



Cartografía social como estrategia para fortalecer memoria e identidad en estudiantes de séptimo
grado de Valledupar

Karen Dayana Gutiérrez Becerra
Geomar Enrique Córdoba Vega
Claudia Inés Ayache Rodríguez

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Luis Alfredo Bernal Hidalgo

Resumen

Este estudio se desarrolla en la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, ubicada en la comuna 3 de Valledupar, un territorio atravesado por condiciones de vulnerabilidad social, donde muchas familias viven del día a día, han sido afectadas por el conflicto armado y, en algunos casos, forman parte de procesos de reintegración. En este contexto, se ha identificado una desconexión de los estudiantes de séptimo grado con su historia, cultura y territorio, lo que debilita su sentido de pertenencia e identidad colectiva.

Para abordar esta situación, la investigación se orienta desde el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), con el propósito de transformar las prácticas pedagógicas mediante estrategias críticas que integren la memoria colectiva, las prácticas culturales y los referentes locales. Se contempla la implementación de acciones pedagógicas basadas en el diálogo reflexivo, la pregunta generadora y la participación activa de estudiantes, docentes y miembros de la comunidad.

Inspirado en la pedagogía crítica de Paulo Freire, el estudio busca resignificar el vínculo entre escuela y territorio, promoviendo una educación situada, significativa y transformadora. Se espera que esta propuesta contribuya a reconstruir el tejido social y cultural desde la cotidianidad, fortaleciendo el arraigo territorial y reconociendo a los estudiantes como sujetos activos capaces de incidir en su realidad.

Palabras Clave

Vulnerabilidad Social, Memoria Comunitaria, Investigación – Acción, Construcción de identidad.

Abstract

This study takes place at the Andrés Nicolás Escobar Escobar Educational Institution, located in Comuna 3 of Valledupar a territory marked by social vulnerability, where many families live day to day, have been affected by Colombia's armed conflict, and in some cases are part of reintegration processes. Within this context, seventh-grade students experience a disconnection from their history, culture, and territory, which weakens their sense of identity and belonging.

To address this situation, the research adopts a Participatory Action Research (PAR) approach aimed at transforming pedagogical practices through critical strategies that incorporate collective memory, cultural practices, and local references. The project envisions the implementation of pedagogical actions based on reflective dialogue, generative questioning, and the active involvement of students, teachers, and community members.

Inspired by Paulo Freire's critical pedagogy, the study seeks to reframe the relationship between school and territory, promoting a contextualized, meaningful, and transformative educational experience. It is expected that this proposal will contribute to rebuilding the social and cultural fabric through everyday experiences, strengthening territorial rootedness and recognizing students as active agents capable of influencing their reality.

Key Words

Social vulnerability, Community memory, Action research, Identity construction

Tabla de Contenido

Introducción.....	6
Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico	9
1.1 Planteamiento del Problema.....	9
1.2 Objetivos.....	12
1.3 Justificación.....	13
1.4 Marco Teórico.....	15
Capítulo 2. Diseño Metodológico.....	21
2.1. Contexto y participantes	23
2.1.1. Contexto institucional y territorial.....	23
2.1.2. Participantes, selección y roles	25
2.3. Método IAP	29
2.3.1. Diagnóstico.....	30
2.3.2. Planificación.....	31
2.3.3. Ejecución.....	31
2.3.4. Reflexión y Evaluación.....	32
2.3.5. Técnicas participativas e instrumentos de la Investigación Acción Participación	32
2.4. Propuesta metodológica.....	34
Capítulo 3. Implementación y Reflexión.....	36
3.1. Desarrollo del Plan de Acción.....	36
3.1.1 Organización general de la intervención.....	36
3.1.2 Primera sesión: aplicación de la encuesta participativa.....	36
3.1.3 Segunda sesión: desarrollo de la cartografía social	37
3.1.4 Tercera sesión: grupos de discusión y reflexión colectiva	38

3.2 Observaciones y Ajustes.....	39
3.2.1 Dificultades en la fase diagnóstica	39
3.2.2 Dificultades en la construcción cartográfica.....	39
3.2.3 Dificultades en la reflexión colectiva.....	40
3.2.4 Manejo de situaciones sensibles	40
3.2.5 Ajustes metodológicos generales	40
3.3 Análisis de Datos	41
3.3.1 Enfoque de análisis.....	41
3.3.2 Proceso de análisis.....	41
3.3.3 Construcción de categorías de análisis	41
3.3.4 Análisis por instrumentos.....	42
3.3.5 Triangulación de la información.....	42
Capítulo 4. Resultados y Discusión.....	43
4.1 El territorio como espacio afectivo y de pertenencia.....	43
4.2 El territorio como espacio de cuidado y riesgo	47
4.3 Memoria colectiva y narrativas familiares	50
4.4 Los recorridos cotidianos y la experiencia territorial	52
4.5 Deseo de transformación y apropiación territorial.....	54
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones	56
5.1 Síntesis de hallazgos.....	56
5.2 Propuestas de mejora	60
5.3 Líneas futuras de investigación	62
Referentes Bibliográficos	64

Introducción

La escuela, especialmente en contextos atravesados por la exclusión social, la pobreza y la violencia estructural, no puede limitarse a la transmisión de contenidos académicos. En territorios marcados por el conflicto armado y el desplazamiento forzado, la institución escolar se configura como un espacio clave para la reconstrucción simbólica, la producción de sentido y la resignificación de la experiencia colectiva. En la comuna 3 de Valledupar, la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar atiende a niños y jóvenes provenientes de familias desplazadas y hogares en condiciones de alta vulnerabilidad socioeconómica, cuyas trayectorias vitales han sido impactadas por rupturas territoriales, culturales y afectivas.

En este contexto, se observa en los estudiantes de séptimo grado una desconexión progresiva con su historia, sus referentes culturales y su entorno comunitario, lo que incide negativamente en su participación escolar y en su sentido de pertenencia. Esta etapa resulta especialmente significativa desde una perspectiva del desarrollo, ya que, como plantea Erikson (1994), corresponde al momento en que los sujetos comienzan a elaborar la crisis de identidad frente a la confusión de roles, proceso que se ve profundamente afectado cuando los referentes simbólicos y territoriales son fragmentados por experiencias de violencia y desarraigo. Desde esta perspectiva, la escuela adquiere un papel decisivo en la mediación de procesos identitarios.

Aunque esta población suele ser caracterizada como resiliente, es necesario problematizar críticamente este concepto. Tal como advierte la pedagogía crítica, la exaltación acrítica de la resiliencia puede invisibilizar las condiciones estructurales de desigualdad, violencia y abandono estatal que producen el trauma social. En este sentido, el presente estudio no asume la resiliencia como una cualidad individual, sino como un proceso colectivo que requiere condiciones pedagógicas, políticas y culturales para su construcción consciente y transformadora.

La problemática no radica únicamente en la ausencia de vínculos entre los contenidos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes, sino en la complejidad de implementar un currículo situado que legitime los saberes territoriales dentro de la escuela. Esta tensión se expresa en la jerarquización entre el conocimiento escolar oficial y los saberes populares, debate ampliamente abordado por Bernstein (2004) a través de los códigos educativos, así como por Lave y Wenger (1991), quienes destacan el aprendizaje como una práctica social situada. En este marco, el área de Ciencias Sociales se configura como un espacio privilegiado para articular memoria, territorio e identidad desde una perspectiva crítica.

El concepto de territorio, central en este estudio, se asume no como un simple espacio geográfico, sino como una construcción social, histórica y política atravesada por relaciones de poder. Desde la geografía crítica, autores como Santos (2000) y Massey (2005) permiten comprender el territorio como un entramado de prácticas, significados y disputas simbólicas, donde se inscriben las memorias del conflicto y las resistencias cotidianas de la comunidad. Esta concepción posibilita abordar el aula como un espacio donde el territorio se narra, se interpreta y se resignifica pedagógicamente.

La propuesta se inspira en la pedagogía crítica de Paulo Freire (2000), quien concibe la educación como una práctica dialógica y política orientada a la concienciación. No obstante, se reconoce la tensión entre esta perspectiva y el carácter planificado de una intervención pedagógica. Para atender dicha tensión, la Investigación-Acción Participativa (IAP) se asume como un enfoque metodológico que garantiza la construcción colectiva del conocimiento, evitando la imposición de soluciones externas y promoviendo la participación activa de estudiantes, docentes y comunidad en la definición de los sentidos de la intervención.

Desde esta perspectiva, el estudio propone la implementación de estrategias pedagógicas que integren la memoria comunitaria, las prácticas culturales y los referentes territoriales con el fin de fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes de séptimo grado. La recuperación de relatos de vida, la identificación de lugares simbólicos del barrio y el análisis del vallenato tradicional como narrativa de la memoria colectiva permiten reconocer esta expresión cultural no solo como manifestación artística, sino como un dispositivo político y discursivo de construcción histórica (Assmann, 2011; Brockmeier, 2015). La educación popular latinoamericana ha evidenciado que estos procesos favorecen la agencia social y la resistencia cultural (Torres, 2021).

En el contexto colombiano, donde persisten los efectos del conflicto armado, la pedagogía desempeña un papel fundamental en la construcción de paz territorial. Si bien el currículo oficial de paz, impulsado por instancias como la Comisión de la Verdad (2022), promueve el reconocimiento y la no repetición, este estudio se sitúa en el ámbito de la paz cotidiana y localizada, aquella que emerge de las prácticas educativas ancladas en los territorios afectados. Desde este marco, la investigación se articula con la línea de profundización “Memorias y territorio” de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, y propone resignificar la escuela como un espacio donde los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos capaces de interpretar y transformar su realidad.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

1.1 Planteamiento del Problema

En los márgenes urbanos de ciudades intermedias como Valledupar, las instituciones educativas públicas operan en contextos atravesados por la pobreza estructural, el desplazamiento forzado y diversas formas de violencia que impactan directamente las trayectorias escolares. En la Comuna 3, la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar atiende a una población estudiantil cuyas experiencias de vida están marcadas por el desarraigo territorial y la fragmentación de los vínculos comunitarios, condiciones que inciden en los procesos de construcción identitaria y en el sentido de pertenencia escolar.

Más allá de las dinámicas individuales, esta situación responde a una problemática de carácter estructural: la distancia pedagógica entre el currículo escolar y las realidades socioculturales del estudiantado. Desde una perspectiva sociológica de la educación, esta desconexión puede comprenderse como un proceso de reproducción cultural (Bernstein, 1990), en el que el conocimiento escolar legítimo se impone sobre los saberes locales, produciendo exclusión simbólica y desvalorización de las experiencias territoriales. En consecuencia, la escuela tiende a percibirse como un espacio ajeno, desvinculado de la historia, la memoria y las prácticas culturales de la comunidad.

Esta problemática se manifiesta de manera significativa en los estudiantes de grado séptimo, quienes evidencian apatía frente a las actividades escolares, bajo nivel de participación en ejercicios reflexivos y escasa apropiación del entorno que habitan. La elección de este grado no es arbitraria, sino que se sustenta en aportes de la psicología del desarrollo adolescente. De acuerdo con Erikson (1980) y Marcia (1980), esta etapa corresponde a un momento clave en la exploración

y consolidación de la identidad, particularmente en lo que respecta al sentido de pertenencia social y territorial. La ausencia de referentes simbólicos y narrativos coherentes en este periodo puede profundizar procesos de confusión identitaria y desvinculación comunitaria.

En este estudio, la identidad territorial se asume desde un enfoque integrador que articula la identidad social (Tajfel & Turner, 1986), entendida como el sentido de pertenencia a un grupo social, con la identidad narrativa (Ricoeur, 1996), que reconoce la construcción del yo a través de los relatos individuales y colectivos. Desde esta perspectiva, la identidad territorial no es un rasgo fijo, sino un proceso dinámico que se configura a partir de la memoria, el lenguaje, la experiencia vivida y la relación con el espacio socialmente construido.

La persistencia de la pobreza estructural y la violencia en estos contextos no solo se expresa en condiciones materiales, sino también en formas de violencia estructural y simbólica dentro del sistema educativo. Siguiendo a Bourdieu (1997), esta violencia se manifiesta en la exclusión de los saberes populares del currículo, la marginalización de las memorias locales y la imposición de modelos de conocimiento hegemónicos que deslegitiman otras formas de saber. Desde una mirada decolonial, esta omisión no constituye un simple descuido pedagógico, sino un acto político de colonización del conocimiento (Quijano, 2000; Mignolo, 2010).

En este marco, las expresiones culturales del territorio —como los relatos de vida, las memorias barriales y manifestaciones artísticas como el vallenato tradicional— no se conciben únicamente como fuentes de información histórica, sino como praxis cultural viva. Desde la sociología de la cultura y los estudios de la memoria, estas expresiones operan como dispositivos narrativos y políticos que permiten interpretar el pasado, disputar sentidos y fortalecer la identidad colectiva (Assmann, 2011; Brockmeier, 2015). No obstante, su incorporación en el ámbito escolar sigue siendo limitada y poco sistemática.

