

Lobo et al. (2022) llevaron a cabo una investigación en la zona fronteriza de Cúcuta, trabajando con población migrante y víctimas. El estudio se desarrolló con el objetivo de reconstruir la memoria histórica territorial integrando la fotografía documental, artística y participativa. Los resultados permitieron visibilizar las luchas cotidianas de los habitantes, logrando que los participantes se reconocieran como sujetos activos en la construcción de su ciudad frente a los estigmas sociales. Este antecedente resulta especialmente valioso para este proyecto, pues evidencia que los participantes, a través de la fotografía, pueden llegar a reconocerse como "constructores de ciudad", un objetivo implícito en la propuesta de trabajar con los jóvenes de La Nohora.

1.4.3 Antecedentes locales o regionales

Gómez et al. (2017) implementó un proyecto pedagógico en el municipio de San Martín, Meta, con alumnos afectados por el conflicto armado en la región del Ariari. El estudio tuvo como objetivo principal reconstruir la memoria histórica a través de la producción de crónicas literarias, cuyo resultado de esta experiencia evidenció que la escritura permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus vivencias de dolor y transformar su percepción de la escuela, viéndola como un territorio de paz. Este estudio es relevante para nuestra investigación, ya que, demostró que la crónica literaria constituye una herramienta efectiva para reconstruir memoria histórica y transformar la percepción de la escuela en un territorio de paz y ofrece un respaldo geográfico y temático muy significativo a la presente investigación, pues valida el uso de la crónica (en este caso fotográfica) como estrategia narrativa para el abordaje de la memoria en contextos escolares afectados por la violencia.

García et al. (2024) analizaron las dinámicas educativas en el departamento de Arauca, un territorio con presencia de conflicto armado. La investigación la realizaron con el objetivo

de comprender los riesgos de protección infantil y los desafíos de enseñar en medio de la guerra. A través de una revisión documental, el estudio concluyó que la escuela debe configurarse como un "escudo" protector que fortalezca la capacidad de resiliencia de los estudiantes frente a la violencia circundante. Esa investigación refuerza la función social de la escuela planteada en la justificación de este proyecto, pues la Institución Educativa Simón Bolívar, a través de la crónica fotográfica, puede convertirse en ese espacio de protección y fortalecimiento emocional y social para los jóvenes de La Nohora.

Velandia et al. (2017) reunieron diversas experiencias en el departamento del Guaviare sobre pedagogía de la memoria histórica. El objetivo fue rescatar los saberes locales y fortalecer la identidad regional en comunidades que sufrieron procesos de colonización y violencia. Los resultados de estas prácticas de educación comunitaria permitieron que los habitantes valoraran significativamente sus orígenes y sus conocimientos ancestrales como parte de su reconstrucción social. el antecedente se relaciona directamente con la necesidad de que los estudiantes de La Nohora valoren sus raíces campesinas, muchas veces olvidadas o negadas, pues el proyecto de crónica fotográfica, al indagar por las memorias familiares, puede contribuir a ese rescate de tradiciones que hacen parte de la identidad del barrio.

Gaviria (2020) desarrolló una tesis de maestría en la Institución Educativa Miguel Zapata en Argelia, Cauca, enfocada en la enseñanza de las ciencias sociales. El estudio tuvo como finalidad fomentar la identidad territorial en estudiantes de grado décimo mediante el diseño de unidades didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo. Se evidenció como resultados lo fundamental que es valorar los procesos socioespaciales cotidianos para estimular el aprendizaje y fortalecer el sentido de pertenencia de los alumnos hacia su territorio. Aunque la estrategia empleada por Gaviria (unidades didácticas) es diferente a la de este proyecto, comparte el mismo objetivo final y aporta una lección valiosa que es necesario partir de lo cotidiano, de lo que los estudiantes ya viven y saben de su entorno, para construir aprendizajes significativos y un sentido de pertenencia en La Nohora.

1.5 Marco Teórico.

1.5.1 El territorio como espacio habitado y sentido.

El territorio trasciende los simples límites geográficos para convertirse en el lienzo donde transcurre la vida de los estudiantes y se tejen sus realidades cotidianas. Al respecto, el investigador Giménez (2005) plantea que el territorio debe entenderse como un espacio que es apropiado de manera simbólica y cultural por un grupo social. Desde esta perspectiva, se comprende que los lugares habitados dejan de ser simples mapas físicos para convertirse en territorios vivos, llenos de significados y afectos, donde la comunidad inscribe su historia. En el ámbito educativo y/o pedagógico, comprender esto es vital, pues permite al docente ver que el entorno de los jóvenes no es un mero escenario de fondo, sino el pilar emocional desde el cual construyen su forma de ver el mundo.

Por otro lado, el territorio actúa como el primer libro que los jóvenes leen, siendo la base fundamental de su comprensión de la realidad. Freire (1970) fundamenta que el reconocimiento del contexto social, histórico y cultural es la base irrenunciable de toda práctica educativa auténtica. Lo que este autor enseña, en un lenguaje cercano a la vocación educativa, es que el aprendizaje jamás puede separarse de las vivencias locales, pues la realidad territorial es el primer texto que el sujeto interpreta. En este sentido, la concepción problematizadora de la educación postula que el proceso formativo no puede concebirse de manera abstraída de su contexto. Por el contrario, exige una inserción crítica de los sujetos en su realidad, reconociendo que las dinámicas del entorno, las tensiones sociales y las narrativas territoriales deben constituir el contenido programático fundamental del aprendizaje. De este modo, la escuela trasciende los límites físicos del aula para instaurar una relación dialógica mediada por el mundo, donde la realidad habitada se convierte en el sustrato principal para generar conocimiento crítico, promover la toma de conciencia y fomentar una praxis auténtica y transformadora.

Asimismo, el espacio habitado se convierte en un escenario de resistencia y de supervivencia constante frente a las adversidades sociales. Al respecto, Catherine Walsh (2013) señala que el territorio es, en esencia, un espacio de lucha epistémica y ontológica donde se

disputan sentidos, saberes y múltiples formas de vida. A través de su análisis, se comprende que reconocer el entorno escolar y comunitario implica valorar las «prácticas insurgentes» mediante las cuales las poblaciones logran resistir, existir y «re-existir» frente a la exclusión. Esto significa defender sus raíces y memorias colectivas frente a los patrones de poder, la discriminación y los estigmas impuestos por la matriz moderno-colonial imperante. En consecuencia, acercarse al territorio desde la educación trasciende la mera observación; se transforma en un proyecto pedagógico decolonial y en un acto de justicia cognitiva. Esta aproximación permite desaprender lo impuesto, devolviendo a los estudiantes la dignidad y la capacidad de asumirse como sujetos históricos dotados de agencia, capaces de construir horizontes de vida compartida sobre la tierra que habitan.

Finalmente, este proceso de hacer propio el espacio se refleja en lo que se observa al transitar por sus calles, convirtiendo el paisaje en un espejo del alma comunitaria. Retomando a Giménez (2005), la identidad territorial emerge a través de la producción de narrativas sobre el lugar, donde el paisaje actúa como una ventana abierta que resume y representa la totalidad del territorio. Esto explica con claridad por qué los rincones de una localidad están cargados de un peso emocional que alimenta el sentido de pertenencia en sus habitantes. Así, el territorio se consolida no solo como el lugar de residencia, sino como el hogar colectivo que abraza y da un lugar en el mundo.

1.5.2 La memoria histórica y el valor del recuerdo compartido.

En este apartado, Jelin (2021) define la memoria como un proceso profundamente subjetivo e intersubjetivo, anclado en experiencias vividas y en marcas tanto materiales como simbólicas. Esta definición ayuda a comprender que los recuerdos se construyen siempre en relación con los demás y operan como un eje central para la reconstrucción social. En el aula, esto significa que escuchar las historias de los alumnos es un acto pedagógico que sanas heridas y ayuda a reconstruir el tejido comunitario.

En muchas ocasiones, En el contexto contemporáneo, la aceleración de la historia y los cambios sociales drásticos amenazan con borrar las tradiciones y erradicar las memorias vivas de las comunidades. Ante esta progresiva ruptura de la continuidad y la inminente desaparición

de los medios o entornos de memoria espontáneos, surge la necesidad ineludible de fundar y consolidar «lugares de memoria». El historiador Pierre Nora (1984) explica que estos espacios —ya sean materiales, simbólicos o funcionales— nacen de la voluntad deliberada de detener el paso del tiempo, bloquear el trabajo del olvido y fijar un estado de cosas frente a una sociedad que tiende a la amnesia. Así, herramientas como la crónica fotográfica dentro del aula se erigen como esos espacios seguros y necesarios donde el recuerdo colectivo logra cristalizarse, protegerse de la desaparición definitiva y regenerarse constantemente a través de su representación visual y narrativa.

A su vez, esta recuperación de los recuerdos es una herramienta poderosa de aprendizaje y dignificación humana que transita entre generaciones. Walsh (2013) propone que la memoria colectiva es un saber colectivizado y una práctica pedagógica que permite a las comunidades desaprender lo impuesto y reafirmar la sabiduría ancestral. Esto revela que cuando se relata una historia heredada, no solo se está recordando, sino realizando un acto educativo y de liberación profunda. En la escuela, rescatar esta memoria colectiva es la forma más hermosa de enseñar a los estudiantes a ser más humanos, solidarios y conscientes de su propio valor.

No obstante, es imperativo cuidar estos recuerdos con delicadeza, pues la memoria humana es sensible y necesita ser compartida para fortalecerse. Ricoeur (2000) advierte que, si bien la memoria busca ser fiel a lo que realmente ocurrió en el pasado, es intrínsecamente frágil y está expuesta a la manipulación o al olvido. Sus reflexiones demuestran que el recuerdo solitario corre el riesgo de desvanecerse si carece de una «comunidad afectiva» que lo legitime; sin embargo, cuando esa vivencia íntima se comparte, se narra y se intercambia intersubjetivamente, se transforma en un relato cohesionador que dota de sentido ético e identitario al grupo social. Con esto en mente, la labor educativa asume un verdadero «deber de memoria», convirtiéndose en el puente dialógico para que los estudiantes se escuchen mutuamente, validen sus trayectorias y rescaten la historia de su comunidad del silencio y la invisibilidad institucional.

1.5.3 La crónica fotográfica como testimonio y voz.

El acto de tomar una fotografía va mucho más allá de manejar una cámara; es una forma poderosa de relacionarse con el entorno y de contar una verdad. Sontag (2006) sostiene que fotografiar es apropiarse de lo fotografiado, organizando la experiencia humana a través de una lente que, en un lenguaje cotidiano, esto indica que la fotografía no es neutral: cuando un estudiante decide qué encuadrar, está interpretando su realidad, expresando lo que es importante para él y dándole autoridad a su propia mirada. Esta visión democratiza el arte escolar, permitiendo que cualquier muchacho o joven se convierta en un narrador visual legítimo de su comunidad.

Cuando se combina la imagen con las historias, se logra capturar la esencia misma de un momento y rescatarlo del olvido. Nora (1984) aporta a esta visión al señalar que la memoria moderna es una memoria archivista, que descansa en lo más material del vestigio y lo más visible de la imagen. Esta idea es fascinante para el ámbito educativo, porque enseña que cada crónica fotográfica elaborada por los estudiantes es una prueba irrefutable de que sus historias y sus calles importan. La imagen se convierte así en un certificado de presencia, un grito silencioso que reafirma la existencia y el derecho a ser recordados.