Ante este escenario, se reconoce la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas críticas que permitan reconstruir el vínculo entre escuela y territorio, legitimando las memorias y saberes locales como contenidos pedagógicos válidos. En este sentido, la cartografía social emerge como una herramienta metodológica y pedagógica que posibilita la lectura crítica del territorio, la recuperación de memorias individuales y colectivas, y la construcción participativa de significados sobre el espacio vivido.

De acuerdo con la Comisión de la Verdad (2022), integrar la memoria histórica en la escuela es fundamental para la construcción de paz territorial y ciudadanía crítica. Sin embargo, más allá del currículo oficial de paz, se hace necesario promover prácticas educativas situadas que respondan a las realidades locales y a las experiencias concretas de comunidades afectadas por el conflicto. Desde esta perspectiva, la presente investigación se orienta a explorar cómo la escuela puede convertirse en un espacio de resignificación territorial, identidad y agencia juvenil.

A partir de lo anterior, el problema de investigación se formula en los siguientes términos.

¿Cómo el uso de la cartografía social fortalece la construcción de los territorios locales, a partir del reconocimiento de la memoria colectiva, en los estudiantes del grado séptimo de la institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar en la ciudad de Valledupar?

1.2 Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Fortalecer la construcción de la identidad de los territorios locales de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar, mediante el co-diseño de una propuesta de cartografía social fundamentada en el reconocimiento de la memoria colectiva.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar las representaciones que tienen los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar de su territorio local.
- Codiseñar una propuesta de cartografía social como dispositivo de mediación simbólica para representar colectivamente las vivencias y significados territoriales de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar.
- Analizar de forma colectiva las cartografías sociales elaboradas para comprender cómo la memoria colectiva orienta la relación de los estudiantes con su territorio local.

1.3 Justificación

Este proyecto de investigación se orienta a examinar el papel de la escuela en la construcción de identidad y memoria colectiva en contextos sociales marcados por la desigualdad y la exclusión. En la Comuna 3 de Valledupar, las voces, historias y saberes de los estudiantes y sus comunidades han tenido una presencia limitada en el currículo escolar, lo que ha contribuido a una desconexión entre la experiencia educativa y los territorios de vida del estudiantado. Esta invisibilización responde a decisiones curriculares que excluyen determinados conocimientos y experiencias, configurando relaciones de poder pedagógico que inciden en los procesos de formación subjetiva.

Desde esta perspectiva, la investigación se fundamenta en la Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth, quien sostiene que la lucha por el reconocimiento social es fundamental para la formación de la identidad y la autoestima, en tanto los sujetos se constituyen a partir del reconocimiento de sus experiencias, capacidades y trayectorias por parte de otros (Honneth, 1997). En el ámbito educativo, la exclusión de las memorias territoriales y de los saberes comunitarios limita dicho reconocimiento, afectando el sentido de pertenencia y la valoración de sí mismos de niñas, niños y adolescentes, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

En el plano social, el proyecto busca contribuir a la dignificación de las experiencias barriales y comunitarias mediante estrategias pedagógicas participativas que favorezcan la recuperación de memorias individuales y colectivas. La cartografía social se configura, en este sentido, como una mediación pedagógica que posibilita el diálogo, la construcción de narrativas propias y la resignificación del territorio como espacio de aprendizaje, identidad y acción colectiva, fortaleciendo la agencia estudiantil y los vínculos comunitarios.

Desde el ámbito académico, la investigación se inscribe en el campo de las pedagogías críticas y los estudios sobre memoria y territorio, al concebir la educación como un proceso ético, político y situado. Si bien la propuesta contempla la elaboración de una guía pedagógica, su carácter replicable no reside en la reproducción de contenidos específicos, sino en el modelo dialógico y crítico que orienta la intervención. En este sentido, el currículo se entiende como un proceso abierto que debe ser interpretado y adaptado a cada contexto local para conservar su sentido y pertinencia pedagógica (Stenhouse, 1998).

En términos institucionales, el diseño de una guía pedagógica basada en la cartografía social ofrece una herramienta orientadora para docentes interesados en integrar las memorias y saberes territoriales en sus prácticas educativas. Su valor radica en la posibilidad de promover procesos formativos contextualizados, inclusivos y reflexivos, contribuyendo al fortalecimiento de una escuela comprometida con la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diversidad cultural.

1.4 Marco Teórico

1.4.1. Cartografía Social

La cartografía social se concibe como una propuesta metodológica y pedagógica que cuestiona las formas tradicionales de representación del territorio, al reconocer que este no se limita a un espacio físico delimitado, sino que se construye a partir de las experiencias, memorias y relaciones cotidianas de quienes lo habitan. A diferencia de la cartografía técnica, centrada en la localización objetiva y la medición del espacio, la cartografía social permite que el mapa se convierta en un dispositivo simbólico desde el cual se narran vivencias, se expresan afectos y se interpretan dinámicas sociales propias del territorio vivido.

Diversos autores han señalado que la cartografía social posibilita procesos colectivos de producción de conocimiento, en los cuales los sujetos participan activamente en la lectura de su realidad territorial. Montoya Arango, García Sánchez y Ospina Mesa (2014) plantean que cartografiar implica un ejercicio que articula el recorrer el territorio, evocar recuerdos y representarlos gráficamente, integrando experiencia, memoria y reflexión colectiva. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se produce de manera externa, sino que emerge del diálogo entre quienes comparten un mismo espacio y una historia común.

En esta misma línea, Barragán-León (2019) sostiene que la cartografía social funciona como un lenguaje creativo dentro de la investigación cualitativa, al permitir expresar dimensiones simbólicas, emocionales y narrativas del territorio que no siempre emergen a través de instrumentos tradicionales como encuestas o entrevistas. El uso del dibujo, los símbolos y las representaciones espaciales amplía las posibilidades expresivas de los sujetos y favorece la construcción de sentidos compartidos.

Otros aportes destacan que la cartografía social permite visibilizar memorias y experiencias que suelen quedar al margen de las representaciones institucionales del espacio. Acselrad y Núñez Viégas (2022) advierten que este tipo de ejercicios cartográficos contribuye a cuestionar discursos dominantes sobre el territorio y a reconocer las voces de comunidades históricamente excluidas. En contextos atravesados por la desigualdad social y el conflicto armado, la cartografía social adquiere especial relevancia al permitir que los territorios sean narrados desde la experiencia de quienes los habitan y no únicamente desde miradas externas.

A partir de lo expuesto por los autores, se puede apreciar que la cartografía social no se reduce a una técnica gráfica ni a un producto final, sino que constituye un proceso pedagógico que favorece la reflexión colectiva, la escucha y el reconocimiento de los sujetos como portadores de saber territorial. El valor del ejercicio cartográfico radica, por tanto, en las interacciones, diálogos y debates que se generan durante su desarrollo, más que en la precisión o estética del mapa elaborado.

Desde la perspectiva de esta investigación, la cartografía social no se asume como una técnica para recolectar información de manera extractiva, sino como una estrategia pedagógica y analítica construida junto con los estudiantes. En coherencia con el enfoque de Investigación–Acción Participativa, se entiende que el valor del ejercicio cartográfico reside en el proceso de diálogo, escucha y reflexión colectiva que se genera durante su desarrollo, más que en el mapa como producto final.

La cartografía social permite transformar las experiencias y recuerdos de los estudiantes en representaciones simbólicas que pueden ser compartidas, discutidas y resignificadas en el aula. A través de la elaboración de mapas colectivos, los estudiantes de grado séptimo pueden identificar lugares significativos, trayectos cotidianos, fronteras simbólicas y experiencias asociadas al

cuidado o al conflicto, fortaleciendo la comprensión de su relación con el territorio y su sentido de pertenencia.

1.4.2. Identidad Territorial

La identidad territorial se aborda en este estudio como una construcción que se configura a partir de la relación entre los sujetos, el espacio que habitan y las memorias que circulan en su vida cotidiana. No se entiende como un rasgo fijo ni como un sentimiento espontáneo de pertenencia, sino como un proceso dinámico que se construye y resignifica a través de experiencias compartidas, prácticas culturales y narrativas que otorgan sentido al lugar y a la vida en comunidad.

Desde una perspectiva social, Maurice Halbwachs plantea que la memoria no se produce de manera individual, sino en el marco de relaciones sociales que ofrecen referentes simbólicos compartidos. Estos marcos de memoria permiten a los sujetos reconocerse como parte de un grupo y establecer vínculos con su entorno territorial (Halbwachs, 2004). Sin embargo, en contextos atravesados por el conflicto armado, el desplazamiento forzado y la exclusión social, dichos marcos tienden a fragmentarse, lo que afecta los procesos de identificación territorial y el sentido de pertenencia.

Elizabeth Jelin profundiza esta discusión al diferenciar entre memoria histórica y memoria colectiva. Mientras la memoria histórica se centra en el pasado reciente de violencia y en las disputas por la verdad, la memoria colectiva incluye tradiciones, prácticas culturales, relatos barriales y expresiones simbólicas que configuran la vida cotidiana de una comunidad (Jelin, 2002). Esta distinción resulta especialmente relevante para el ámbito educativo, ya que permite

comprender que la identidad territorial no se construye únicamente a partir del relato del conflicto, sino también desde los saberes y memorias que sostienen la cotidianidad de los territorios.

Desde esta mirada, la identidad se vincula estrechamente con la capacidad de narrar la experiencia. Paul Ricoeur propone el concepto de identidad narrativa para explicar cómo los sujetos construyen continuidad y sentido sobre sí mismos a partir de los relatos que elaboran acerca de su vida y su entorno (Ricoeur, 2000). La posibilidad de narrar el barrio, la historia familiar o las vivencias comunitarias permite articular pasado, presente y proyección de futuro, fortaleciendo el reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos situados.

A partir de estos aportes, se puede apreciar que la identidad territorial se fortalece cuando existen espacios que reconocen y legitiman las memorias, narrativas y prácticas culturales del territorio. En este sentido, las prácticas culturales se comprenden como formas vivas de memoria que condensan saberes, emociones y modos de habitar el espacio. No obstante, su incorporación en la escuela plantea desafíos éticos importantes. Catherine Walsh advierte que los saberes propios pueden ser instrumentalizados cuando se reducen a recursos didácticos desprovistos de su sentido histórico y político, por lo que propone una pedagogía intercultural crítica orientada al reconocimiento y la dignificación de estos conocimientos (Walsh, 2005, 2013).

Desde lo expuesto por los autores, se comprende que la escuela ocupa un lugar central en los procesos de construcción de identidad territorial, aunque esta posibilidad entra en tensión con un currículo formal que tiende a homogeneizar contenidos y a jerarquizar saberes. Henry Giroux plantea que el aula no es un espacio de simple reproducción, sino un escenario de negociación cultural, donde el docente puede ejercer una lectura crítica del currículo e incorporar saberes territoriales y memorias locales como formas de resistencia pedagógica (Giroux, 1997).

A partir de este análisis teórico, se asume en esta investigación que la identidad territorial no constituye un punto de partida garantizado en los estudiantes, sino un proceso que puede fortalecerse pedagógicamente cuando la escuela crea condiciones de reconocimiento, diálogo y reflexión sobre el territorio vivido. La identidad territorial se concibe, así, como una construcción en permanente elaboración, atravesada por la memoria colectiva, la experiencia escolar y la relación cotidiana con el entorno.

En consonancia con los objetivos de la investigación, la identidad territorial cumple una función central para comprender cómo los estudiantes de grado séptimo se reconocen en su barrio, su escuela y su historia comunitaria. Trabajar pedagógicamente este concepto permite analizar de qué manera las memorias, los relatos y las prácticas territoriales inciden en el sentido de pertenencia y en la forma como los estudiantes interpretan su lugar en el mundo. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio privilegiado para el reconocimiento simbólico del territorio y para la construcción de narrativas que fortalecen el vínculo entre los estudiantes y su comunidad.

De este modo, la identidad territorial se articula con la cartografía social como un eje que orienta la lectura del territorio desde la voz de los estudiantes. Al reconocer sus experiencias y narrativas como fuentes legítimas de conocimiento, la escuela se resignifica como un espacio donde la identidad no solo se enseña, sino que se construye de manera colectiva, situada y significativa.

1.4.3. Memoria Colectiva

La memoria colectiva se entiende en esta investigación como un proceso social mediante el cual los grupos construyen sentidos compartidos sobre su experiencia, su historia y el territorio que habitan. No se trata de la suma de recuerdos individuales, sino de una elaboración colectiva que permite interpretar el pasado desde el presente y dotar de significado la vida comunitaria. En este

sentido, la memoria colectiva cumple un papel central en la construcción de vínculos, pertenencias y referentes identitarios.

Desde los estudios contemporáneos de la memoria, se ha planteado que esta se sostiene en prácticas sociales, relatos y expresiones simbólicas que circulan en la vida cotidiana. Assmann (2011) señala que la memoria colectiva no se limita a hechos históricos formales, sino que incluye tradiciones, lenguajes, expresiones culturales y narrativas locales que las comunidades consideran significativas. Estas memorias se anclan al territorio como espacio vivido, donde se inscriben experiencias, afectos y sentidos compartidos.

Asimismo, se ha destacado que los lugares y las prácticas cotidianas funcionan como soportes de la memoria colectiva. Nora (2008) propone que los territorios, los barrios y las instituciones pueden entenderse como espacios donde la memoria se activa y se resignifica, especialmente en contextos donde las experiencias de violencia, desplazamiento o exclusión han afectado los vínculos comunitarios. En estos escenarios, la memoria colectiva contribuye a sostener la cohesión social y a preservar referencias comunes.

Desde una perspectiva narrativa, Brockmeier (2015) plantea que la memoria colectiva se construye y se transmite a través de relatos que permiten interpretar la experiencia vivida. Narrar historias familiares, barriales o comunitarias no solo implica recordar, sino otorgar sentido a lo vivido y situarlo en una trama colectiva. En el ámbito educativo, esta dimensión narrativa resulta clave para que los estudiantes articulen su experiencia personal con memorias compartidas y se reconozcan como sujetos históricos situados.

A partir de estos aportes, se puede apreciar que la memoria colectiva se fortalece cuando existen espacios que permiten compartir relatos, reconocer experiencias y resignificar el territorio desde

la voz de quienes lo habitan. En este marco, la escuela puede desempeñar un papel fundamental si se concibe como un lugar de escucha, diálogo y reconocimiento de las memorias locales, y no únicamente como un espacio de transmisión de contenidos.

Desde la perspectiva de esta investigación, la memoria colectiva no se concibe como un contenido cerrado que deba enseñarse, sino como un proceso pedagógico que se construye de manera participativa junto con los estudiantes. Reconocer las memorias barriales, familiares y culturales permite comprender cómo los estudiantes interpretan su entorno, qué experiencias consideran significativas y cómo estas influyen en su relación con el territorio.

En consonancia con los objetivos del estudio, la memoria colectiva cumple una función central para analizar la manera en que los estudiantes de grado séptimo construyen sentido sobre su historia y su vida comunitaria. El trabajo pedagógico con la memoria permite visibilizar experiencias cotidianas que suelen permanecer silenciadas, fortalecer el sentido de pertenencia y favorecer una lectura crítica del territorio desde la experiencia vivida.

De este modo, la memoria colectiva se articula con la cartografía social y la identidad territorial como un eje fundamental para comprender la relación entre escuela, territorio y experiencia. Al abrir espacios para narrar, mapear y reflexionar sobre las memorias del entorno, la escuela se resignifica como un espacio donde las historias locales adquieren valor pedagógico y donde los estudiantes se reconocen como participantes activos en la construcción de su memoria compartida.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

2. Diseño Metodológico

Esta investigación nace del aula y del territorio: de lo que los estudiantes recuerdan, de lo que callan, de lo que señalan como importante cuando hablan de su barrio, de su escuela y de su historia

familiar. Por eso, el enfoque elegido es cualitativo e interpretativo, porque interesa comprender significados, no medir resultados como si fueran cifras aisladas. Lo que se busca es acompañar un proceso pedagógico donde la memoria y el territorio se vuelvan conversación, mapa y reflexión compartida.

El camino metodológico se organiza desde la Investigación–Acción Participativa (IAP). Más que aplicar una estrategia “a” los estudiantes, se propone construirla con ellos, tal como se observa en la figura 1: escuchar primero, diseñar con base en lo que expresan, probar en el aula, observar lo que pasa y volver a conversar para ajustar. En ese sentido, además del ciclo clásico de la investigación-acción, se toma como horizonte el enfoque latinoamericano de la IAP, en el que la participación no es decorativa, sino un principio que atraviesa diagnóstico, análisis y devolución, buscando que la comunidad educativa sea parte real del conocimiento producido (Fals Borda).

En este capítulo es importante aclarar algo central: la cartografía social no se asume como una “técnica para recolectar datos” en sentido estricto, sino como una estrategia pedagógica y analítica. Es decir, lo que permite la cartografía es interpretar el territorio vivido: convertir experiencias en símbolos, ubicar memorias en lugares, reconocer fronteras invisibles, leer conflictos y afectos. La información inicial para orientar el diseño de la guía se recogerá mediante un diagnóstico con encuestas, complementado con espacios de conversación. Con esa base, la cartografía funciona como el modo de darle forma, sentido y lectura crítica a lo recogido: no solo “qué pasó”, sino “dónde se siente”, “qué marca”, “qué lugar duele”, “qué lugar sostiene”.

La elección de grado séptimo también es metodológica. En esta etapa se fortalecen capacidades de pensamiento más abstracto y de representación simbólica, necesarias para traducir experiencias en relatos, signos y mapas. En clave sociocultural, el aprendizaje mediado por el lenguaje, la

interacción y los signos favorece que el estudiante construya sentidos más complejos sobre su realidad y pueda participar en ejercicios de reflexión social y territorial (Vygotsky).

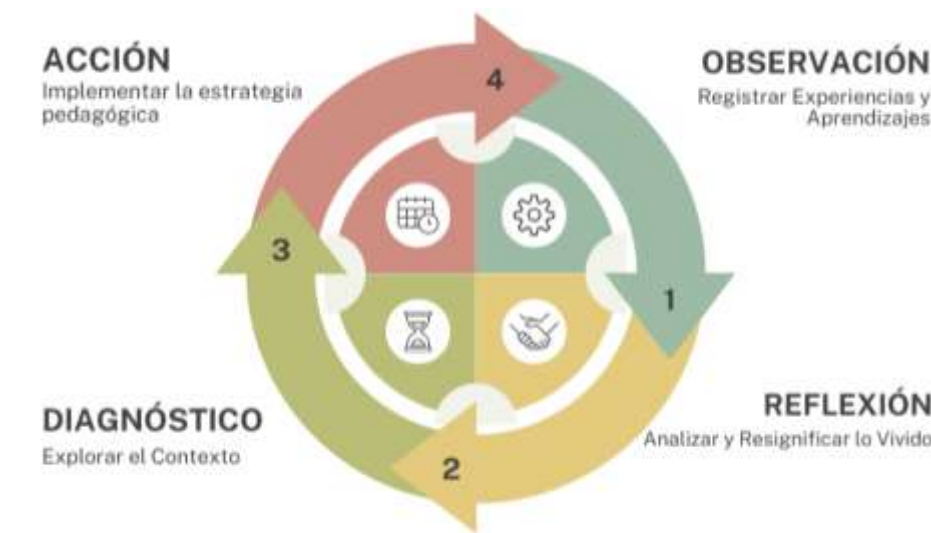


Figura 1. Ciclo de la investigación-acción participativa. Elaboración propia (2025).

2.1. Contexto y participantes

2.1.1. Contexto institucional y territorial

La Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar fue fundada en 2015 para brindar educación integral en un sector vulnerable de Valledupar, en la comuna 3, barrio Villa Haydith. Su creación contó con respaldo de la diócesis de Valledupar y se fundamentó en principios de formación en valores, inclusión y compromiso social (Proyecto de construcción colectiva para la transformación de la práctica educativa, 2019), principios que se materializan en prácticas institucionales orientadas a la convivencia y la construcción de paz, como el trabajo pedagógico del semillero de paz liderado por el rector y acompañado por docentes y estudiantes, experiencia que se ilustra en la Figura 3.

En el contexto actual (2025), la institución atiende principalmente a estudiantes de estratos 0 y 1. Muchas familias se sostienen con trabajos informales, labores domésticas y oficios temporales. La

precariedad económica, sumada a historias de desplazamiento y diversas expresiones de violencia, configura condiciones de vulnerabilidad que inciden en el rendimiento, la convivencia y la permanencia escolar. En ese escenario, la escuela cumple un papel que va más allá de lo académico: se convierte en un lugar de cuidado, acompañamiento y oportunidad.



Figura 2. División por comunas de Valledupar y ubicación de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar.

Nota. Tomado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Comunas_de_Valledupar

A nivel local, la comuna 3 y el barrio Villa Haydith ubicados territorialmente al sur del municipio de Valledupar como se muestra en la figura 2, presentan altos índices de pobreza y presencia importante de población desplazada. Existen déficits de acceso a programas sociales y servicios, y la vida cotidiana está atravesada por tensiones territoriales, fronteras simbólicas y formas de exclusión. La institución, en ese sentido, funciona como un punto de encuentro comunitario donde aparecen y pueden tramitarse pedagógicamente problemáticas, memorias y búsquedas de futuro.



Figura 3. Rector Geomar Enrique Córdoba, junto a docentes y estudiantes del semillero de paz.

Nota. Tomado de El Espectador (2018).

En el nivel municipal y departamental, Valledupar y el Cesar reflejan el contraste entre riqueza cultural (vallenato, tradiciones) y profundas brechas socioeconómicas. En el plano nacional, persisten desigualdades históricas y secuelas del conflicto armado. Este panorama hace especialmente pertinente una propuesta que conecte escuela–territorio–memoria como parte de la formación crítica.

2.1.2. Participantes, selección y roles

Participarán estudiantes de grado séptimo (jornada mañana). Además de la pertinencia formativa para el trabajo narrativo y simbólico, este grupo permite implementar y ajustar la guía pedagógica con seguimiento cercano y acompañamiento sostenido, en un contexto institucional caracterizado por la participación activa de directivos, docentes y estudiantes en los procesos pedagógicos y formativos, tal como se expresa en las prácticas cotidianas de la institución y se vincula con la experiencia representada en la Figura 4.



Figura 4. Rector Geomar Enrique Córdoba junto a estudiantes y docentes de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, en Villa Jaidith, Valledupar.

Nota. Elaboración propia (2025).

La institución también ha desarrollado iniciativas relacionadas con paz, memoria y reconciliación, lo cual favorece la disposición institucional hacia procesos transformadores y reflexivos (Sánchez, 2018).

Criterios de inclusión

1. Estar matriculado en la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar en el grado séptimo, jornada de la mañana.
2. Tener entre 12 y 14 años, correspondiente a la etapa de adolescencia temprana.
3. Residir en la comuna 3 de Valledupar, en contextos marcados por vulnerabilidad social y/o desplazamiento forzado.
4. Contar con la autorización expresa de los padres, madres o acudientes para participar en la investigación.

5. Manifestar disposición e interés por participar en las actividades pedagógicas y reflexivas propuestas, incluyendo talleres de cartografía social.

Criterios de exclusión

1. Estudiantes que, aunque matriculados en la institución, no pertenezcan al grado séptimo de la jornada de la mañana.
2. Menores que no cuenten con autorización de sus padres o acudientes para participar en el estudio.
3. Estudiantes que presenten condiciones de salud o limitaciones específicas que impidan su participación activa en actividades colectivas de carácter gráfico, narrativo o reflexivo.
4. Participación simultánea en otros proyectos investigativos de naturaleza similar que puedan influir en sus percepciones o generar sesgos en las respuestas.
5. Ausencias recurrentes o falta de disponibilidad durante el periodo en el que se desarrollará la investigación, lo cual dificultaría el proceso de acompañamiento y seguimiento.

2.2. Enfoque Cualitativo

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, en tanto se orienta a comprender los significados, percepciones y experiencias que los estudiantes construyen en relación con su territorio, su memoria colectiva y su identidad territorial. El enfoque cualitativo parte del reconocimiento de que la realidad social no es objetiva ni homogénea, sino que se configura a partir de las interacciones, los discursos y las prácticas cotidianas de los sujetos que la habitan (Hernández Sampieri et al., 2014).

Desde esta perspectiva, el interés del estudio no se centra en la medición de variables ni en la generalización de resultados, sino en la interpretación profunda de los sentidos que los estudiantes atribuyen a su entorno. La investigación cualitativa permite acceder a dimensiones subjetivas y simbólicas de la experiencia social, las cuales resultan fundamentales para comprender cómo se construyen las representaciones territoriales y los vínculos de pertenencia en contextos educativos específicos (Taylor & Bogdan, 2000).

Asimismo, el enfoque cualitativo reconoce el carácter situado del conocimiento. Esto implica que los saberes producidos no se entienden como universales, sino como construcciones contextualizadas que emergen de un escenario social, histórico y cultural determinado. En el caso de esta investigación, el contexto escolar de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar constituye un espacio clave para analizar las experiencias territoriales de los estudiantes y los significados que atribuyen a los lugares que habitan (Vasilachis de Gialdino, 2006).

En coherencia con este enfoque, la producción de información se concibe como un proceso dialógico y participativo. La información no se extrae de los participantes, sino que se construye junto con ellos a través de técnicas que favorecen la expresión, la reflexión y el intercambio de experiencias. De este modo, los estudiantes no son considerados fuentes pasivas de datos, sino sujetos activos en la construcción del conocimiento sobre su propia realidad (Hernández Sampieri et al., 2014).