Sin embargo, para que estas imágenes tengan un impacto profundo, deben conectarse con la experiencia integral de quien las crea y las observa. Dewey (1934) afirma que una obra de arte trasciende la mera acumulación visual para convertirse en una verdadera experiencia integral que reconcilia al individuo con su mundo universal. Para el trabajo en secundaria, esto confirma que el arte fotográfico en el aula no es solo mirar por mirar, sino un acto emocional donde el estudiante recrea sus anhelos y memorias al tomar la foto. Mediante esta experiencia viva es que los alumnos logran entender la realidad de una forma profundamente humana y conectada.

Por último, es fundamental entender que las imágenes por sí solas pueden quedar vacías si no se acompañan de la fuerza de las palabras y el contexto. Hall (2013) afirma que las identidades y los significados no existen fuera de la realidad, sino que se construyen necesariamente dentro de la representación. Esta reflexión justifica plenamente por qué se usa

la "crónica" junto a la fotografía; se necesita que los jóvenes escriban y expliquen sus imágenes, porque es en el encuentro de la foto con el relato verbal donde la imagen encuentra su verdadero sentido político y social. Así, la crónica fotográfica se convierte en la voz completa y articulada del estudiantado.

1.5.4 La identidad como proceso y pertenencia.

La identidad de los estudiantes no es una etiqueta fija, sino un viaje constante de autodescubrimiento y construcción en relación con el mundo. Hall (2013) afirma que la identidad no debe entenderse como un núcleo esencial e inmutable, sino como una producción siempre en proceso, que se construye dentro de la forma en que los sujetos se representan. Traducido al quehacer educativo, esto implica que los jóvenes se están inventando a sí mismos todos los días a través de las historias que cuentan y las imágenes que producen. La escuela es, por excelencia, el taller donde se les ayuda a tejer de manera sana y crítica quiénes quieren ser.

En este proceso de descubrir quiénes son, el amor y la conexión con el lugar donde viven juegan un papel definitivo. Giménez (2005) propone que la identidad socio-territorial nace cuando los sujetos logran una apropiación subjetiva de su espacio, interiorizándolo y convirtiéndolo en un objeto de afecto. Para la labor docente, esto ilumina profundamente: indica que un joven solo fortalece su identidad cuando empieza a amar su entorno, asumiéndolo como su verdadera casa y su refugio cultural. Ayudar a los estudiantes a querer su territorio es la base para que formen una imagen positiva de sí mismos frente a la sociedad.

A su vez, esta identidad colectiva necesita nutrirse de las experiencias del pasado y de los saberes heredados. Jelin (2021) aporta al debate señalando que las identidades colectivas se construyen firmemente en torno a los relatos del pasado, siendo la memoria un campo vital de reconocimiento. Esto compromete a la educación a entender que, para que los alumnos se sientan seguros de su identidad, necesitan conocer, honrar y respetar las vivencias de sus antecesores. La identidad se fortalece y consolida cuando el estudiante se reconcilia con la historia de su propia comunidad, evitando ignorar o avergonzarse de sus raíces.

Para concluir, entender la identidad implica ayudar a los jóvenes a sanar el pasado para proyectarse libremente hacia el futuro. Walsh (2013) invita a pensar las identidades y las prácticas pedagógicas como actos de re-existencia que desafían la marginación y promueven la recuperación de la dignidad. Desde la perspectiva de un maestro maestrante, el gran ideal es que la crónica fotográfica actúe como un dispositivo de sutura que cierre las heridas sociales, permitiendo que el estudiante se reconozca a sí mismo con orgullo. Así, la identidad deja de ser una carga para convertirse en la fuerza transformadora de su propia realidad.

1.6 Marco Legal.

Constitución Política de Colombia de 1991: Esta norma es la base de todo el ordenamiento jurídico nacional y consagra a Colombia como un Estado Social de Derecho. En sus artículos 1 y 7, establece que el Estado se funda en el respeto por la dignidad humana y la solidaridad, al tiempo que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación. En el contexto de esta investigación, estos principios constitucionales respaldan la necesidad de salvaguardar las prácticas culturales y los lugares de memoria de la comunidad de La Nohora. La recuperación de la memoria colectiva a través de narrativas visuales se convierte así en una expresión concreta de solidaridad y un camino legítimo para la restauración de la dignidad y la identidad territorial de los jóvenes frente a las adversidades sociales.

Ley 387 de 1997, Prevención del desplazamiento forzado: Esta ley adopta medidas para la prevención del desplazamiento forzado y la atención a la población desplazada por la violencia en el país. En su artículo 1, define la condición de desplazado como toda persona forzada a migrar dentro del territorio nacional tras el abandono de su residencia debido a amenazas a su vida, integridad o seguridad producto del conflicto armado. Esta norma resulta fundamental para el proyecto, puesto que reconoce oficialmente la situación histórica de vulnerabilidad de las familias asentadas en el barrio. Al establecer el derecho a retornar a su condición anterior, esta ley justifica los esfuerzos pedagógicos orientados a la reconstrucción de la identidad y al fomento del diálogo intergeneracional sobre la memoria colectiva en el entorno escolar.

Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras: Esta ley constituye el pilar normativo central que articula de manera integral los derechos de las víctimas del conflicto armado colombiano. En su artículo 23 reconoce el derecho inalienable a la verdad, y en su artículo 41 establece, dentro de las medidas de satisfacción, la obligación explícita de recuperar la memoria histórica para reconstruir la conciencia social y evitar la repetición de hechos de violencia. Para el desarrollo de esta propuesta investigativa, la ley otorga plena validez a la crónica fotográfica como una herramienta de reparación simbólica. De esta forma, legitima que los estudiantes se asuman como sujetos activos en la construcción social de la verdad a partir de las narrativas visuales y la oralidad de su propio territorio.

Ley 115 de 1994, Ley General de Educación: Esta ley señala las normas generales para regular el servicio público educativo en Colombia, fundamentándose en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, derechos y deberes. En su artículo 5, consagra como uno de los fines primordiales de la educación el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, así como la formación en el respeto a la vida y a los derechos humanos. Desde la perspectiva de esta investigación, la Ley 115 respalda la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras como la crónica fotográfica, ya que impulsa en los estudiantes de secundaria el desarrollo de un pensamiento crítico frente a su realidad local. De este modo, la escuela cumple su función social transformadora, ofreciendo un espacio reflexivo donde los jóvenes pueden resignificar sus memorias de desarraigo, valorar sus raíces y fortalecer su identidad cultural dentro de su proceso formativo.

Decreto 1860 de 1994: Este decreto reglamenta los aspectos pedagógicos y organizativos de la educación general, otorgando autonomía a las instituciones para formular su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y adaptar los planes de estudio a las necesidades y características socioculturales de su entorno. Esta normativa resalta la importancia de implementar proyectos pedagógicos flexibles, participativos e interdisciplinarios que conecten el conocimiento escolar con la vida cotidiana y comunitaria. En relación con el presente estudio, este decreto sustenta metodológicamente la inclusión de laboratorios de imagen y recorridos territoriales en las dinámicas de la Institución Simón Bolívar. Esto garantiza que la exploración fotográfica y etnográfica no sea una tarea aislada, sino una experiencia educativa transversal.

que activa el aprendizaje significativo fomenta el sentido de pertenencia y vincula directamente a la escuela con los procesos comunitarios de La Nohora.

Conclusión del marco normativo: En conjunto, el marco legal colombiano respalda la importancia de promover procesos educativos e investigativos que fortalezcan la reconstrucción de la memoria histórica y la identidad cultural como componentes esenciales del desarrollo humano. Las disposiciones normativas reconocen que, especialmente en comunidades vulneradas por el conflicto armado y el desplazamiento, la educación debe trascender los contenidos tradicionales y proveer metodologías que estimulen la participación, la verdad y la reparación simbólica. Así, la crónica fotográfica se consolida como una estrategia pedagógica pertinente y firmemente amparada por la ley, capaz de dotar a los estudiantes de herramientas para transformar su realidad y construir una identidad colectiva resiliente y orgullosa de su territorio

2 Capítulo 2. Diseño metodológico.

2.1 Enfoque Metodológico.

El estudio se fundamentó en el paradigma socio - critico, el cual, de acuerdo con Fals Borda (1999), busca la producción de un conocimiento que no solo describa la realidad, sino que actúe como motor de transformación social. En el caso del barrio La Nohora, este paradigma permitió al investigador intervenir con una secuencia didáctica de talleres fotográficos, en las cuales, los estudiantes perciben su territorio, sus historias familiares y los procesos de desarraigo que han incidido en la pérdida de identidad cultural. En el caso del proyecto de crónica fotográfica en el barrio La Nohora, este paradigma resultó pertinente para que el investigador, en este caso, el docente tome acciones que posibiliten captar cómo los estudiantes resignifican su territorio, sus memorias y las huellas del desplazamiento, reconociendo la fotografía no solo como registro visual, sino como un medio para expresar sentidos y narrativas propias.

El estudio se fundamentó en un enfoque cualitativo, entendido —según Carr & Kemmis (1988) como una perspectiva interpretativa que busca comprender cómo los sujetos experimentan, significan y construyen su realidad en contextos específicos. Este enfoque resultó pertinente para analizar las vivencias de los estudiantes de La Nohora, ya que privilegia el significado, el contexto y los procesos, permitiendo abordar problemáticas como la identidad, la memoria y el desarraigo derivados del desplazamiento forzado. A través de la crónica fotográfica como herramienta central, la investigación posibilitó visibilizar narrativas y trayectorias de vida, entendiendo la imagen como una “imagen-acto” que revela dimensiones subjetivas e intersubjetivas difíciles de captar mediante métodos cuantitativos. Asimismo, su carácter inductivo permitió que categorías como resistencia o re-existencia emerjan de las experiencias de los participantes, garantizaran una comprensión situada y respetuosa de sus realidades, donde los estudiantes son reconocidos como sujetos activos que construyen sentido sobre su territorio y su historia.

El diseño de la investigación correspondió a la investigación acción (IA), ya que permitió analizar una situación educativa y comunitaria mientras se implementan estrategias

pedagógicas orientadas a transformar la percepción de desarraigo y fortalecer la identidad territorial en los estudiantes. Carr & Kemmis (1988) precisan que este tipo de investigación permite comprender y mejorar las prácticas educativas mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. En coherencia con ello, la investigación se desarrolló mediante una espiral autorreflexiva de sucesivos ciclos:

Diagnóstico: fase exploratoria participativa a través de entrevistas iniciales semiestructuradas, observación participante y mapeo social del barrio.

Acción: implementación de una secuencia didáctica basada en la crónica fotográfica, con talleres, recorridos barriales y producción de relatos visuales.

Observación: registro sistemático de comportamientos, reflexiones de los jóvenes y análisis de las fotografías producidas.

Reflexión: triangulación de la información (entrevistas, observaciones, fotografías) y diálogo permanente con la comunidad educativa para reinterpretar los hallazgos y reorientar la práctica.

El alcance de la investigación que se aplicó fue el exploratorio que según (Mendizábal, 2006, citado por Vasilachis de Gialdino, 2006), puntualiza que este permite una postura abierta para captar sentidos emergentes del entorno, especialmente en un contexto poco documentado pedagógicamente como el barrio La Nohora.

2.2 Contexto y Participantes.

Contexto institucional y territorial: La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Simón Bolívar, sede Benposta, ubicado en el barrio La Nohora de la ciudad de Villavicencio, departamento del Meta. Este barrio se caracteriza por ser un territorio periférico que ha recibido población en situación de desplazamiento forzado, lo que ha generado procesos de desarraigo y fragmentación de la memoria histórica.

En el desarrollo de esta investigación se partió de una relación previa y sostenida con la comunidad educativa del barrio La Nohora, construida a lo largo de aproximadamente diez años de trabajo de los investigadores en la institución educativa. Durante este tiempo se han liderado diversos procesos pedagógicos y artísticos con los estudiantes, lo que ha permitido un acercamiento profundo a las dinámicas sociales, culturales y territoriales del barrio, así como la construcción progresiva de vínculos de confianza con estudiantes, docentes, familias y algunos líderes comunitarios. A partir de esta experiencia, el proceso investigativo se apoyó en la observación participante de las actividades cotidianas que se desarrollan tanto en la institución como en los espacios comunitarios del barrio, complementada con diálogos informales con estudiantes. De igual forma, se realizó un mapeo social y territorial del barrio que permita identificar espacios significativos, lugares de memoria, zonas de riesgo y puntos de encuentro comunitario. Este proceso permitió profundizar en las narrativas que los estudiantes construyeron sobre su territorio y su historia familiar, así como reconocer las potencialidades y desafíos para la implementación de la crónica fotográfica como estrategia pedagógica orientada a la reflexión crítica sobre el territorio y la construcción de identidad.

La población fue integrada por los estudiantes de secundaria del Colegio Simón Bolívar, residentes del barrio La Nohora en Villavicencio, los estudiantes de grado octavo constaron de 4 mujeres y 16 hombres y los estudiantes del grado noveno de 12 mujeres y 3 hombres con una edad de entre 13 a 16 años. La muestra se seleccionó bajo los siguientes criterios:

Criterios de inclusión: Estar legalmente matriculado en el grado seleccionado (grado octavo y noveno), residir activamente en el barrio La Nohora, asistir con regularidad a las actividades escolares y contar con el consentimiento informado firmado por los acudientes.

Criterios de exclusión: Estudiantes con ausencias frecuentes que impidan el seguimiento de la secuencia didáctica, falta de autorización legal para el uso de su imagen o datos, y situaciones de vulnerabilidad psicosocial activa que pudieran verse agravadas por la participación.

2.3 Instrumentos de Recolección de Datos.

Para garantizar la rigurosidad y pertinencia del proceso investigativo, se emplearon los siguientes instrumentos, todos ellos acordes con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción educativa.

Observación participante: Registro sistemático de las actividades cotidianas tanto en la institución como en los espacios comunitarios del barrio. Se elaboraron diarios de campo donde el investigador anotó comportamientos, interacciones y reflexiones. Permitió captar dinámicas implícitas y construir un conocimiento situado. Fue fundamental en la fase diagnóstica y durante la implementación de los talleres.

Entrevistas semiestructuradas: Aplicación de entrevistas iniciales a estudiantes y, opcionalmente, a familias y líderes comunitarios. Guion con preguntas abiertas sobre memoria histórica, identidad territorial, historias de desplazamiento y percepción del barrio. Favoreció la emergencia de narrativas subjetivas y la recuperación de relatos silenciados. Permitió ahondar en significados personales y colectivos.

Producciones fotográficas y crónicas visuales. Las fotografías tomadas por los estudiantes durante los recorridos y talleres, junto con los textos narrativos que las acompañan (crónicas fotográficas publicadas en blogs). Se conciben como “imagen-acto” y dispositivo de construcción de sentido. No son solo registros, sino instrumentos epistémicos que revelan la resignificación de la memoria y la identidad.

Diario del investigador: Registro continuo de reflexiones, decisiones metodológicas, incidencias y procesos de análisis. Propio de la investigación-acción, permitió documentar la espiral reflexiva y la evolución de la práctica.

Procedimiento de administración

La observación participante se realizó durante las jornadas escolares y las salidas al barrio. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron en la fase diagnóstica y, posteriormente, para contrastar hallazgos.

Las producciones fotográficas y crónicas se generaron durante la fase de implementación (secuencia didáctica).

Finalmente, se desarrollaron matrices para el análisis de la información para contrastar los datos obtenidos de las diferentes fuentes, verificando su coherencia y enriqueciendo la interpretación.

2.4 Plan de Acción.

Estrategias pedagógicas propuestas.

La intervención se estructuró a partir de la secuencia didáctica titulada *Territorios que hablan: la crónica fotográfica para resignificar la memoria histórica y la identidad territorial de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar del barrio la Nohora*. Se fundamentó en pedagogías críticas y concibió la fotografía como herramienta pedagógica, expresiva y epistémica. La pregunta de intervención fue: ¿Cómo una secuencia didáctica basada en la crónica fotográfica puede facilitar que los estudiantes de secundaria resignifiquen la memoria histórica de su territorio y fortalezcan su identidad cultural? El objetivo general fue implementar dicha secuencia para explorar, registrar y narrar visualmente las memorias del barrio y las historias de desplazamiento de sus familias.

A continuación, se presenta el detalle de los momentos, objetivos, actividades y recursos:

Momento	Objetivo	Actividades	Recursos	Duración
1.Introducción a la fotografía, planos y primeros ejercicios técnicos.	Explorar y familiarizarse con la cámara fotográfica para adquirir diferentes perspectivas de uso.	Pautas del taller, cuidados y ética. Ejercicios prácticos de planos, encuadre y composición.	Celulares con cámara, cámara fotográfica, video-beam, computador.	3 horas
2.El barrio La Nohora (reconocimiento territorial)	Reconocer los territorios, momentos históricos y lugares significativos del barrio.	- Mapeo con Google Earth (7 sectores). - Indagación familiar sobre historia y llegada al barrio; texto con fotos familiares. - Cada estudiante elige un	Celulares, cámara, video-beam, computador, internet.	3 sesiones de 2 horas cada una (6 horas total)

VIGILANCIA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

		lugar simbólico. - Plenaria de coevaluación, autoevaluación y planeación grupal de la salida fotográfica.		
3. La crónica fotográfica (herramienta documental)	Construir una narrativa escrita a partir de una fotografía documental y reflexionar sobre el acto fotográfico.	- Salida intrainstitucional para identificar espacios y redactar una noticia. - Transversalidad: Lenguaje (producción escrita) y Tecnología (Blogger). - Análisis grupal con preguntas: ¿La imagen habla sola? ¿Describe la realidad? ¿Aporta al contexto social? ¿Riesgos de la fotografía social?	Celulares, cámara, video-beam, computador, internet.	3 sesiones de 2 horas cada una (6 horas total)
4. Salida fotográfica al barrio La Nohora (recorrido)	Reconocer colectivamente los territorios y la memoria contenida en los lugares del barrio.	- Recorrido planificado con estudiantes; invitación a acudientes. - Tomas fotográficas en puntos fijados. - Selección de fotos y elaboración de crónica fotográfica para el blog. - Evaluación de la actividad.	Celulares, cámara, cuaderno de campo.	Un recorrido (duración aproximada 3-4)
5. Exposición – muestra fotográfica del proyecto	Difundir los resultados obtenidos de manera comunitaria.	- Muestra artística en el salón comunal del barrio y/o en la institución. - Gestión de asistencia de padres de familia y habitantes del sector. - Proyección a otros espacios municipales. - Difusión virtual de los blogs y muestra en línea.	Espacios institucionales o comunitarios; impresiones 1/4, cartón, nylon, cintas; fotocopias.	Duración variable (una jornada de inauguración + exhibición por una semana)

Cronograma tentativo (distribución en semanas, dentro del calendario escolar)

Actividad	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Diagnóstico (observación, entrevistas, cuestionarios)	X	X				
Taller 1: Introducción a la fotografía		X				
Taller 2: Reconocimiento del barrio (mapeo, indagación familiar)			X	X		
Taller 3: La crónica fotográfica (narrativa y blog)				X	X	
Salida fotográfica al barrio					X	
Selección de fotos, edición y publicación en blog					X	
Preparación de la exposición						X
Exposición y difusión comunitaria						X

3 Capítulo 3. Implementación y Reflexión.

En el proyecto, la pregunta global "¿De qué manera la crónica fotográfica permite a los estudiantes octavo y noveno de la institución educativa Simón Bolívar del barrio la Nohora de la ciudad de Villavicencio, resignificar la memoria histórica de su territorio y fortalecer su identidad?" se desglosó en objetivos específicos que abordan la identificación de percepciones iniciales, la implementación de la secuencia didáctica y el análisis de las producciones fotográficas. Esta fase consistió en la ejecución de los laboratorios fotográficos y los recorridos por los lugares de memoria del barrio La Nohora con los estudiantes de grado octavo y noveno de la institución por tanto, los participantes utilizaron la fotografía como un dispositivo de conocimiento para registrar prácticas culturales, paisajes y huellas del desplazamiento, transformando su vivencia en un testimonio social; durante el desarrollo de estas actividades, se promoverá la escucha activa de los relatos comunitarios y se registrarán sistemáticamente los comportamientos y reflexiones de los jóvenes, donde esta etapa buscó que el estudiante se apropiara de lo fotografiado y comenzara a "leer su mundo" de forma crítica; por otro lado la exposición de fotografías y difusión de las publicaciones creadas y demás medios digitales refleja la importancia de relacionar a la comunidad y realizar dentro de los espacios de la comunidad la muestra fotográfica, así como las crónicas que se encuentran a través de los blogs creados por los estudiantes y así resaltar el talento, la visión y las múltiples perspectivas que ofrece el acto de socializar estos contenidos mediante el acto de una exposición que en su inauguración pueda reunir más allá de la comunidad educativa, habitantes del sector permitiendo que ejercicio planteado se retroalimente directamente.

3.1 Desarrollo del Plan de Acción.

Sesión 1 (grado noveno, 9 de febrero): Se presentó la cámara profesional Sony Alpha y se explicaron los planos fotográficos. Los estudiantes realizaron ejercicios en blanco y negro dentro de la institución. Se creó un grupo de WhatsApp para compartir las fotos. Una estudiante reflexionó: "Si no le pongo el filtro blanco y negro, esta foto de la fábrica no se vería tan triste. El color la hace más normal. El blanco y negro la vuelve como denuncia". Los estudiantes

asociaron el ángulo picado con las cámaras de seguridad, demostrando conciencia de las relaciones de poder en la imagen.

Sesión 2 (grado noveno, 16 de febrero): Se abordaron los conceptos de diafragma, ISO y velocidad. Se realizó un recorrido por el colegio, activando la memoria sobre el antiguo edificio de Benposta. Los estudiantes fotografiaron las canchas en mal estado y la representante estudiantil propuso elevar una petición al Consejo Directivo. También registraron la fábrica Fanagra y la PTAR (planta de tratamiento de aguas residuales), discutiendo sobre la prioridad entre la industria y la salud comunitaria.

Un estudiante comentó: “¿Por qué la industria está más cerca que un parque?”. En el área de Tecnología, los estudiantes crearon blogs en Blogger para publicar sus crónicas.

Sesión 3 (grado noveno, 23 de febrero): Mesa redonda para compartir historias familiares. Seis estudiantes manifestaron ser “población flotante” (alternan residencia entre Meta y Guaviare). Relataron que sus abuelos fueron desplazados por la violencia, pero desconocen detalles precisos. Se proyectó el informe Basta Ya del Centro Nacional de Memoria Histórica, (2013) y las fotografías de Jesús Abad Colorado. Al inicio, algunos estudiantes mostraron insensibilidad ante las imágenes de guerra “es como si lo viéramos en redes sociales”, pero al leer los pies de página y reconocer lugares cercanos como La Uribe, La Julia, empezaron a dimensionar el horror. Una estudiante habló de la normalización de la violencia en su cuadra, en el colegio, en la casa.