Finalmente, el enfoque cualitativo resulta pertinente para esta investigación en la medida en que se articula con una propuesta pedagógica basada en la cartografía social y la Investigación–Acción Participativa. Ambas estrategias privilegian la voz de los estudiantes, el trabajo colectivo y la interpretación de la experiencia, elementos centrales para comprender los procesos de memoria colectiva e identidad territorial que se buscan analizar.

2.3. Método IAP

El método adoptado en esta investigación es la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como un enfoque metodológico que articula de manera inseparable la producción de conocimiento y la acción transformadora. La IAP se distancia de los modelos tradicionales de investigación al cuestionar la separación entre investigador y sujetos investigados, proponiendo en su lugar un proceso colaborativo en el que la comunidad participa activamente en todas las fases del proceso investigativo (Fals Borda, 1979).

Desde la tradición latinoamericana, la IAP se concibe como un proceso crítico y emancipador orientado a la transformación de realidades sociales a partir del reconocimiento de los saberes locales. Fals Borda (1979) plantea que el conocimiento producido mediante la investigación participativa no debe limitarse a la explicación de la realidad, sino que debe contribuir a la acción consciente y al fortalecimiento de la organización y la reflexión colectiva.

La Investigación Acción Participativa se caracteriza por su carácter cíclico y dialéctico, en el que la reflexión y la acción se retroalimentan de manera constante. Este ciclo incluye fases como el diagnóstico, la planificación, la acción y la evaluación, las cuales no siempre se desarrollan de forma lineal, sino que pueden superponerse y reconfigurarse según las dinámicas del contexto (Ander-Egg, 2003). Este carácter flexible permite ajustar el proceso investigativo a las necesidades y aprendizajes que emergen durante su desarrollo.

En el ámbito educativo, la IAP ofrece un marco metodológico especialmente pertinente, ya que posibilita que los estudiantes participen activamente en la identificación de problemáticas, en el diseño de propuestas pedagógicas y en la reflexión sobre los resultados obtenidos. De esta manera, el aula se convierte en un espacio de diálogo, aprendizaje colectivo y construcción crítica de

saberes, superando enfoques educativos centrados únicamente en la transmisión de contenidos (Kemmis & McTaggart, 2005).

En esta investigación, la IAP se implementa como una estrategia metodológica que articula el enfoque cualitativo con la propuesta pedagógica basada en la cartografía social. A través de este método, los estudiantes participan en la lectura crítica de su territorio, en la representación simbólica de sus experiencias y en la reflexión colectiva sobre los significados que construyen en relación con su entorno.

Así, la IAP no solo orienta el diseño metodológico del estudio, sino que se constituye en un eje pedagógico que atraviesa todo el proceso investigativo. Su aplicación permite fortalecer la participación estudiantil, promover el pensamiento crítico y generar aprendizajes significativos vinculados al territorio, la memoria colectiva y la identidad territorial.

2.3.1. Diagnóstico

El diagnóstico constituye el punto de partida del proceso investigativo y se orienta a identificar las representaciones que los estudiantes tienen sobre su territorio local. En coherencia con el enfoque de Investigación Acción Participativa, esta fase no es definida por un experto externo, sino que se construye a partir de la participación activa de los estudiantes, reconociendo sus percepciones, experiencias y saberes territoriales.

Para el desarrollo del diagnóstico se utiliza la encuesta participativa como técnica principal, aplicada mediante un cuestionario digital sobre la percepción territorial dirigido a los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar. Este instrumento permite identificar lugares significativos, trayectos cotidianos y valoraciones del territorio,

constituyéndose en un insumo clave para orientar la propuesta pedagógica que se desarrollará en las fases posteriores.

2.3.2. Planificación

Una vez identificado el diagnóstico, se desarrolla la fase de planificación, cuyo propósito es diseñar y estructurar el taller pedagógico que orientará la acción participativa. En esta etapa no se ejecuta aún la cartografía social, sino que se construye el marco pedagógico que permitirá su desarrollo, definiendo con claridad qué se va a hacer, cómo se va a hacer y con qué intención formativa.

En el marco de esta investigación, la planificación se concreta en la elaboración de una guía de taller para el co-diseño de una cartografía social, en la que se establecen los objetivos del taller, los momentos de la actividad, los materiales requeridos, los tiempos de trabajo y las preguntas orientadoras. Esta planificación se realiza teniendo en cuenta los intereses y percepciones expresados por los estudiantes durante el diagnóstico, garantizando que el taller responda a su contexto y a las problemáticas identificadas.

2.3.3. Ejecución

La fase de ejecución corresponde a la puesta en marcha del taller pedagógico diseñado durante la planificación. En esta etapa se desarrolla la cartografía social, entendida como un sociograma colectivo mediante el cual los estudiantes representan gráficamente su territorio, sus vivencias, memorias y relaciones sociales.

Durante la ejecución, la cartografía social funciona como un dispositivo de mediación simbólica que permite observar cómo los estudiantes dialogan, negocian significados y construyen representaciones compartidas del territorio. De manera simultánea, se realiza un registro

sistemático del proceso, atendiendo a las interacciones, los discursos y las dinámicas grupales que emergen, así como a los efectos positivos o dificultades que se presentan en tiempo real.

2.3.4. Reflexión y Evaluación

La fase de reflexión y evaluación se orienta al análisis colectivo de las cartografías sociales elaboradas y de los aprendizajes generados durante el proceso. En coherencia con la IAP, esta evaluación no se concibe como una medición externa, sino como un ejercicio participativo de reflexión y autocrítica, en el que los estudiantes analizan sus propias producciones y los sentidos contruidos colectivamente.

Para esta fase se emplea la técnica de grupos de discusión, apoyada en un guion de preguntas orientadoras, que facilita la interpretación de las cartografías sociales y de las narrativas asociadas. Este espacio permite comprender cómo la memoria colectiva orienta la relación de los estudiantes con su territorio local y evaluar si la propuesta pedagógica contribuyó al fortalecimiento de la identidad territorial. A partir de esta reflexión, se valora la necesidad de ajustar la propuesta o reiniciar el ciclo investigativo con un nuevo diagnóstico.

2.3.5. Técnicas participativas e instrumentos de la Investigación Acción Participación

En coherencia con el enfoque cualitativo y el método de Investigación Acción Participación (IAP), el proyecto emplea técnicas participativas que permiten a los estudiantes asumirse como sujetos activos en la producción de conocimiento sobre su territorio. Estas técnicas favorecen procesos de reflexión, diálogo y construcción colectiva, articulando la acción pedagógica con el análisis crítico de la memoria y la experiencia territorial (Francés et al., 2015).

2.3.5.1. Encuesta participativa

La encuesta participativa es una técnica propia de la IAP que, a diferencia de la encuesta tradicional, busca no solo recolectar información sino generar reflexión en los participantes sobre su realidad social. Esta técnica permite identificar percepciones, opiniones y representaciones colectivas, constituyéndose en un insumo para el análisis y la acción transformadora (Francés et al., 2015).

En el proyecto, la encuesta participativa se aplica para identificar las representaciones territoriales de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, relacionadas con el reconocimiento del barrio, el sentido de pertenencia y la memoria colectiva. A través de esta técnica se cumple el Objetivo 1, al recoger de manera sistemática las percepciones iniciales de los estudiantes sobre su territorio local.

El instrumento utilizado es el Cuestionario digital sobre la percepción territorial en los estudiantes de grado séptimo, diseñado con preguntas claras y contextualizadas que facilitan la participación activa y el análisis posterior de la información.

2.3.5.2. Sociograma (Cartografía social)

El sociograma es una técnica participativa que permite representar gráficamente las relaciones sociales, los vínculos comunitarios y los significados asociados al territorio. En el marco de la IAP, esta técnica favorece procesos de creatividad social, negociación colectiva y visualización de dinámicas territoriales desde la experiencia de los participantes (Francés et al., 2015).

En esta investigación, el sociograma se articula a la cartografía social como dispositivo de mediación simbólica, permitiendo a los estudiantes codiseñar colectivamente mapas de su barrio o comunidad. A través de esta técnica se cumple el Objetivo 2, al representar de manera gráfica y

simbólica las vivencias, memorias, prácticas cotidianas y relaciones sociales que configuran su territorio.

El instrumento central es la Guía de taller de co-diseño de una cartografía social, la cual orienta paso a paso las actividades de exploración gráfica, narrativas territoriales, identificación de vínculos comunitarios y proyección de transformaciones deseadas.

2.3.5.3. Grupos de discusión

Los grupos de discusión son técnicas conversacionales que permiten explorar significados, interpretaciones y aprendizajes colectivos a partir del diálogo entre los participantes. Desde la perspectiva de la IAP, esta técnica facilita la reflexión crítica y la construcción compartida de sentidos sobre la realidad social (Francés et al., 2015).

En el proyecto, los grupos de discusión se emplean para analizar colectivamente las cartografías sociales elaboradas, favoreciendo la reflexión sobre la memoria colectiva, la identidad territorial y la relación de los estudiantes con su entorno. Esta técnica contribuye al Objetivo 3, al profundizar en la comprensión de cómo la memoria colectiva orienta las representaciones territoriales de los estudiantes.

El instrumento utilizado es el Guion de preguntas orientadoras, el cual estructura el diálogo grupal sin limitar la participación, permitiendo que emerjan interpretaciones, aprendizajes y proyecciones territoriales desde la voz de los estudiantes.

2.4. Propuesta metodológica

La siguiente matriz presenta la propuesta metodológica del estudio, en la cual se articulan el enfoque cualitativo y el método de Investigación Acción Participación (IAP) con los objetivos específicos, las técnicas y los instrumentos de recolección de información. Esta organización

permite evidenciar la coherencia entre la pregunta de investigación y las estrategias metodológicas empleadas, orientadas a comprender y fortalecer la construcción del territorio local desde la memoria colectiva y la experiencia de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, en la ciudad de Valledupar.

Tabla 1. Diseño Metodológico

Pregunta:	Enfoque	Método	Objetivos	Técnica	Instrumento
¿Cómo el uso de la cartografía social fortalece la construcción de los territorios locales, a partir del reconocimiento de la memoria colectiva, en los estudiantes del grado séptimo de la institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar en la ciudad de Valledupar?	Cualitativo	Investigación Acción Participación	Objetivo 1: Identificar las representaciones que tienen los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar de su territorio local.	Encuesta Participativa	Cuestionario Digital sobre la percepción territorial en los estudiantes del grado séptimo
			Objetivo 2: Codiseñar una propuesta de cartografía social como dispositivo de mediación simbólica para representar colectivamente las vivencias y significados territoriales de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar.	Sociograma	Guía de taller de co-diseño de una cartografía social
			Objetivo 3: Analizar de forma colectiva las cartografías sociales elaboradas para comprender cómo la memoria colectiva orienta la relación de los estudiantes con su territorio local.	Grupos de Discusión	Guion de preguntas orientadoras

Capítulo 3. Implementación y Reflexión

3.1. Desarrollo del Plan de Acción

3.1.1 Organización general de la intervención

El desarrollo del plan de acción se implementó en el área de Ciencias Sociales, bajo el acompañamiento del docente titular. En coherencia con el enfoque de Investigación–Acción Participativa (IAP), la intervención se estructuró en tres sesiones de clase, organizadas de manera secuencial en torno a los momentos de diagnóstico, construcción y reflexión.

Previo a la implementación, se realizó una orientación al docente con el propósito de socializar la estructura del proceso, los objetivos de cada sesión y el sentido pedagógico de los instrumentos. Se acordó que el docente iniciaría con una introducción general dirigida a los estudiantes, en la que explicaría el propósito de las tres clases, así como una descripción clara de cada actividad a desarrollar. Este momento inicial permitió generar un marco de comprensión común, favoreciendo la disposición y participación de los estudiantes.

La organización en tres sesiones respondió a la necesidad de articular los instrumentos de manera progresiva, permitiendo que la información recogida en el diagnóstico sirviera como base para la construcción colectiva, y que esta, a su vez, fuera objeto de análisis y reflexión en la fase final.

3.1.2 Primera sesión: aplicación de la encuesta participativa

La primera sesión estuvo orientada al diagnóstico, mediante la aplicación del cuestionario sobre percepción territorial. Esta actividad tuvo como propósito identificar las representaciones que los estudiantes tienen de su territorio, así como los significados que atribuyen a su experiencia en el barrio.

El docente inició la sesión retomando la introducción general del proceso, explicando el sentido de la actividad y enfatizando que se trataba de un espacio de expresión libre, sin carácter evaluativo. Posteriormente, se presentó el cuestionario, el cual abordó dimensiones relacionadas con el reconocimiento del territorio, el sentido de pertenencia, la memoria colectiva, la experiencia cotidiana, la valoración del entorno y las proyecciones de cambio.

Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes respondieron preguntas abiertas que les permitieron narrar sus experiencias, identificar lugares significativos y expresar sus percepciones sobre el barrio. Este ejercicio no solo facilitó la recolección de información, sino que promovió un primer momento de reflexión individual sobre la relación con el territorio.

Adicionalmente, se incorporó una actividad de expresión simbólica en la que los estudiantes representaron mediante un dibujo un elemento que, desde su perspectiva, sintetizara la identidad de su barrio. Esta actividad permitió complementar la información escrita con representaciones visuales, ampliando las posibilidades de interpretación desde una dimensión emocional y simbólica.

3.1.3 Segunda sesión: desarrollo de la cartografía social

La segunda sesión se centró en la construcción colectiva del territorio a través del desarrollo del taller de cartografía social. Esta actividad se concibió como un espacio pedagógico en el que los estudiantes representaron gráficamente sus experiencias, memorias y relaciones con el entorno. El docente inició la sesión retomando algunos de los elementos identificados en el diagnóstico, estableciendo una conexión entre las respuestas del cuestionario y la actividad cartográfica. Posteriormente, se explicó el procedimiento del taller, orientando a los estudiantes en la elaboración de un mapa de su barrio.

En el desarrollo de la actividad, los estudiantes identificaron y representaron los lugares que frecuentan, señalaron espacios significativos desde una perspectiva positiva y negativa, ubicaron lugares asociados a memorias personales y colectivas, e incorporaron elementos relacionados con las personas que influyen en su vida cotidiana. Asimismo, marcaron problemáticas presentes en el territorio y representaron posibles cambios o mejoras deseadas para la comunidad.

La cartografía social permitió evidenciar cómo los estudiantes construyen representaciones del territorio a partir de sus vivencias, integrando dimensiones espaciales, sociales y emocionales. Durante el proceso, se observaron dinámicas de interacción, diálogo y negociación de significados, lo cual evidencia el carácter colectivo y participativo de la actividad.

Más allá del producto final, el valor pedagógico de la cartografía radicó en el proceso de construcción, en el que los estudiantes compartieron experiencias, reconocieron elementos comunes y reflexionaron sobre su entorno desde una perspectiva crítica.

3.1.4 Tercera sesión: grupos de discusión y reflexión colectiva

La tercera sesión estuvo orientada a la reflexión y evaluación del proceso mediante la implementación de grupos de discusión. Esta actividad tuvo como propósito analizar las cartografías elaboradas y profundizar en la comprensión de los significados construidos por los estudiantes en relación con su territorio.

A partir de un guion de preguntas orientadoras, el docente facilitó el diálogo colectivo, promoviendo la interpretación de los mapas, la identificación de elementos relevantes y la reflexión sobre las emociones asociadas a los lugares representados. Los estudiantes discutieron los criterios utilizados para seleccionar los elementos del mapa, los aspectos que quedaron por fuera y las razones de dichas decisiones.

Asimismo, se abordaron temas relacionados con las dinámicas del territorio, los recorridos cotidianos, las relaciones sociales y las percepciones de seguridad o riesgo. Este espacio permitió que los estudiantes no solo describieran su entorno, sino que lo interpretaran desde una perspectiva crítica, reconociendo la influencia de la memoria colectiva en la forma en que habitan el territorio. Finalmente, se propició una reflexión sobre los posibles cambios en la percepción del barrio a partir de la experiencia desarrollada, así como sobre el papel de los estudiantes en la construcción y transformación de su entorno. Este momento evidenció la apropiación del proceso y el fortalecimiento de la conciencia territorial.

3.2 Observaciones y Ajustes

3.2.1 Dificultades en la fase diagnóstica

Durante la aplicación del cuestionario se evidenciaron algunas dificultades relacionadas con la expresión escrita de los estudiantes, especialmente en la elaboración de respuestas abiertas. En algunos casos, las respuestas eran breves o poco elaboradas, lo que limitaba la profundidad de la información.

Para atender esta situación, se implementaron estrategias de mediación pedagógica, tales como la reformulación de preguntas, la ejemplificación de respuestas y el acompañamiento individual. Estas acciones facilitaron la comprensión de las consignas y promovieron una mayor participación.

3.2.2 Dificultades en la construcción cartográfica

En la segunda sesión, algunos estudiantes manifestaron inseguridad frente a la representación gráfica, asociada a la percepción de no contar con habilidades para el dibujo. Esta situación generó inicialmente resistencia a la actividad.

Como ajuste, se enfatizó el carácter expresivo y no evaluativo del ejercicio, promoviendo el uso de símbolos, colores y formas simples como alternativas de representación. Asimismo, se incentivó el trabajo colaborativo, lo cual favoreció la participación y permitió superar las barreras iniciales.

3.2.3 Dificultades en la reflexión colectiva

En los grupos de discusión se identificó que algunos estudiantes tendían a limitar sus respuestas a descripciones superficiales, sin profundizar en el análisis de sus experiencias. Ante esta situación, el docente intervino mediante la reformulación de preguntas, el uso de ejemplos y la promoción del diálogo entre pares.

Estas estrategias permitieron ampliar los niveles de reflexión, generando un espacio más dinámico y participativo.

3.2.4 Manejo de situaciones sensibles

Durante el desarrollo de las actividades emergieron narrativas relacionadas con experiencias de conflicto, inseguridad y situaciones familiares complejas. Estas situaciones fueron abordadas desde una postura ética basada en el respeto y la escucha, evitando forzar la participación y validando las experiencias compartidas.

3.2.5 Ajustes metodológicos generales

En términos generales, los ajustes realizados se orientaron a fortalecer la mediación docente, flexibilizar los tiempos de trabajo y adaptar el lenguaje de las actividades a las características del grupo. Estos ajustes permitieron mantener la coherencia del proceso y garantizar condiciones adecuadas para la participación.

3.3 Análisis de Datos

3.3.1 Enfoque de análisis

El análisis de la información se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados construidos por los estudiantes en relación con su territorio. Para ello, se empleó el análisis temático como estrategia principal, en coherencia con la naturaleza interpretativa del estudio.

3.3.2 Proceso de análisis

El proceso inició con la familiarización con los datos, que implicó la lectura detallada de las respuestas del cuestionario, la revisión de las cartografías y la sistematización de los discursos emergentes en los grupos de discusión. Esta fase permitió identificar patrones iniciales y reconocer elementos recurrentes en las narrativas de los estudiantes.

Posteriormente, se realizó un proceso de codificación en el que se identificaron unidades de significado presentes en los datos. Estas unidades fueron agrupadas en categorías que responden a las dimensiones abordadas en los instrumentos y a los objetivos de la investigación.

3.3.3 Construcción de categorías de análisis

A partir del proceso de codificación, se establecieron categorías como la representación del territorio, el sentido de pertenencia, la memoria colectiva, la experiencia cotidiana, las relaciones sociales, las problemáticas territoriales y las proyecciones de cambio. Estas categorías permitieron organizar la información y orientar la interpretación de los datos.

3.3.4 Análisis por instrumentos

El análisis del cuestionario se centró en la interpretación de las respuestas abiertas, identificando tendencias en la forma en que los estudiantes perciben su entorno y construyen significados sobre su experiencia territorial.

En el caso de la cartografía social, el análisis se orientó a la lectura de los elementos visuales y simbólicos presentes en los mapas, considerando la ubicación de los lugares, los símbolos utilizados y las relaciones representadas.

Por su parte, los grupos de discusión permitieron analizar los discursos colectivos, evidenciando cómo los estudiantes interpretan sus propias representaciones y cómo estas influyen en la construcción de su identidad territorial.

3.3.5 Triangulación de la información

Con el fin de fortalecer la validez de los resultados, se implementó un proceso de triangulación que consistió en contrastar la información obtenida a través de los tres instrumentos. Este ejercicio permitió identificar coincidencias, complementar interpretaciones y profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado.

La triangulación evidenció relaciones entre las percepciones expresadas en el cuestionario, las representaciones elaboradas en las cartografías y las interpretaciones construidas en los grupos de discusión, lo cual permitió consolidar una lectura integral del territorio desde la experiencia de los estudiantes.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

4.1 El territorio como espacio afectivo y de pertenencia

El análisis triangulado de la encuesta participativa, las cartografías sociales y los grupos de discusión permitió identificar que los estudiantes construyen una relación profundamente afectiva con el territorio. Más allá de ser comprendido como un espacio físico o geográfico, el barrio aparece asociado a vínculos emocionales, experiencias cotidianas y relaciones sociales que otorgan sentido a la vida comunitaria. En este sentido, el territorio se configura como un espacio vivido, cargado de memorias, afectos y prácticas compartidas.

En la encuesta participativa, los estudiantes identificaron como lugares más representativos del territorio el parque, el colegio, la casa y la cancha. La predominancia del parque evidencia que los espacios de recreación y encuentro cumplen una función central en la experiencia territorial de los estudiantes, convirtiéndose en escenarios de convivencia y socialización cotidiana. De igual manera, la presencia reiterada del colegio y la casa permite comprender que los espacios vinculados al cuidado, la formación y la convivencia familiar ocupan un lugar fundamental en la construcción del sentido de pertenencia.

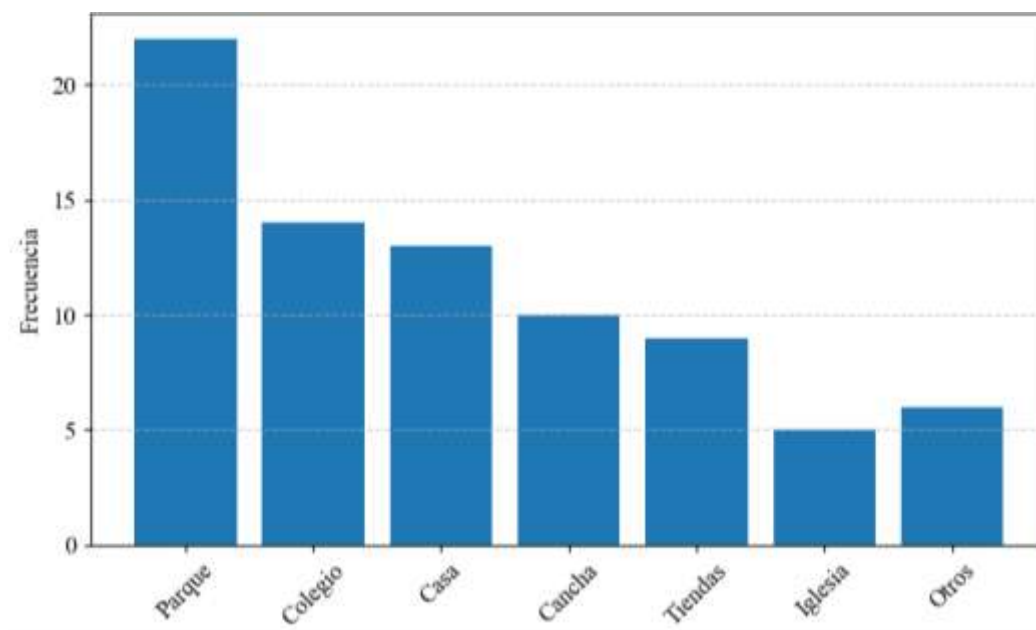


Figura 5. Lugares más representativos del territorio

Los grupos de discusión permitieron profundizar en el significado que estos espacios tienen para los estudiantes. Un estudiante expresó:

“El parque es importante porque ahí jugamos y hablamos con los amigos.”

Otro estudiante manifestó:

“Yo puse mi casa porque ahí es donde estoy con mi familia y me siento tranquilo.”

Estos testimonios evidencian que los lugares adquieren significado no únicamente por su localización, sino por las experiencias afectivas y sociales que allí ocurren. El parque, por ejemplo, no es solo un espacio recreativo, sino un escenario donde se fortalecen vínculos de amistad, convivencia y reconocimiento colectivo. De igual manera, la casa se configura como un espacio asociado al cuidado, la protección y la cercanía familiar.

En relación con el sentido de pertenencia, los resultados muestran que este se encuentra profundamente vinculado con las relaciones afectivas construidas en el entorno. Las categorías

más recurrentes estuvieron relacionadas con la familia, los amigos y las experiencias de crecimiento personal, lo cual permite afirmar que la apropiación territorial se construye desde la experiencia vivida y las interacciones cotidianas.