Sesión 4 (grado noveno, 5 de marzo): Antes de la sesión, el Ministerio de las TIC visitó la institución para evaluar el proyecto ganador de una convocatoria donde se entregaron cámaras, micrófonos, pantalla inteligente. Los estudiantes mostraron gran motivación. Luego, se realizó una salida al sector de las ventas de piñas al borde de la vía nacional. Los estudiantes, que tienen familiares que son vendedores, fotografiaron los puestos, el ruido de los camiones y las condiciones de inseguridad. Se evidenció la naturalización del peligro: “Uno ya ni siente el olor de la fábrica”. Se discutió sobre trabajo infantil: varias estudiantes han trabajado vendiendo piñas, y la comunidad lo percibe como una colaboración familiar, no como una vulneración de derechos. También surgieron relatos sobre rivalidades violentas entre vendedoras y sobre

prostitución en la zona, temas que se manejaron con ética del cuidado y no se incluyeron en las crónicas públicas, pero se dialogó en el aula.

Sesión 5 (grado noveno, 9 de marzo): En la sala de sistemas, los estudiantes exploraron Google Earth. Identificaron los siete sectores del barrio y las calles donde el vehículo de Google no pudo entrar por falta de acceso. Se generó un debate ontológico: “¿Muestra la fotografía la realidad?”. Algunos defendieron que la imagen satelital es objetiva; otros argumentaron que omite la “esencia” del lugar por ejemplo las ventas de arepas, el señor que baila, los perros, los afectos entre otros. Un estudiante concluyó: “Google Earth es la mirada de afuera y La foto de uno es la mirada de adentro”.

Los estudiantes enviaron por WhatsApp fotos autónomas de sus casas, con expresiones como: “Esa es mi casa; es fea, pero ahí vivo yo y es chévere”. Se identificaron dos enfoques emergentes: uno turístico/comercial como promocionar el mirador, las cuevas, las piñas y otro documental/social, buscando denunciar basura, malos olores, injusticias.

Sesión 6 (grado octavo, 18 y 19 de febrero): Se repitió la secuencia con grado octavo, con énfasis en el Sonoviso referido a la imagen con música. Los estudiantes experimentaron la sinestesia: “el audio da color a las fotos”. Se evidenció una fuerte inclinación hacia la ficción y el juego teatral.

Sesión 7 (grado octavo, 25 y 26 de febrero): Se trabajó el triángulo de exposición. Un grupo de niñas fotografió los cables de luz desordenados, comentando: “en todo Villavo los cables son un desorden, por eso se va la luz”. Un estudiante reconstruyó con fotogramas un incendio en las guaduas aledañas al colegio, generando un debate sobre la veracidad de la imagen periodística.

Sesión 8 (grado octavo, 11 de marzo – entrevistas con líderes): Se proyectaron entrevistas a unas lideresas del barrio, de la Fundación Benposta y de la Junta de Acción Comunal, quienes narraron el origen del barrio y las luchas por la legalización. Los estudiantes compartieron fotos de su infancia desde sus celulares, reflexionando sobre la fotografía como documento y nostalgia.

Salida fotográfica final (25 de marzo): Se recorrieron puntos emblemáticos: el mirador, la iglesia, la cancha construida sobre un antiguo botadero, las cuevas. Los estudiantes cuestionaron por qué el nuevo módulo de 15 salones se construye junto a la fábrica contaminante en lugar de en los terrenos verdes de la Fundación Benposta. Un estudiante relató desalojos policiales con tanquetas durante las invasiones de tierras y la presencia de grupos armados que custodian terrenos basados en narrativas del rumor, manejadas con sensibilidad.

3.2 Observaciones y Ajustes.

La implementación del proyecto “Territorios que hablan” en la Institución Educativa Simón Bolívar, sede Bemposta, estuvo marcada por una serie de tensiones, desafíos y aprendizajes que requirieron ajustes continuos en el plan de acción. Este apartado desarrolla las observaciones realizadas durante el proceso y las estrategias de ajuste implementadas:

-Algunos estudiantes no tenían celular. Se organizaron grupos colaborativos y se utilizó la cámara profesional de manera rotativa; Durante la primera sesión con grado noveno (9 de febrero de 2026), se identificó que, aunque la mayoría de los estudiantes (15 de 15) poseían teléfonos inteligentes con cámara, tres de ellos no disponían de dispositivo propio. Esta situación se repitió en el grado octavo, donde de 23 estudiantes, seis no contaban con celular. Además, la calidad de las cámaras era heterogénea: algunos dispositivos permitían ajustes manuales de ISO, diafragma y velocidad, mientras que otros solo ofrecían modos automáticos básicos. Esta brecha digital no solo limitaba la participación equitativa, sino que también afectaba la autoestima de los estudiantes sin dispositivo, quienes manifestaban sentirse excluidos o menos capaces para realizar las actividades.

- Por otro lado, la cámara profesional Sony Alpha 7, propiedad del docente-investigador, generó un gran entusiasmo inicial, pero también una tensión: los estudiantes querían usarla todo el tiempo, pero al ser un solo equipo, el tiempo de práctica por estudiante era limitado, aproximadamente 2-3 minutos por sesión. Esta situación provocó que algunos estudiantes monopolizaran el equipo o que otros se desmotivaran al sentir que “nunca les tocaba” por tanto se realizaron los siguientes ajustes:

- Se reorganizó la clase en grupos de tres a cinco estudiantes, asegurando que cada grupo tuviera al menos un estudiante con dispositivo de buena calidad y otro con habilidades técnicas para operar la cámara profesional. Esta estrategia, inspirada en el aprendizaje cooperativo, permitió que los estudiantes sin dispositivo participaran activamente como directores de fotografía o asistentes de iluminación, mientras que los que tenían equipo actuaban como operadores de cámara. La rotación de roles dentro de cada grupo se estableció cada 10 minutos.

- Se implementó un sistema de turnos con cronómetro. Cada grupo disponía de la cámara Sony Alpha 7 por un máximo de 8 minutos por sesión. Un estudiante actuaba como cronometrador y otro como registrador el cual anotaba quién había usado el equipo. Al final de cada sesión, se sorteaba el orden de los grupos para la siguiente clase, garantizando equidad.

-En lugar de ocultar la brecha digital, se explicitó como parte del debate crítico. Se preguntó a los estudiantes: ¿Por qué unos tienen mejor cámara que otros?, Esto condujo a discusiones sobre desigualdad tecnológica, consumo y mercado de dispositivos. Un estudiante comentó: Los influencers tienen iPhones porque los filtros les corrigen la cara fea. Este diálogo permitió problematizar la relación entre tecnología, poder y representación, alineándose con los principios de la pedagogía crítica.

-Se introdujo la aplicación CapCut, gratuita y accesible, para la edición de Sonovisos. Los estudiantes que no tenían datos móviles utilizaron la conexión Wi-Fi de la institución, aunque de baja velocidad y trabajaron en grupos para descargar los materiales necesarios.

Problemas con correos electrónicos para crear blogs: Se articuló con el área de Tecnología y se solicitó apoyo de los padres. En la tercera sesión (23 de febrero), seis estudiantes de grado noveno no habían entregado el ejercicio del foro (blog en Blogger) porque no lograban crear un correo electrónico. Las razones eran variadas: algunos no recordaban sus contraseñas, otros no tenían acceso a un número de teléfono para la verificación en dos pasos, y varios carecían de la supervisión de un adulto en casa para completar el proceso. Esta situación generó frustración y retrasos en el cronograma. Además, dos estudiantes manifestaron que nunca habían usado un blog y que la plataforma les parecía complicada.

- Por otro lado, el grupo de WhatsApp creado para compartir fotografías presentó desafíos de gestión: algunos estudiantes enviaban contenido no relacionado (memes, cadenas, videos virales), lo que desvirtuaba el propósito pedagógico y generaba distracción, por lo tanto, los ajustes realizados fueron los siguientes:

- Se coordinó con el docente de tecnología para dedicar dos sesiones (jueves 26 de febrero y 5 de marzo) a la creación de correos electrónicos y blogs. En la sala de sistemas, los estudiantes recibieron asistencia personalizada. Se acordó que los padres debían firmar una autorización para la creación de cuentas de correo y se les invitó a acompañar el proceso desde casa mediante una guía impresa.

- Para los estudiantes que no podían crear un correo por falta de verificación telefónica, se crearon cuentas temporales con el dominio de la institución simulando un servicio de correo escolar, gestionadas por el docente de tecnología. Esto permitió que todos los estudiantes tuvieran acceso a Blogger.

- Se redactó colectivamente un decálogo del grupo fotográfico, que recomendaba solo enviar fotografías propias relacionadas con el proyecto, no compartir cadenas ni memes, responder con emojis o mensajes breves para retroalimentar, respetar los horarios y no enviar mensajes después de las 8:00 p.m. Se designaron dos estudiantes como moderadores para recordar las reglas. Esto redujo significativamente el ruido comunicativo.

- Se elaboraron tres tutoriales en formato PDF paso a paso con capturas de pantalla sobre la creación de correo Gmail, creación de blog en Blogger y publicación de entradas con imágenes. Los tutoriales se compartieron en el grupo de WhatsApp y se imprimieron para los estudiantes sin internet en casa.

Insensibilidad inicial ante la violencia: Durante la tercera sesión, al proyectar las fotografías de Jesús Abad Colorado incluidas en el informe Basta Ya del Centro Nacional de Memoria Histórica, se observó una reacción inicial de indiferencia o incluso insensibilidad por parte de varios estudiantes, los ajustes realizados fueron los siguientes:

-Al indagar, afirmaron que recibían constantemente en sus grupos de WhatsApp videos y fotografías de violencia explícita, lo que había generado una habituación al horror. Una estudiante mencionó: “uno ya no siente nada, es como si fuera una película”.

-En lugar de mostrar solo las imágenes, se leyó en voz alta el pie de página de cada fotografía, explicando el lugar, la fecha, los actores y las consecuencias de los hechos. Por ejemplo, la fotografía de los 73 militares asesinados y 47 secuestrados en Caquetá fue acompañada de la lectura del texto completo. Los estudiantes comenzaron a reconocer lugares cercanos, lo que activó su interés y rompió la distancia emocional.

- Se pidió a los estudiantes que compartieran si alguno de sus familiares había estado en esos lugares o había vivido hechos similares. Un estudiante mencionó que su abuela había salido de La Julia “con lo puesto”. Otro dijo que su tío era recolector de coca. Estas conexiones personales transformaron la indiferencia en identificación y preocupación.

- Se abrió un espacio de discusión: “¿Está bien compartir imágenes de muertos en redes sociales?”. Los estudiantes argumentaron a favor y en contra. Algunos dijeron que es para que la gente sepa lo que pasa, otros que eso solo causa más dolor. el docente-investigador introdujo el concepto de dignidad de las víctimas y se acordó colectivamente no compartir en el grupo de WhatsApp ningún tipo de imagen violenta, incluso si la tomaban en el barrio.

- Se propuso que, para las crónicas, las fotografías que abordaran temas de dolor o precariedad como casas inundadas, basura, violencia, se tomaran en blanco y negro, no para maquillar la realidad, sino para evitar el sensacionalismo del color y enfatizar la denuncia.

Naturalización del peligro y la precariedad: Durante la salida al sector de Las Piñas, los estudiantes percibían el ruido de los camiones, los malos olores de la fábrica Fanagra y la PTAR, y el peligro del tráfico como algo normal o de todos los días. También se evidenció una internalización del estigma externo donde muchos afirmaban que el barrio era peligroso basándose en “lo que escuchan” más que en experiencias directas; los ajustes fueron los siguientes:

- Se realizó un ejercicio de extrañamiento fotográfico donde los estudiantes debían fotografiar elementos que consideraban normales pero que, al ser encuadrados, mostraran su extrañeza

como chimeneas, alcantarillas, motos a alta velocidad, entre otros. Complementariamente, se grabaron audios cortos de 30 segundos en los lugares más ruidosos; al escucharlos en el salón, los estudiantes tomaron conciencia de la intensidad sonora. Finalmente, se realizó una dinámica anónima contrastando “lo peor que he escuchado” versus “lo mejor que he vivido” en La Nohora, desmontando la preponderancia del estigma sobre la experiencia propia.

Temas sensibles como la prostitución, violencia entre vendedoras: Emergieron relatos sobre rivalidades violentas entre vendedoras de piña, presunta prostitución, existencia de moteles, y amenazas de grupos armados en terrenos invadidos. Estos temas circulaban como rumores o testimonios familiares, sin documentación verificable. Algunos estudiantes mostraban entusiasmo por investigar y fotografiar esos lugares, lo que planteaba riesgos de estigmatización y seguridad y los ajustes realizados fueron los siguientes:

- Se estableció un protocolo de ética del cuidado, donde las crónicas se centrarían en lo testimoniado directamente y en espacios públicos, evitando retratar personas en situaciones comprometedoras o lugares asociados a actividades ilícitas. Los rumores no se excluyeron del aula, pero se trataron en espacios de confianza o círculos de palabra sin grabación y se orientó la discusión hacia las causas estructurales pobreza, desempleo, abandono estatal, no hacia la identificación de individuos. Se orientó la denuncia hacia condiciones generales, como por ejemplo falta de CAI, ausencia de baños públicos, estado de la vía, etc. Sobre los grupos armados, se evitó cualquier mención de nombres o lugares específicos, y se explicó que los rumores son expresiones legítimas de memoria social en contextos de silencio, pero no deben tratarse como evidencia verificable.

3.3 Análisis de Datos.

Se empleó la triangulación de información donde se contrasta la información obtenida de las diferentes fuentes entrevistas, observaciones, fotografías para verificar su coherencia y enriquecer la interpretación y para contrastar los hallazgos de las fotografías con las entrevistas y las notas del investigador.

En el marco del proyecto *Territorios que hablan*, la matriz se estructuró cruzando las fuentes de información con las categorías emergentes y predefinidas, tales como memoria histórica, identidad territorial y resistencia. Este procedimiento facilitó el proceso de codificación, donde se fragmentaron los registros visuales y narrativos para asignarles etiquetas que identifiquen unidades de significado compartidas por los estudiantes.

La matriz mejorada incluyó una dimensión específica para la triangulación de datos, donde se contrastaron los hallazgos visuales de las crónicas con los registros del diario de campo y las narrativas de las entrevistas. Este procedimiento garantizó la validez y credibilidad interpretativa al verificar la convergencia de significados entre diferentes fuentes de evidencia. Finalmente, la incorporación de anotaciones reflexivas en la matriz permitió documentar la reflexividad del investigador, asegurando que el análisis respete la identidad integral de los jóvenes sin desmembrar sus relatos de vida. La implementación de esta matriz dentro del documento metodológico contempló los siguientes componentes clave:

Integración Multimetódica: Permitió centralizar en una sola "unidad hermenéutica" los testimonios visuales de las crónicas, las transcripciones de audio y las notas reflexivas del investigador.

Visualización de Hallazgos: A través de cuadros que incorporan transcripciones de los textos y descripciones de las imágenes, se pudo contrastar las "categorías nativas" (el lenguaje de los jóvenes) con las categorías interpretativas del estudio.

Base para la Triangulación: La matriz es el soporte técnico donde se realizó la revisión cruzada de la información, permitiendo verificar si lo capturado en una fotografía coincide con lo expresado en una entrevista, garantizando así la validez y credibilidad de los resultados.

4 Capítulo 4. Resultados y Discusión.

Los resultados de la investigación *Territorios que hablan* se proyectó como un proceso de transformación integral que trasciende el aula para incidir en la subjetividad de los estudiantes y en la memoria colectiva del barrio La Nohora. Se esperó, fundamentalmente, que los jóvenes lograran una resignificación simbólica de su territorio, transitando de una autopercepción como *invasores* hacia una identidad como habitantes con plenos derechos y valor histórico. Este cambio se fundamentó en la idea de que la crónica fotográfica no fue solo un registro, sino que fotografiar es apropiarse de lo fotografiado lo que implica que la fotografía no es neutral: organiza la experiencia, selecciona, encuadra y produce una forma particular de saber (Sontag, 1977, p. 9). Al apropiarse de su entorno a través del lente, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de relatos externos para convertirse en protagonistas de su propia historia.

4.1 Resultados.

En términos de producción material y pedagógica, el proyecto mostró una galería de crónicas fotográficas y un archivo comunitario que sirvió como patrimonio inmaterial para el barrio. Estos productos tuvieron un propósito claro, que fue visibilizar la realidad de estos fenómenos del conflicto y migración, de la mano de los protagonistas" (Lobo Guerrero & López Salamanca, 2022, p. 7). Al documentar sus vivencias, los participantes lograron reconocerse como sujetos activos en la construcción de su ciudad frente a los estigmas sociales (Lobo Guerrero & López Salamanca, 2022, p. 17). Este reconocimiento es vital para contrarrestar el desarraigo, permitiendo que el fenómeno educativo cumpla su fin interpretativo, el cual busco revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación de las estructuras de significado subjetivo que rigen el actuar de los individuos (Carr & Kemmis, 1988, p. 105).

Se logró un impacto profundo en la reconstrucción del tejido social mediante el diálogo intergeneracional propiciado en los laboratorios de imagen. El resultado social de esta intervención es la consolidación de la escuela como un escenario de re-existencia, donde la

historias de dolor se transforman en narrativas de resistencia y esperanza. Al validar los relatos de los estudiantes y sus familias, la investigación cumplió con el postulado del paradigma interpretativo, que se basa en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 43). De esta manera, el proyecto no solo generó conocimiento académico, sino que actuó como una herramienta de reparación simbólica, devolviendo a la comunidad de La Nohora el control sobre su propia memoria y su derecho a imaginar un futuro mejor.

4.2 Análisis e Interpretación.

Introducción

El presente apartado introduce el análisis categorial de los todos los instrumentos de recolección de información, derivados del proyecto *Territorios que hablan*, implementado con estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar del barrio la Nohora, de Villavicencio. Este estudio tuvo como propósito fundamental comprender cómo la crónica fotográfica opera como una estrategia pedagógica capaz de resignificar la memoria histórica y fortalecer la identidad socio-territorial de los jóvenes. Para estructurar esta comprensión, el análisis se articuló en cuatro dimensiones clase (territorio, identidad, memoria y crónica fotográfica), revelando las tensiones, los relatos intergeneracionales y los saberes comunitarios que emergen cuando el entorno se convierte en un aula viva.

A través de la revisión crítica de estos registros, se evidenció un proceso de transformación profunda donde el acto de fotografiar trasciende el uso técnico para consolidarse como un dispositivo epistémico y de empoderamiento juvenil. Las narrativas y reflexiones plasmadas por los estudiantes demostraron como logran transitar de una percepción de su barrio mediada por el estigma social hacia una apropiación afectiva del espacio, reconociéndose activamente como sujetos históricos y constructores de ciudad. De este modo, la sistematización

de estas experiencias confirma el valor de las pedagogías críticas y la imagen para convertir a la escuela en un escenario de resistencia, dignificación y reconstrucción del tejido social.

Se presenta la matriz integrada de resultados que sistematiza la evolución de los jóvenes a lo largo del proyecto *Territorios que hablan*, esta matriz compara tres momentos clave: el estado inicial (capturado en las entrevistas preliminares), los hallazgos durante el proceso (registrados en los diarios de campo) y los resultados finales (evidenciados en las entrevistas de cierre y grupos focales), al cruzar las categorías de territorio, identidad y crónica fotográfica, se visibilizó una transformación relevante: los estudiantes pasaron de una percepción fragmentada y estigmatizada de su barrio a una apropiación crítica y emocional del mismo, donde la fotografía fomentó la perspectiva crítica y la apropiación de su realidad como un acto político de testimonio y dignificación que aportan a la construcción de la memoria histórica.

Esta organización permitió no solo evidenciar los logros de la estrategia pedagógica sino también identificar las tensiones y resistencias que emergen del proceso, ofreciendo insumos concretos para la discusión teórica y las recomendaciones prácticas que se desarrollan en el siguiente apartado.

Matriz Integrada de Resultados: Territorio, identidad, memoria y crónica fotográfica.

Categoría Principal	Estado Inicial (Entrevista inicial)	Hallazgos durante el proceso (Diarios de Campo)	Resultados finales (Entrevista final y grupos focales)
El territorio como espacio habitado y sentido.	Percibido principalmente como un espacio físico marcado por estigmas de violencia, pobreza, barro e inseguridad. Muchos jóvenes se sentían desconectados, sentían que el barrio era solo un lugar de paso o expresaban rechazo y vergüenza por su reputación.	<i>El espacio físico se transforma en un "escenario pedagógico" y un lugar habitado. A través de recorridos y cartografía digital (Google Earth), los estudiantes identifican la "geografía de la precariedad", pero también descubren belleza y se apropian de lugares marginados.</i>	Resignificación del territorio. Los estudiantes dejan de verlo solo como un entorno vulnerable y lo reconocen como un lugar con historia y progreso. Valoran los espacios de encuentro (la cancha, la escuela) y lo asumen como su hogar colectivo.

La memoria histórica y el valor del recuerdo compartido.	Memoria colectiva distante o fragmentada. Conocían relatos vagos sobre los orígenes del barrio, la violencia o el desplazamiento forzado porque se los contaban sus padres, pero no había una conexión emocional profunda con estos hechos.	<i>El acto de caminar el territorio activa la memoria (memoria episódica y afectiva). Al ver lugares específicos (casas quemadas, infraestructuras antiguas), emergen historias colectivas y familiares. Se sensibilizan ante su pasado al conectarlo con la historia nacional (Informe "Basta Ya").</i>	La memoria es valorada como un tesoro que debe protegerse del olvido. Reconocen que los abuelos, las fundadoras y los rincones del barrio guardan la historia viva de la comunidad y usan sus crónicas para preservar ese legado.
La crónica fotográfica como testimonio y voz	Inexistencia de un medio propio para narrar su realidad de forma crítica. Consumían de forma pasiva imágenes y narrativas externas (a menudo violentas o estigmatizantes en redes sociales) que normalizaban el horror.	La fotografía se convierte en una herramienta epistémica y de investigación social (Sontag). Surgen debates críticos sobre si la foto muestra la verdad documental o si omite la esencia de los afectos y prácticas barriales. Se usa para denunciar injusticias y a la vez resaltar la estética de lo cotidiano.	Reconocimiento de la crónica como testimonio y voz de poder. Los estudiantes comprenden que sus fotos humanizan el barrio, derriban estigmas frente a los turistas o personas externas y actúan como documentos históricos de su propia realidad.
La identidad como proceso y pertenencia	Identidad territorial débil y fragmentada. Los jóvenes se definían a sí mismos por oposición (ej. "no soy como los que consumen vicio" Participante 9) o sentían que no encajaban en la comunidad. Había un desconocimiento de sus raíces.	Transición hacia una identidad de orgullo y resistencia. Surgimiento de expresiones de apropiación como: "Esa es mi casa; es fea, pero ahí vivo yo y es chévere" Participante 6. Empoderamiento técnico y asunción de roles de liderazgo al usar las cámaras.	Consolidación del sentido de pertenencia y orgullo comunitario. Se identifican como herederos de una comunidad trabajadora, fuerte y unida "gente echada pa' lante" presidenta Junta Acción Comunal, reconociendo que el barrio forjó su carácter resiliente.
Pensamiento Crítico.	Había una aceptación pasiva de las narrativas	Surgen debates ontológicos y éticos sobre si la imagen	Desarrollan una profunda capacidad reflexiva sobre cómo

	estigmatizantes y una normalización de la violencia, la contaminación y la falta de infraestructura en su cotidianidad.	satelital refleja la verdadera esencia comunitaria "la foto de uno es la mirada de adentro", participante 16. Cuestionan decisiones de planeación urbana e impactos industriales en su salud.	el entorno afecta el tejido social Utilizan sus hallazgos para desafiar los estigmas externos y exigir, desde la imagen, una mirada más justa hacia su realidad.
--	---	---	--