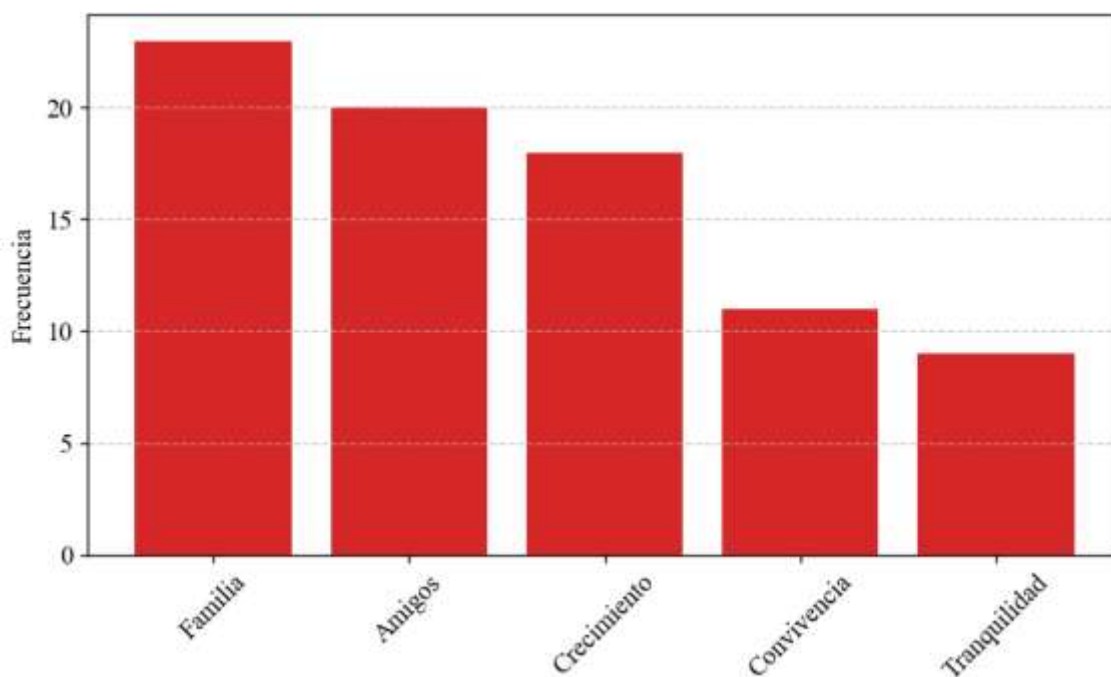


Figura 6. Factores del sentido de pertenencia

Las cartografías sociales reforzaron esta lectura, ya que varios estudiantes representaron de manera destacada la casa, la escuela, las calles donde juegan y los espacios donde se reúnen con vecinos o amigos. En muchos casos, los mapas no seguían una lógica técnica o geográfica exacta, sino una lógica emocional y vivencial, donde los lugares más importantes ocupaban posiciones centrales o eran representados con mayor detalle.

Asimismo, la dimensión afectiva del territorio se hizo evidente en las emociones asociadas al barrio. En la encuesta predominan sentimientos como felicidad, paz y amor, lo que indica que, pese a las dificultades presentes en el contexto, los estudiantes construyen relaciones positivas con el territorio que habitan.

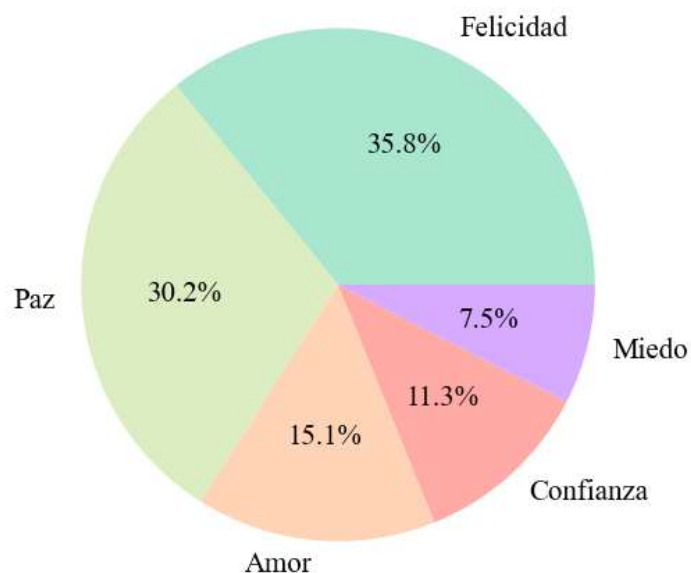


Figura 7. Emociones asociadas al territorio

Sin embargo, estas emociones no deben interpretarse de manera superficial. El hecho de que los estudiantes expresen sentimientos de paz en un contexto marcado por vulnerabilidad social no implica necesariamente la ausencia de conflicto. Más bien, evidencia la existencia de espacios de refugio emocional contruidos a partir de las relaciones familiares, comunitarias y escolares.

Durante los grupos de discusión, algunos estudiantes señalaron:

“Aunque pasan cosas malas, yo me siento bien porque conozco a todos.”

“Mi barrio tiene problemas, pero igual me gusta porque crecí ahí.”

Estos relatos permiten comprender que el sentido de pertenencia no depende exclusivamente de las condiciones materiales del territorio, sino de las relaciones afectivas y las experiencias compartidas que permiten construir arraigo.

Desde la perspectiva de Halbwachs (2004), la memoria colectiva y los vínculos sociales permiten sostener formas de pertenencia incluso en contextos atravesados por dificultades estructurales.

Asimismo, Ricoeur (2000) plantea que la identidad se construye narrativamente a partir de las historias y experiencias que los sujetos elaboran sobre sí mismos y sobre el espacio que habitan. En este caso, los relatos de los estudiantes muestran que el territorio constituye un componente central en la construcción de su identidad y en la manera como interpretan su vida cotidiana.

4.2 El territorio como espacio de cuidado y riesgo

Los resultados muestran que los estudiantes construyen una percepción ambivalente del territorio, en la que coexisten experiencias de cuidado, protección y bienestar con situaciones asociadas al miedo, la inseguridad y el conflicto. Esta tensión apareció de manera reiterada tanto en las encuestas como en las cartografías sociales y los grupos de discusión, evidenciando que el territorio es vivido desde experiencias complejas y contradictorias.

Aunque predominan emociones positivas en relación con el barrio, también emergieron referencias a lugares peligrosos, calles inseguras y espacios asociados al conflicto. Algunos estudiantes señalaron que existen sectores del barrio que prefieren evitar debido a peleas, consumo de sustancias o situaciones de violencia.

Las cartografías sociales permitieron representar gráficamente esta división simbólica del territorio. En varios mapas aparecieron expresiones como “lugar seguro”, “no me gusta”, “me da miedo” o “ahí pelean mucho”, mostrando que los estudiantes diferencian claramente entre espacios de cuidado y espacios de amenaza.



Figura 8. Cartografía social: territorio vivido entre espacios de cuidado y zonas de riesgo

En el grupo de discusión relacionado con esta cartografía, una estudiante expresó:

“Hay partes donde uno no puede pasar porque siempre hay peleas.”

Otro estudiante señaló:

“La cancha me gusta, pero a veces da miedo porque llegan personas a pelear.”

Estos testimonios evidencian que el territorio no es experimentado de manera homogénea, sino que las percepciones de seguridad o peligro dependen de las experiencias cotidianas y de las dinámicas sociales presentes en determinados espacios.

La casa aparece reiteradamente como el principal lugar de protección y seguridad. En varias cartografías, este espacio fue representado con mayor tamaño o ubicado en posiciones centrales dentro del mapa, lo cual evidencia su importancia simbólica dentro de la experiencia territorial. Asimismo, las cartografías mostraron que los recorridos cotidianos organizan la manera en que los estudiantes habitan el territorio. La calle, las esquinas y los trayectos hacia el colegio aparecen como espacios relevantes porque condicionan la movilidad diaria y las formas de interacción social.

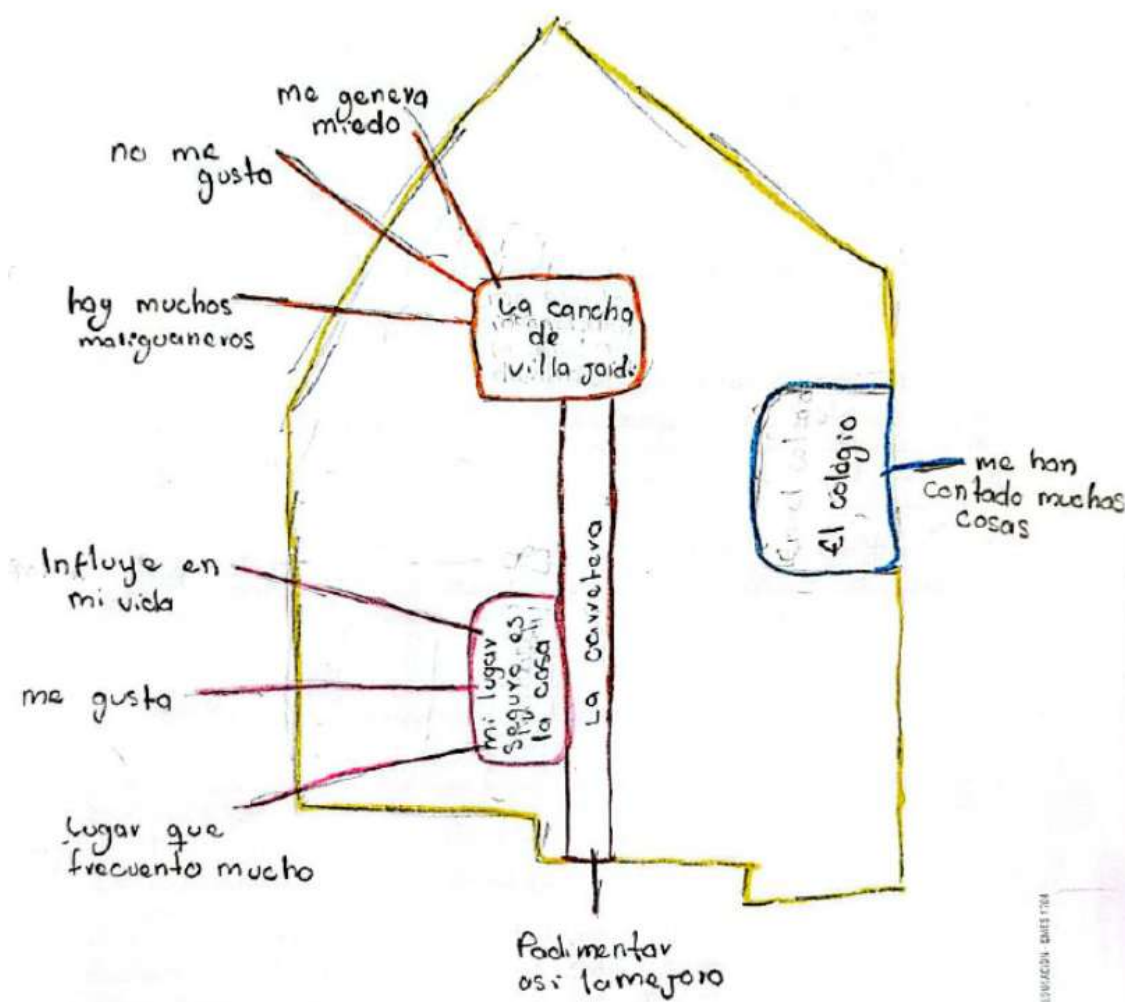


Figura 9. Cartografía social: recorridos cotidianos y percepción diferencial de la seguridad territorial

Durante los grupos de discusión, algunos estudiantes afirmaron:

“Mi mamá no me deja pasar por algunas calles.”

“Uno sabe por dónde caminar para evitar problemas.”

Estos relatos muestran que las experiencias de riesgo se incorporan a la vida cotidiana y condicionan las prácticas territoriales de los estudiantes.

Desde la geografía crítica, Santos (2000) y Massey (2005) plantean que el territorio constituye una construcción social atravesada por relaciones de poder, dinámicas de exclusión y experiencias emocionales. En este sentido, los resultados permiten comprender que los estudiantes construyen mapas emocionales del barrio, donde la seguridad y el miedo organizan la experiencia del espacio.

De igual manera, Giroux (1997) señala que las experiencias territoriales influyen en la manera en que los sujetos interpretan su realidad y construyen sentido sobre el mundo social. En esta investigación, las percepciones de riesgo evidencian cómo el territorio impacta las formas de habitar, transitar y relacionarse con el entorno.

4.3 Memoria colectiva y narrativas familiares

Los resultados evidencian que la memoria colectiva desempeña un papel importante en la construcción de la identidad territorial de los estudiantes. Sin embargo, también muestran que la transmisión de memorias relacionadas con el barrio ocurre de manera fragmentada y desigual.

En la encuesta participativa, los estudiantes identificaron principalmente a la madre, los abuelos y otros familiares como las personas encargadas de transmitir historias y recuerdos relacionados con el territorio. Esto evidencia que la memoria colectiva circula principalmente en el espacio familiar y se construye a través de relatos cotidianos.