La identidad como proceso y pertenencia

La identidad de los jóvenes de la Nohora no es una etiqueta estática o estigmatizada, sino un viaje constante de autodescubrimiento y construcción en relación con el mundo, tal como afirma Hall (2013), al señalar que la identidad se produce en tal forma en que los sujetos se representan. Inicialmente, muchos estudiantes sentían vergüenza o desarraigo debido a la violencia y la fama de su barrio, llegando a manifestar que no se sentían parte de la comunidad por la envidia o por los prejuicios. Sin embargo, mediante el acto fotográfico, transitaron hacia lo que Walsh (2013) define como re-existencia, desafiando la marginación y promoviendo la recuperación de la dignidad. Al observar y capturar sus propias viviendas, los estudiantes afirmaron con orgullo: esta es mi casa, es fea, pero ahí vivo y es chévere (P3), evidenciando que los valores afectivos y la habitabilidad prevalecen sobre el estándar visual convencional.

Este proceso de hacer propio el espacio consolida la identidad socio-territorial propuesta por Giménez (2005), donde los sujetos logran una apropiación subjetiva de su entorno, interiorizándolo como un objeto de afecto. Al caminar el barrio con sus cámaras, los jóvenes fortalecieron su sentido de pertenencia y reconocieron que el entorno forjó su resiliencia. En las entrevistas finales, una estudiante destacó como la fotografía refleja su apego a declarar: “Mi crónica refleja la relación y cariño por la comunidad donde vivo²”. Este apego emocional demuestra que el territorio ha dejado de ser un lugar de paso para convertirse en un refugio cultural que abraza y da lugar en el mundo a los estudiantes.

Finalmente, la identidad actúa como el motor que impulsa a estos jóvenes a dejar de verse como “invasores” para asumirse como “constructores de ciudad” con agencia y

valor histórico. La crónica fotográfica funciona como un dispositivo de sutura que cerró las heridas del desplazamiento y la estigmatización, reconciliando a los estudiantes con sus propias historias. Al afirmar que “las historias y recuerdos del barrio me ayudan a sentir identidad y pertinencia”, los jóvenes validan que el reconocimiento respetuoso de sus vivencias es el cimiento para proyectarse libremente hacia el futuro, transformando su identidad de una carga impuesta a una fuerza empoderadora.

La memoria histórica y el valor del recuerdo compartido.

La reconstrucción de la memoria histórica de la Nohora evidenció que el recuerdo no es un acto solitario, sino un proceso profundamente intersubjetivo anclado a la experiencia, tal como lo plantea Jelin (2021). Al comienzo del proceso, los estudiantes poseían memorias fragmentadas, sostenidas únicamente por los relatos esporádicos de sus familias sobre invasiones, avalanchas o anécdotas como el robo de unas campanas. No obstante, al adentrarse en el territorio con sus cámaras, los espacios físicos actuaron como detonantes narrativos; el entorno se convirtió en un verdadero #lugar de memoria”, un concepto de Nora (1984) que designa espacios creados para detener el paso del tiempo y bloquear el trabajo del olvido frente a la amnesia social. Los jóvenes capturaron desde el deterioro de las calles hasta a los abuelos en el parque, reconociendo el valor de lo cotidiano para preservar su historia.

Dado que la memoria humana es intrínsecamente frágil, esta requiere de una “comunidad afectiva” para legitimarse y no desvanecerse, como advierte Ricoeur (2000). Durante la elaboración y socialización de las crónicas fotográficas, los estudiantes gestaron esa comunidad al debatir sus hallazgos, comprendiendo que el acto de compartir recuerdos dota de sentido ético e identitario al grupo. Una estudiante logró sintetizar poéticamente este esfuerzo monumental contra el olvido al reflexionar que “los humanos convierten recuerdos en fotos para pelearle un rato al tiempo”. Este rescate colectivo demuestra que la escuela asumió el “deber de memoria”, funcionando como un puente para validar las trayectorias familiares marginadas.

Esta memoria colectivizada se transforma en una práctica pedagógica de liberación que permite a los jóvenes desaprender lo impuesto y reafirmar su sabiduría, en consonancia con los

postulados de Walsh (2013). En las reflexiones finales, los estudiantes lograron ver más allá de las ruinas y el presente inmediato, afirmando que sus fotografías “representan la memoria viva” al documentar a los mayores que fundaron el barrio. Al rescatar estas narrativas del silencio institucional, los estudiantes comprendieron que su pasado no es motivo de vergüenza, sino un testimonio de supervivencia que merece ser honrado entre generaciones

La crónica fotográfica como testimonio y voz

La crónica fotográfica opero como un poderoso dispositivo epistémico y testimonial validando la premisa de Sontag (2006) de que fotografiar es apropiarse de los fotografiado y organizar la experiencia para producir saber. En lugar de permanecer como consumidores pasivos de imágenes, los estudiantes se erigieron como narradores legítimos de su realidad comunitaria. Al inicio, la fotografía se limitaba a un registro fugaz en sus celulares, pero la secuencia didáctica los condujo a una lectura crítica de su entorno: utilizar la luz, los planos y la composición para documentar desde la precaria “cochinada” de la basura y las calles destapadas, hasta la belleza oculta en el esfuerzo de sus vecinos.

El inmenso valor de la crónica fotográfica radica en su capacidad para integrar la captura visual con el relato escrito, forjando una “experiencia integral”, como lo propone Dewey (1934), que reconcilia profundamente al estudiante con su mundo. Como señala Hall (2013), los significados se construyen dentro de la representación; al acompañar las fotos con narrativas reflexivas. Los jóvenes lograron visibilizar las injusticias y las luchas cotidianas que conforman su identidad. Esto quedó evidenciado cuando una estudiante destacó el impacto que “las fotos humanizan el barrio, muestran risas, trabajo, cultura”, dotando a las calles de una profundidad que la mera observación externa omite

De este modo, la crónica fotográfica trasciende lo meramente estético para convertirse en una voz política y un instrumento de resistencia. Los estudiantes utilizaron sus obras para contrarrestar frontalmente los discursos mediáticos que estigmatizaran La Nohora, asumiendo un rol activo en la reescritura de su propia historia. Al crear estos archivos visuales, validaron que la fotografía es un “certificado de presencia”, un grito silencioso que

reafirma la existencia, el arraigo en medio del desarraigo, y el derecho inalienable a ser recordados por la sociedad

El territorio como espacio habitado y sentido.

El territorio deja de ser un mapa, un escenario físico, para ser asumido como un espacio vivido, simbólico y culturalmente apropiado, en perfecta alineación con las teorías de Giménez (2005). Antes de la intervención pedagógica, un número significativo de estudiantes percibía el barrio de manera negativa, considerándolo peligroso o marginado, lo que limitaba sus trayectorias al aislamiento de sus hogares. No obstante, al recorrer la Nohora con la misión de fotografiar, se convirtieron en exploradores asombrados de su propio entorno, revelando que “conocí un nuevo lugar... hasta que sumercé nos sacó a caminar”.

Siguiendo el pensamiento crítico de Freire (1970), el territorio es el primer libro que el sujeto interpreta, y el aprendizaje genuino exige una inserción consiente en esa realidad. Al transitar por las calles destapadas y las zonas comerciales, los jóvenes leyeron críticamente su mundo: identificaron fronteras sociales permeables, cuestionaron la ubicación de la nueva infraestructura escolar frente a fuentes de contaminación y cartografiaron zonas de riesgo. El territorio se transformó de este modo en un aula sin paredes, donde los estudiantes analizaron de forma autónoma su hábitat, su contexto social, la estética del barrio: su realidad, reconociendo las carencias estructurales que condicionan su bienestar.

A la vez, este paisaje intervenido emergió como un escenario de lucha ontológica y supervivencia constante frente a la exclusión. Tal como lo describe Walsh (2013). Los estudiantes documentaron con sus cámaras la transformación urbana producto de la autogestión comunitaria, desde la pavimentación de las calles hasta la resignificación de antiguos botaderos en canchas deportivas, al concluir el proyecto, reconocieron que, más allá del estigma, habitan un barrio “caliente en clima y en corazón, humilde pero firme” evidenciando que el paisaje es, en efecto, un espejo vibrante del alma de su comunidad.

Pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico se materializó de forma contundente al romper la naturalización de la exclusión y precariedad. Inspirada en la pedagogía problematizadora de Freire (1970), la escuela debe propiciar la toma de conciencia mediante la lectura del contexto social e histórico. En su estado inicial, los jóvenes aceptaban pasivamente la violencia estructural, la contaminación o la falta de infraestructura como condiciones inalterables. Sin embargo, a medida que el proyecto avanzó, el análisis de las imágenes detonó debates epistemológicos cruciales, como el cuestionamiento a la objetividad del Google Earth frente a la riqueza de la experiencia local, donde concluyeron que “la foto de uno es la mirada de adentro”. U otros debates de su barrio como el cuestionar los líderes de barrio o las construcciones de las casas.

Este nivel de reflexión permitió a los jóvenes distanciarse de los relatos hegemónicos que condenan y estigmatizan la Nohora, posibilitando un análisis profundo sobre cómo el entorno material modela las realidades sociales. Al analizar sus crónicas, los estudiantes vincularon la estética urbana con el bienestar humano, señalando sagazmente “cómo afectan los entornos... y el golpe social que darían en la comunidad”. Comprendieron que las calles destruidas o las casas abandonadas no son meros accidentes estéticos, sino reflejos de una marginalidad que requiere ser cuestionada y transformada desde adentro.

Finalmente, los estudiantes transitaron de la resignación pasiva a un empoderamiento propositivo, reconociendo el poder de su propia voz. Entendieron que sus imágenes y crónicas tienen la capacidad de educar al espectador externo y cambiar narrativas perjudiciales, afirmando con convicción: “a veces nos ven solo como un barrio peligroso, pero nosotros tenemos cosas bonitas, historias, gente trabajadora”. Esta emancipación discursiva confirma que la educación cumplió su labor transformadora, permitiendo que los jóvenes recrearan sus contenidos para intervenir críticamente en el mundo que habitan.

Conclusión

En conclusión, la implementación de la crónica fotográfica en el barrio la Nohora demostró ser una estrategia pedagógica profundamente transformadora. Al ceder el control de la imagen a los estudiantes, estos dejaron de ser receptores pasivos de un entorno estigmatizado para convertirse en narradores activos de su propia realidad territorial. El ejercicio visual y narrativo les permitió resignificar espacios cotidianos evidenciando que el territorio no es solo un mapa físico, sino un escenario vivo cargado de memoria, recuerdos y resistencias donde lograron transitar de la autopercepción negativa a la mirada que construye y le aporta a su construcción.

Finalmente, este proceso confirma el valor de la escuela en su contexto, de alfabetizar desde el reconocimiento directo de sus espacios y en su contexto real, el aprendizaje es más activo y a partir de sus necesidades. Las reflexiones y fotografías producidas por los jóvenes funcionan como un testimonio social y un patrimonio comunitario activo que visibiliza la lucha por la dignidad.

Territorio (El espacio habitado como texto y escenario de resistencia) A través de las salidas de campo y la cartografía digital (Google Earth), los estudiantes vivenciaron su barrio no solo como un mapa físico, sino como un escenario vivo lleno de problemáticas (la "geografía del barro", la contaminación de los caños) y de vida comunitaria (las ventas de piña, las canchas rescatadas).

Esta experiencia materializó la propuesta de Paulo Freire (1970), quien establece que "la realidad territorial es el primer texto que el sujeto interpreta"; al salir del aula, los estudiantes leyeron críticamente su mundo. Asimismo, se refleja la perspectiva de Gilberto Giménez (2005), ya que el paisaje se convirtió en un "espejo del alma comunitaria", donde el territorio fue apropiado de manera simbólica y cultural. Finalmente, al observar cómo la comunidad mejora sus calles o rescata espacios del consumo de drogas, el barrio La Nohora se devela como un espacio de "re-existencia" y lucha ontológica, un concepto central de Catherine Walsh (2013) para defender las memorias colectivas frente a la exclusión estructural.

Identidad (Proceso de apropiación y orgullo socio-territorial) Las entrevistas iniciales y los grupos focales mostraban tensiones: algunos jóvenes sentían vergüenza por el estigma de violencia y drogadicción del barrio. Sin embargo, la crónica fotográfica generó un empoderamiento visible, llevando a los estudiantes a declarar con orgullo: *"Esa es mi casa; es fea, pero ahí vivo yo y es chévere"*. Se reconocieron como herederos de familias trabajadoras y berracas.

Este cambio reafirma el postulado de Stuart Hall (2013), quien argumenta que la identidad no es un núcleo inmutable, sino una "producción siempre en proceso" que se construye a través de la representación. En sintonía con Giménez (2005), se concluye que la identidad socio-territorial de estos jóvenes emergió cuando lograron una "apropiación subjetiva de su espacio", convirtiéndolo en objeto de afecto. Este fortalecimiento identitario actuó como un acto de justicia y sanación social, permitiéndoles dejar de verse como "invasores" para asumirse como legítimos ciudadanos, tal como lo propone Walsh (2013) al hablar de recuperar la dignidad.

Memoria (El valor del recuerdo compartido frente al desarraigo) Los diarios de campo y las entrevistas reflejan que el ejercicio fotográfico actuó como detonante para desempolvar la memoria oral de La Nohora. Los estudiantes dialogaron sobre los orígenes de invasión, el desplazamiento forzado de sus abuelos, la normalización de la violencia y la construcción del barrio "a punta de mano prestada".

Como advierte Pierre Nora (1984), ante el riesgo del olvido, las fotografías producidas por los estudiantes se erigieron como "lugares de memoria" (lieux de mémoire) destinados a bloquear la amnesia y proteger la historia comunitaria. Además, se confirma lo planteado por Elizabeth Jelin (2021): la memoria es un proceso intersubjetivo que sana heridas cuando se comparte. Dado que los recuerdos del conflicto armado y la marginación son frágiles y dolorosos, la escuela logró constituirse en esa "comunidad afectiva" que demanda Paul Ricoeur (2000), un espacio seguro donde el recuerdo solitario se narró legítimamente y transformó en un relato de cohesión para el grupo.

Crónica Fotográfica (Dispositivo epistémico, testimonio y voz) Uno de los hallazgos más profundos ocurrió cuando los estudiantes debatieron sobre la "verdad" de la imagen, concluyendo que *"Google Earth es la mirada de afuera, pero la foto de uno es la mirada de adentro"*. Entendieron que la foto captura afectos y no solo calles. El uso del *Sonoviso* y la crónica escrita les permitió documentar tanto la belleza estética de su cotidianidad como denunciar las injusticias ambientales.

Esta aguda reflexión empírica valida plenamente a Susan Sontag (2006): la fotografía no es neutral, pues "fotografiar es apropiarse de lo fotografiado"; es un dispositivo de poder y conocimiento donde el estudiante interpreta y organiza su realidad. A su vez, se materializó la premisa de John Dewey (1934), ya que la captura de imágenes no fue un acto mecánico, sino una "experiencia integral" que conectó emocionalmente a los jóvenes con su mundo. Finalmente, siguiendo a Stuart Hall (2013), se demostró que la imagen por sí sola puede quedar vacía, pero al integrarse con la palabra escrita (la crónica), los jóvenes lograron articular una voz política completa, pasando de ser observadores pasivos a narradores visuales legítimos de su historia.

5 Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.

5.1 Conclusiones.

1- Resignificación de la identidad territorial y empoderamiento: Se concluyó que el ejercicio fotográfico permitió a los estudiantes transitar de una visión estigmatizada de "invasores" a una de sujetos con valor histórico y "constructores de ciudad". Al capturar su entorno, los jóvenes no solo registran imágenes, sino que se apropian de su realidad, pues como se fundamenta en las fuentes, "fotografiar es apropiarse de lo fotografiado. Esto implica que la fotografía no es neutral: organiza la experiencia, selecciona, encuadra y produce una forma particular de saber" (Sontag, 1977, citado en Sandoval Guette et al., 2025, p. 9).

2- Visibilización de las memorias del desplazamiento sin revictimización: La investigación demostró que la producción visual y narrativa sirve como un canal ético para que las víctimas del conflicto armado expresen su pasado de forma segura y digna. Atendiendo a experiencias similares, se concluye que "la realización de las fotografías no solo contribuyó a reconstruir la memoria histórica... sino que también fue una forma de permitirle a las víctimas y a los migrantes el poder contar sus historias sin revictimizarlas" (Lobo Guerrero & López Salamanca, 2022, p. 125).

3- Comprensión de los sentidos subjetivos del "mundo de la vida": El uso del paradigma interpretativo permite concluir que la realidad educativa en La Nohora está constituida por las redes de significado que los estudiantes tejen sobre su territorio y su historia. En este sentido, se establece que "el propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación de las estructuras de significado subjetivo que rigen el actuar de los individuos" (Carr & Kemmis, 1988, p. 105).

4- Validación de la escuela como escenario de "re-existencia": Finalmente, se concluyó que la implementación de laboratorios de imagen en la Institución Simón Bolívar fortaleció la función social de la escuela como un "escudo protector" y espacio de diálogo intergeneracional. Este proceso respondió a un marco epistemológico que "se fundamentó en la necesidad de comprender el sentido de la acción social dentro del contexto del 'mundo de la vida' y desde la perspectiva de los propios participantes" (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 43).

5.2 Recomendaciones.

1. Dimensión Académica y de Proyección Social

Se recomienda que los futuros proyectos de investigación no se limiten únicamente a un territorio específico para evitar la saturación académica, sino que expandan su mirada hacia poblaciones aledañas que enfrentan problemáticas similares de desplazamiento y falta de apoyo estatal. Es fundamental que las instituciones de educación superior generen escenarios de socialización a nivel regional donde se visibilicen las crónicas fotográficas producidas, permitiendo mostrar el proceso de intervención, acompañamiento, y creación de los contenidos (Lobo Guerrero & López Salamanca, 2022, p. 127). Asimismo, se sugiere que las recomendaciones de este estudio sirvan para proponer acciones directas en el aula, tales como la implementación de estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje y la promoción de ambientes educativos motivadores, (González, 2026, p. 774).

2. Dimensión Ética y de Reflexividad

Dada la sensibilidad de las historias de vida en contextos de violencia, el investigador debe priorizar siempre el bienestar psicosocial de los estudiantes sobre los objetivos académicos. Se recomienda actuar con una transparencia absoluta en el pacto con la comunidad, recordando que las investigadoras e investigadores cualitativos deben evitar que su presencia, sus preguntas, sus observaciones menoscaben la identidad, la dignidad, la libertad de quien hace posible la indagación, (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 35). Además, se debe garantizar la devolución ética de los resultados, entregando a la comunidad archivos digitales o físicos que funcionen como patrimonio local.

3. Dimensión Metodológica y Pedagógica

Para futuras intervenciones, se sugiere mantener un diseño flexible que permita ajustar los objetivos según las necesidades emergentes del territorio. La investigación educativa no debe ser un relato cerrado, sino un proceso dinámico donde se entienda que el propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación de las estructuras de significado subjetivo que rigen el actuar de los

individuos, (Carr & Kemmis, 1988, p. 105), se recomienda el uso continuo de laboratorios de imagen como herramientas de re-existencia, aprovechando que la fotografía actúa como un certificado de presencia que empodera a los jóvenes frente a la invisibilización estatal.

6 Bibliografía.

ACNUR. (2013). El desplazamiento forzado en Colombia: Desarraigos y rupturas del tejido social. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2013/5526.pdf>

Alcaldía de Villavicencio & Cormacarena. (2018). *Diagnóstico socioambiental y estudios de detalle de amenaza, vulnerabilidad y riesgo por remoción en masa e inundación del sector La Nohora.* Informe técnico institucional. Villavicencio, Meta. <https://app.villavicencio.gov.co/documentos/1/2918>

Alcaldía de Villavicencio. (2022). *Informe de gestión y resultados: Programa infancia, adolescencia y juventudes.* Dirección de Grupos de Especial Protección. <https://apps.villavicencio.gov.co:6001/download/13002>.

Bohórquez Barrera, W. S., Galeano Bolívar, B., & Bermúdez Tobón, J. G. (2024). Los álbumes familiares más allá de sí mismos: una exploración en su estética, banalidad y naturaleza social. *Calle 14 Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 20(37), 125-143. <https://doi.org/10.14483/21450706.21957>

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona, España: Martínez Roca.

Castillo-Sarmiento, A. Y., Gallo-Flórez, M. A., & Martínez-Balaguera, M. (2020). Reconstrucción de memoria histórica en jóvenes víctimas del conflicto armado en el municipio de El Zulia. *Revista Perspectivas*, 5(1), 79-90. <https://doi.org/10.22463/25909215.2646>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad.* <https://www.cervantesvirtual.com/obra/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-883182/>

Cerón Niño, L. K. (2021). *Mural representativo a la memoria histórica de los niños, niñas y adolescentes desplazados del barrio La Fortaleza*. Repositorio Institucional UFPS. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/7491>

CINEP/PPP. (2008). *Ariari: memoria y resistencia (2002 - 2008)*. Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política. Noche y Niebla (Caso Tipo No. 8). Villavicencio, Meta. <https://www.justiciaypazcolombia.com/wp-content/uploads/2009/10/01contenido.pdf>.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe final de la Comisión de la Verdad*. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (1997, 18 de julio). *Ley 387 de 1997. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia*. Diario Oficial No. 43.091.

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.

Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico: De la representación a la recepción*. Paidós. <https://doi.org/10.1080/03087298.1992.10442546> ``.

El Cuarto Mosquetero. (2022). *La lucha por el derecho a la ciudad de La Nohora*. <https://elcuartomosquetero.com/la-lucha-por-el-derecho-a-la-ciudad-de-la-nohora/>.