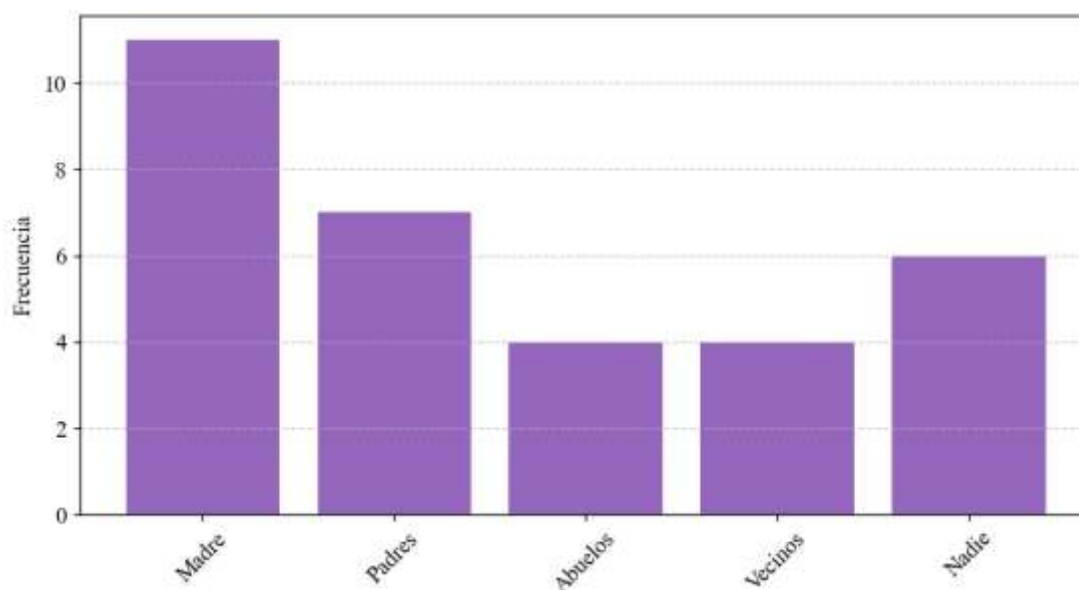


Figura 10. Transmisión de la memoria colectiva

Durante los grupos de discusión, algunos estudiantes señalaron:

“Mi mamá me cuenta cómo era el barrio antes.”

“Mi abuelo dice que antes las calles no estaban pavimentadas.”

Estos relatos permiten comprender que la memoria colectiva no se limita a hechos históricos formales, sino que incluye recuerdos cotidianos, transformaciones del barrio y experiencias familiares que configuran la manera en que los estudiantes interpretan el territorio.

No obstante, también aparecieron respuestas asociadas al desconocimiento del pasado barrial. Algunos estudiantes afirmaron no conocer historias relacionadas con el barrio o no conversar sobre estos temas en sus hogares. Esta situación evidencia cierta fragmentación de la memoria colectiva y la ausencia de espacios sistemáticos para compartir experiencias y relatos territoriales.

Las cartografías sociales reforzaron esta lectura, ya que varios estudiantes incorporaron lugares asociados a recuerdos familiares, experiencias significativas y espacios importantes para la

comunidad. En algunos mapas aparecieron vecinos, familiares o instituciones vinculadas con el cuidado y el acompañamiento cotidiano.

Desde la perspectiva de Assmann (2011), la memoria colectiva se sostiene en prácticas sociales, narrativas y expresiones culturales que permiten conservar referencias compartidas dentro de una comunidad. Asimismo, Brockmeier (2015) plantea que la memoria se construye narrativamente, a través de relatos que permiten otorgar sentido a las experiencias vividas.

En este sentido, los resultados evidencian que las narrativas familiares cumplen una función central en la construcción de la identidad territorial, ya que permiten a los estudiantes comprender el barrio como un espacio cargado de historia, memoria y significados colectivos.

4.4 Los recorridos cotidianos y la experiencia territorial

El análisis triangulado permitió identificar que los estudiantes construyen su experiencia territorial a partir de las prácticas y recorridos cotidianos desarrollados en el barrio. La movilidad diaria, los trayectos hacia el colegio, los espacios de juego y las relaciones con vecinos y amigos configuran formas particulares de habitar el territorio.

En la encuesta participativa, una parte significativa de los estudiantes manifestó pasar la mayor parte de su tiempo en la casa, seguida de la calle, el parque y la cancha. Esto sugiere que la experiencia territorial se encuentra condicionada tanto por las dinámicas familiares como por las condiciones de seguridad presentes en el entorno.

Las cartografías sociales muestran que los estudiantes organizan el territorio desde una lógica vivencial y no estrictamente geográfica. Los mapas se construyen a partir de lugares frecuentados, trayectos importantes y experiencias significativas relacionadas con la vida cotidiana.

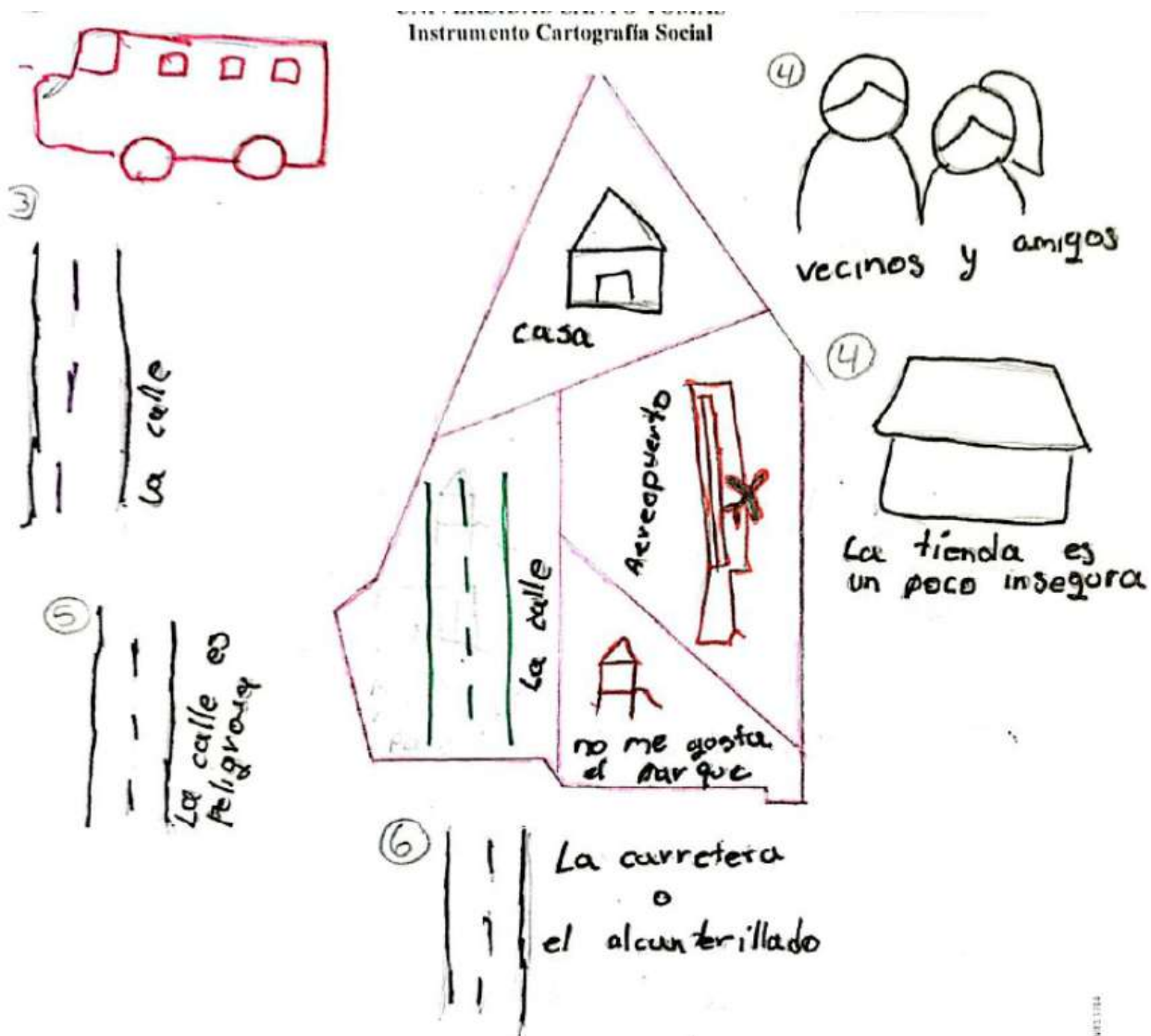


Figura 11. Cartografía social: relaciones comunitarias y condiciones materiales del entorno barrial

Durante los grupos de discusión, los estudiantes señalaron:

“La calle es importante porque ahí jugamos todos.”

“La tienda y la cancha son donde más estamos.”

Estos relatos muestran que los recorridos cotidianos permiten construir vínculos emocionales y sociales con el territorio, fortaleciendo la apropiación del espacio vivido.

Asimismo, algunos estudiantes identificaron restricciones relacionadas con la movilidad territorial. Las referencias a calles inseguras, lugares evitados y trayectos condicionados por el miedo evidencian que el uso del espacio público también se encuentra atravesado por dinámicas de control y exclusión social.

Desde la perspectiva de Santos (2000), el territorio se construye a través de las prácticas cotidianas y las formas en que los sujetos habitan el espacio. De igual manera, Lave y Wenger (1991) plantean que el aprendizaje y la construcción de sentido se producen en contextos situados y mediante la participación en prácticas sociales concretas.

En este sentido, los recorridos cotidianos no solo organizan la movilidad de los estudiantes, sino que también influyen en la construcción de memorias, relaciones sociales y percepciones sobre el territorio vivido.

4.5 Deseo de transformación y apropiación territorial

Los resultados evidencian que los estudiantes no solo describen las problemáticas del barrio, sino que también construyen reflexiones críticas y propuestas de transformación relacionadas con su territorio.

En la encuesta participativa, los estudiantes manifestaron interés en mejorar aspectos relacionados con el estado de las calles, la seguridad, la convivencia y el cuidado de los espacios públicos. La mejora de las calles aparece como la principal necesidad identificada, seguida de cambios relacionados con la convivencia comunitaria.

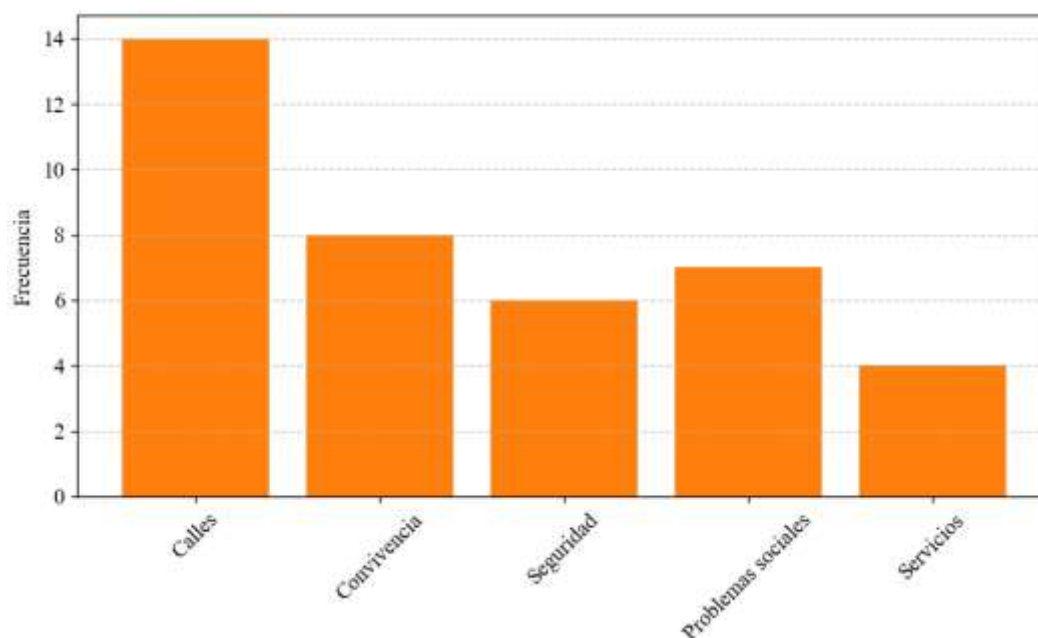


Figura 12. Deseos de transformación del territorio

Durante los grupos de discusión, varios estudiantes expresaron:

“Me gustaría que arreglaran las calles.”

“Quiero que haya menos peleas y más respeto.”

“Sería bueno que el parque estuviera más cuidado.”

Estos testimonios muestran que los estudiantes desarrollan una lectura crítica de las condiciones materiales y sociales del territorio, reconociendo problemáticas concretas y proyectando posibilidades de cambio.

Las cartografías sociales también evidenciaron esta dimensión transformadora. Algunos estudiantes incorporaron símbolos relacionados con mejoras deseadas para el barrio, espacios de convivencia o lugares que consideran importantes para fortalecer la comunidad.