Fals Borda, O. (1986). *[La investigación-acción participativa: Política y epistemología. En Á. Camacho Guizado (Ed.), La Colombia de hoy (pp. 21–38). Cerec.]*
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16358/1/AntologiaFalsBorda.pdf>

Fernández-Vázquez, S., Riveiro-Rodríguez, T. y Domínguez-Almansa, A. (2024). Memoria histórica y pensamiento crítico: una experiencia de innovación didáctica sobre el franquismo en un aula de 4º de la ESO. *Clío. History and History teaching*, 50. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010476 -

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/07/V2_Paulo-Freire_N1.pdf

Galindo, A. (2022). *Entre territorios y memorias*. Centro Nacional De Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2022/11/Entre-territorios-y-memorias-op.pdf>

García Calderón, D. B., & Rosero Prado, A. L. (2024). Prácticas educativas en territorio con presencia de conflicto armado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9632

Gaviria Galíndez, W. F. (2020). *Contribuciones a la construcción de la identidad territorial a partir de la enseñanza de las ciencias sociales de los estudiantes de grado décimo de la I.E.T. Miguel Zapata del Plateado, municipio de Argelia, Cauca* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. Repositorio Institucional UAM. <https://repositorio.autonoma.edu.co/items/97ddd63b-efe2-4a46-a6a5-6ef0ffe2b15d>

Giménez, G. (1996). *Territorio y cultura. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, II (4), 9–30*. Universidad de Colima. Disponible en: https://bvirtual.ucol.mx/descargables/476_territorio_y_cultura.pdf.

Giménez, G. (2005). *Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural.* Trayectorias, VII (17), 8-24. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/607/60722197004.pdf>.

Gómez G., A. M., Ortiz C., M. E., & Londoño V., W. F. (2017). Reconstrucción de memoria histórica mediante la crónica literaria en estudiantes afectados por el conflicto armado en el colegio Iracá [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO] <https://repository.uniminuto.edu/bitstreams/f9789edf-3600-4ae8-8d53-f7d97f268158/download>

Gómez Mora, H. M., Loaiza Soto, A., & López Rueda, B. A. (2020). *La fotografía, medio para rescatar el valor cultural en los territorios golpeados por el conflicto.* MEDIACIONES, 16(24), 110–126. DOI: 0.26620/uniminuto.mediaciones.16.24.2020.110-126.

Gómez Rodríguez, A. M., & Valderrama Ortiz, S. Y. (2024). Memoria histórica de los estudiantes de los colegios San Agustín y Dante Alighieri. Horizontes Pedagógicos, 26(1), 31-42. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.26104>

Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: Del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad.* Siglo XXI Editores. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a1.pdf>

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva.* Prensas Universitarias de Zaragoza. (Obra original publicada en 1950). <https://dn721800.ca.archive.org/0/items/HALBWACHSM.LaMemoriaColectiva/HALBWACHS%2C%20M.%20La%20memoria%20colectiva.pdf>

Hernández Castillo, M. A. (2017). *Historia Barrio La Nohora.* Escuela de Formación en Derechos: Una apuesta por la participación. Scribd. (<https://es.scribd.com/document/469596373/HISTORIA-BARRIO-LA-NOHORA-pdf>)

Holgado Chacón, C. M. (2014). *Fotografía de la nostalgia: La fotografía como vehículo de la memoria en el proceso de reasentamiento de la ciudad de Morococha*. Tesis académica. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/66e68b6b-6402-4ccc-b05d-6882aca3ab09>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores. <https://centroprodh.org.mx/impunidadayeryhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Lobo Guerrero, D., & López Salamanca, S. F. (2022). *La fotografía documental, artística y participativa como herramienta para la reconstrucción de la memoria histórica en La Fortaleza (Cúcuta) durante el 2022* [Trabajo de grado, Universidad Francisco de Paula Santander]. Repositorio Institucional UFPS. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/8638>

Marzal Felici, J. (Ed.). (2007). *Cómo se lee una fotografía: Interpretaciones de la mirada*. Cátedra. https://www.researchgate.net/publication/48078331_Como_se_lee_una_fotografia_Interpretaciones_de_la_mirada

McLaren, P. (2003). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. En A. Darder, M. Baltodano y R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 69–96). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003286080/critical-pedagogy-reader-antonia-darder-kortney-hernandez-kevin-lam-marta-baltodano>

Ministerio de Educación Nacional. (1994, 3 de agosto). *Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial No. 41.473.

Molina Cedeño, R., & Piñeiro Aguiar, E. (2017). *Fotografía y comunicación intergeneracional en la recuperación de la memoria histórica y fortalecimiento de la identidad cultural*. *Revista San Gregorio*, 19(44–53). <https://doi.org/10.36097/rsan.v4i19>

Montoya Arango, V., & Arango Rendón, G. (2010). Territorios visuales del tiempo y la memoria. Exploraciones metodológicas en la vereda Mogotes del municipio de Buriticá (Antioquia, Colombia). *Boletín De Antropología*, 22(39), 185–206.
<https://doi.org/10.17533/udea.boan.6705>

Negrete Arroyo, D. L. (2024). *El valor documental de los archivos fotográficos, una aproximación a la reconstrucción de la memoria colectiva del municipio de San Pedro de Urabá a través de álbumes familiares* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/44257>

Nora, P. (2008). *Pierre Nora en Les Lieux de Mémoire*. Trilce. (Obra original publicada en 1984). <https://es.scribd.com/document/371675661/Lugares-de-Memoria-Pierre-Nora-pdf-pdf>.

Ojeda, B. A., Navarro Quimbaya, E., Ramírez Rey, E. A., & Céspedes Coronado, R. (2021). La imagen y la narrativa como herramientas para el abordaje psicosocial en escenarios de violencia. Departamentos de Casanare, Guaviare y Meta [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/42252/baojeda.pdf?sequence=1>

Olivio, A., Lau, J., & Herrera Díaz, L. E. (2022). Post-photography and the media and informational ecosystem of undergraduate students. A study in Mexico and Bolivia. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 20(2), 1-22.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v20i2.1878>.

Paguay, D., Sevilla, L., Delgado, V., Gómez, F., Chacón, P. & Moscoso, O.(2025). Proyectos Escolares Sobre Memoria Histórica y Derechos Humanos Para el Desarrollo de una Conciencia Crítica en Estudiantes de Bachillerato. *Revista REG*, Vol. 4 (Nº. 4).
<https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.296>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 6(2), 342–386. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido* (2.^a ed., A. Neira, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 2000). <https://www.researchgate.net/publication/364571586>

Rodríguez Arocho, W. C (2022). Una experiencia educativa sobre memoria histórica y justicia social en la República Dominicana: Análisis en clave histórico-cultural. *Educación*, 28(1), e2526. <https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2526>

Secretaría de Planeación de Villavicencio. (2022). *Certificado de delimitación y zonificación de amenazas: Sector La Nohora*. Alcaldía de Villavicencio. <https://apps.villavicencio.gov.co:6001/download/82639>

Sefla, A. (2020). Los desplazamientos de la memoria: imagen y redes sociales. *Textos y Contextos*, (21), 51–62. https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/bitstream/CONSEJO_REP/2143/1/Los%20desplazamientos%20de%20la%20memoria.pdf

Silva, A. (2006). *Imaginarios urbanos* (5.^a ed.). Arango Editores. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstreams/1802e751-02a1-4b32-9b87-27292b0fd6ba/download>,

Silva, A. (2015). *Imaginarios urbanos*. Imaginarios y Representaciones. <https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/05/silva-armando-imaginarios-urbanos.pdf>

Silva, A. (2016). *Los imaginarios sociales desde Armando Silva*. revista Campos en Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás (Vol. 4, Núm. 1) <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/campos/article/download/3476/3815>.

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara. <https://scispace.com/pdf/susan-sontag-ante-el-dolor-de-los-demas-1a87vandxs.pdf>

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía* (C. Gardini, Trad.; A. Major, Rev.). Santillana Ediciones Generales, S. A. de C. V. / Alfaguara. (Trabajo original publicado en 1977)

Vallejo-Echavarría, J. C., Solórzano-Ariza, A., & Toro-Tamayo, L. C. (2017). Memoria fotográfica: la imagen como recuerdo y documento histórico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(1), 73-84. DOI: [10.17533/udea.rib.v40n1a07](https://doi.org/10.17533/udea.rib.v40n1a07).

Velandia Fajardo, A. M., & Torres Torres, A. A. (2017). *Vida, saberes y esperanza: Tejiendo la palabra desde la memoria. Orientaciones pedagógicas para el reconocimiento y valoración de la vida y lo vivo fundamentadas en la memoria colectiva del proceso de colonización del municipio El Retorno, departamento del Guaviare* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional] <https://www.academia.edu/98479484>

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i2.0015>

7 Anexos

https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f/g/personal/cristhian_portuguezrio_usantotomas_edu_co/IgDS3YFk3VLFT7r59BY3VmbYAYaxwX5aakCSLwGvoUjqGQE?e=DTkqil

LISTADO DE ANEXOS

NOMBRE	TIPO	DESCRIPCION
1. MATRIZ DE ANALISIS	DOCUMENTO WORD	DOCUMENTO CON LAS MATRICES QUE RELACIONAN LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION Y SU ANALISIS POR CATEGORIAS
2. DIARIOS DE CAMPO	CARPETA CON 12 ARCHIVOS EN WORD	12 DIARIOS DE ENCAMPO CORRESPONDIENTES A LAS SECUENCIAS DIDACTICAS DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES DE GRADO 8 Y 9.
3. ENTREVISTA LIDERES COMUNITARIOS	CARPETA CON 2 ARCHIVOS EN VIDEO	ENTREVISTAS INICIALES REALIZADAS POR ESTUDIANTES A LA PRESIDENTE DE LA JUNTA DE ACCION COMUNAL DE LA NOHORA Y A LA COORDINADORA DE LA FUNDACION BEMPOSTA
	CARPETA CON 16	CORRESPONDE A UNA SELECCIÓN DE ENTREVISTAS INICIALES QUE BUSCAN

4. ENTREVISTAS INICIALES	ARCHIVOS DE AUDIO	SONDEAR LOS CONOCIMIENTOS Y PERCEPCIONES QUE LOS JOVENES TIENEN DE SU BARRIO. REALIZADAS A ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 8 Y 9,
5. ENTREVISTAS FINALES	CARPETA CON 16 ARCHIVOS DE AUDIO	CORRESPONDE A UNA SELECCIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS Y GRUPOS FOCALES QUE SE RELIAZARON AL FINALIZAR EL PROCESO CON LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 8 Y 9
6. TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS	CARPETA CON ARCHIVOS EN WORD	ARCHIVOS DE TEXTO CON LAS TRANSCRIPCIONES REALIZADAS DE LAS ENTREVISTAS.
7. RESULTADOS FOTOGRAFICOS	CARPETA CON 600 ARCHIVOS JPEG	FOTOGRAFIAS REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES EN LAS TRES SALIDAS DE CAMPO QUE SE REALIZARON DENTRO Y FUERA DE LA INSTITUCION
8. BLOGS DE ESTUDIANTES.	DOCUMENTO EN WORD	ESTE ARCHIVO CONTIENE LOS LINKS Y CAPTURAS DE PANTALLA DE LOS BLOG REALIZADOS POR ESTUDIANTES DONDE SE EVIDENCIAS SUS PROCESOS FOTOGRAFICOS Y NARRATIVAS