Desde la pedagogía crítica, Freire (2000) plantea que la educación debe favorecer procesos de reflexión sobre la realidad y promover la capacidad de los sujetos para transformar su entorno.

Asimismo, Fals Borda (1979) señala que la Investigación Acción Participativa permite construir conocimiento orientado a la acción colectiva y a la transformación social.

Por lo que en esta investigación, la cartografía social no solo permitió representar el territorio, sino también imaginar alternativas de cambio y fortalecer procesos de apropiación territorial. Los estudiantes no aparecen únicamente como observadores de la realidad, sino como sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre su entorno y proyectar transformaciones posibles.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Síntesis de hallazgos

La presente investigación permitió comprender que, para los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, el territorio no se define principalmente por sus límites geográficos o por las condiciones físicas del barrio, sino por las relaciones afectivas, las experiencias cotidianas y las memorias que construyen en interacción con los otros. En este sentido, el territorio aparece como una red de vínculos y significados donde la familia, los amigos, la escuela y los espacios de encuentro cotidiano cumplen un papel central en la construcción de identidad territorial.

Uno de los hallazgos más relevantes consiste en que los estudiantes interpretan el barrio desde una lógica profundamente vivencial y emocional. Los lugares más representativos no fueron seleccionados por criterios espaciales o urbanos, sino por las experiencias que allí ocurren. La casa, el parque, la cancha, la calle y el colegio adquirieron relevancia porque en ellos se construyen relaciones de amistad, protección, juego, convivencia y reconocimiento. De esta manera, el territorio se configura más como una experiencia social y afectiva que como una delimitación física.

Asimismo, la investigación evidenció que el sentido de pertenencia se encuentra estrechamente relacionado con la posibilidad de sentirse acompañado, reconocido y protegido dentro del entorno comunitario. Para muchos estudiantes, el barrio representa un espacio donde se sienten identificados porque allí se encuentran sus recuerdos, sus vínculos familiares y sus experiencias de crecimiento. En este sentido, la pertenencia territorial no surge únicamente de habitar un espacio, sino de participar emocional y socialmente en él.

Sin embargo, la relación con el territorio no se construye de manera homogénea ni exclusivamente positiva. Los resultados mostraron que los estudiantes experimentan el barrio desde una tensión constante entre el cuidado y el riesgo. Aunque muchos expresan sentimientos de felicidad, tranquilidad o cariño hacia el territorio, también reconocen la presencia de conflictos, inseguridad y lugares asociados al miedo. Esto permitió comprender que los estudiantes no niegan las problemáticas del contexto, sino que aprenden a convivir con ellas y a construir formas de protección simbólica dentro de un entorno marcado por vulnerabilidades sociales.

En este sentido, uno de los hallazgos más significativos fue la identificación de espacios que funcionan como refugios emocionales dentro del territorio. La casa apareció reiteradamente como el principal lugar de seguridad y protección, mientras que ciertos parques, calles o canchas fueron percibidos simultáneamente como lugares de convivencia y de riesgo. Esta dualidad evidencia que el territorio no es vivido de manera uniforme, sino que adquiere significados distintos según las experiencias personales y colectivas de los estudiantes.

Otro aspecto relevante fue la manera en que los recorridos cotidianos organizan la experiencia territorial. Los trayectos hacia el colegio, los espacios donde juegan y las calles que recorren diariamente influyen directamente en la forma como interpretan el barrio. Los estudiantes construyen mapas emocionales del territorio, diferenciando lugares seguros de lugares evitados, lo

que demuestra que la experiencia espacial está profundamente vinculada con percepciones de seguridad, confianza y pertenencia.

De igual manera, la investigación permitió identificar que la memoria colectiva se encuentra presente en las narrativas familiares y comunitarias, aunque de manera fragmentada. Algunos estudiantes lograron reconocer historias relacionadas con transformaciones del barrio, experiencias familiares o recuerdos compartidos transmitidos principalmente por madres y abuelos. Sin embargo, otros manifestaron desconocer completamente la historia del territorio. Esta situación evidencia que la transmisión de la memoria colectiva no ocurre de forma homogénea y que existen vacíos importantes en el reconocimiento de la historia barrial.

No obstante, más que centrarse únicamente en la ausencia de memoria, la investigación permitió reconocer que sí existen relatos significativos dentro de la comunidad. Varios estudiantes mencionaron historias relacionadas con calles que antes no estaban pavimentadas, zonas que anteriormente eran consideradas peligrosas o espacios que han cambiado con el tiempo. Estas narrativas muestran que la memoria territorial no necesariamente aparece en grandes relatos históricos, sino en recuerdos cotidianos asociados a transformaciones del entorno y experiencias familiares compartidas.

En relación con la cartografía social, se evidenció que esta estrategia permitió trascender la descripción superficial del territorio para acceder a dimensiones simbólicas, emocionales y relacionales que difícilmente hubieran emergido mediante instrumentos exclusivamente descriptivos. Los mapas elaborados por los estudiantes no solo representaron lugares físicos, sino emociones, tensiones, recorridos, vínculos y experiencias de vida. La cartografía permitió visualizar cómo los estudiantes organizan el espacio desde sus propias vivencias, estableciendo jerarquías afectivas y diferenciando lugares significativos dentro del barrio.

De igual forma, los grupos de discusión favorecieron procesos de reflexión colectiva en los que los estudiantes interpretaron críticamente sus propias representaciones territoriales. Este espacio permitió escuchar las voces de los estudiantes y comprender los significados que atribuyen a sus experiencias cotidianas. A través de sus relatos fue posible identificar sentimientos de arraigo, miedo, protección, nostalgia y deseo de transformación, enriqueciendo considerablemente el análisis cualitativo de la investigación.

La triangulación entre encuesta participativa, cartografía social y grupos de discusión permitió superar una lectura fragmentada del territorio y comprender la experiencia estudiantil de manera más integral. El análisis no se limitó a identificar frecuencias o tendencias generales, sino que buscó interpretar los sentidos contruidos por los estudiantes en relación con el espacio que habitan. Esta articulación metodológica permitió comprender que las emociones, los recorridos, las memorias y las relaciones sociales forman parte de una misma experiencia territorial.

Finalmente, la investigación demuestra que la implementación de estrategias pedagógicas participativas favorece procesos de reflexión crítica sobre el entorno y fortalece la apropiación territorial de los estudiantes. La cartografía social permitió que los estudiantes se reconocieran como sujetos capaces de interpretar, narrar y resignificar su realidad, promoviendo formas de participación activa y construcción colectiva de conocimiento. En este sentido, el aula se configuró como un espacio donde el territorio dejó de ser un contenido abstracto para convertirse en una experiencia pedagógica viva, situada y significativa.

5.2 Propuestas de mejora

A partir de los hallazgos obtenidos, se identifican diversas posibilidades de fortalecimiento pedagógico relacionadas con el trabajo sobre territorio, memoria colectiva e identidad territorial en contextos escolares atravesados por vulnerabilidad social.

En primer lugar, se propone consolidar la cartografía social como una estrategia pedagógica permanente dentro del área de Ciencias Sociales y otros espacios formativos de la institución. La experiencia desarrollada demostró que esta herramienta no solo facilita la representación gráfica del territorio, sino que permite a los estudiantes reflexionar críticamente sobre sus experiencias, emociones y relaciones con el entorno. Incorporar la cartografía social de manera sistemática favorecería procesos de aprendizaje más situados y contextualizados.

Asimismo, se recomienda fortalecer los espacios de diálogo y escucha dentro del aula. Durante la investigación se evidenció que los estudiantes poseen narrativas valiosas sobre el territorio, pero muchas veces no encuentran escenarios donde puedan expresarlas y problematizarlas colectivamente. Por ello, resulta importante promover metodologías que prioricen la voz estudiantil y permitan comprender el territorio desde las experiencias concretas de quienes lo habitan.

De igual forma, se propone ampliar el trabajo pedagógico relacionado con la memoria colectiva. Los resultados evidenciaron que muchos estudiantes conocen fragmentos de historias familiares y barriales, pero estos relatos no suelen incorporarse al escenario escolar. En este sentido, sería pertinente desarrollar proyectos pedagógicos que involucren entrevistas familiares, reconstrucción de relatos comunitarios, recuperación de fotografías antiguas y narrativas sobre las transformaciones del barrio.

También se recomienda fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad. La participación de familias, líderes barriales y actores comunitarios podría enriquecer significativamente los procesos de construcción de memoria y apropiación territorial. La escuela puede convertirse en un espacio de encuentro donde circulen saberes locales y experiencias comunitarias que generalmente permanecen fuera del currículo formal.

Otro aspecto importante consiste en promover estrategias pedagógicas que permitan abordar críticamente las experiencias de inseguridad y conflicto presentes en el territorio. La investigación mostró que los estudiantes construyen recorridos condicionados por el miedo y la percepción de riesgo. En este sentido, resulta necesario generar espacios de conversación y reflexión sobre convivencia, cuidado colectivo y uso del espacio público, evitando naturalizar las violencias cotidianas del entorno.

Asimismo, se recomienda fortalecer el trabajo interdisciplinario entre áreas como Ciencias Sociales, Lenguaje, Educación Artística y Ética. La integración de distintas formas de expresión permitiría ampliar las posibilidades de representación del territorio y favorecer procesos pedagógicos más sensibles a las dimensiones emocionales, simbólicas y narrativas de la experiencia estudiantil.

Finalmente, se considera importante continuar desarrollando metodologías participativas dentro del contexto escolar. La investigación evidenció que cuando los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento, logran desarrollar mayores niveles de apropiación, reflexión crítica y compromiso con su entorno. En este sentido, las prácticas pedagógicas centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos podrían complementarse con estrategias que reconozcan a los estudiantes como sujetos activos capaces de interpretar y transformar su realidad.

5.3 Líneas futuras de investigación

La presente investigación abre diversas posibilidades para continuar profundizando en la relación entre escuela, territorio, memoria e identidad en contextos educativos atravesados por vulnerabilidad social.

En primer lugar, sería pertinente desarrollar investigaciones longitudinales que permitan analizar si los procesos de cartografía social generan transformaciones sostenidas en la percepción del territorio y en la construcción de identidad territorial de los estudiantes. Esto permitiría comprender el impacto de este tipo de estrategias pedagógicas más allá de una experiencia puntual. Asimismo, se considera importante profundizar en las formas específicas en que las familias transmiten la memoria colectiva. La investigación evidenció diferencias importantes entre estudiantes que conocen relatos sobre el barrio y aquellos que desconocen completamente estas historias. Explorar con mayor detalle estas dinámicas permitiría comprender cómo circulan las memorias territoriales dentro de los contextos familiares y comunitarios.

Otra línea de investigación relevante consiste en analizar con mayor profundidad la relación entre territorio y percepción de seguridad en contextos escolares. Los resultados mostraron que los estudiantes construyen mapas emocionales del barrio asociados al miedo, la protección y el riesgo. Investigar estas experiencias permitiría comprender cómo las condiciones sociales y urbanas influyen en la vida cotidiana de niños y adolescentes.

También se propone ampliar el uso de la cartografía social hacia otros grados escolares y diferentes contextos educativos. Comparar experiencias entre instituciones urbanas y rurales, o entre distintos grupos etarios, podría enriquecer la comprensión sobre las formas en que los estudiantes construyen vínculos con el territorio.

De igual manera, sería pertinente explorar con mayor profundidad las narrativas territoriales relacionadas con el conflicto, la violencia y las formas de resistencia comunitaria. Aunque en esta investigación emergieron referencias a inseguridad y tensiones territoriales, todavía existen múltiples dimensiones de la experiencia barrial que podrían ser analizadas desde las voces de los propios estudiantes y comunidades.

Finalmente, se considera importante continuar investigando el potencial de las pedagogías críticas y participativas para fortalecer procesos de reconocimiento territorial, construcción de memoria y formación ciudadana. La experiencia desarrollada demuestra que la escuela puede convertirse en un espacio fundamental para la producción colectiva de conocimiento y para la construcción de sujetos capaces de interpretar críticamente su realidad y participar activamente en su transformación.

Referentes Bibliográficos

- Acselrad, H., & Nuñez Viégas, R. (2022). *Cartografía social en Brasil y en la América Latina: desafíos epistemológicos y metodológicos de mapeos contra-hegemónicos de los espacios y territorios. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 31(1), 196–210.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-215X2022000100196&script=sci_arttext
- Adams, T., & Cauduro, M. T. (2015). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. *Práxis Educativa*, 10(2), 585-590.
- Ander-Egg, E. (2003). Repensando la investigación-acción-participativa.
- Arboleda, L. H., Echavarría, J. D. Á., Torres, C. A. B., Alarcón, D. C. C., López, Ó. A. C., Contreras, L. Y. C., ... & Carmona, R. D. A. (2021). *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Assmann, A. (2011). *Cultural memory and Western civilization: Functions, media, archives*. Cambridge University Press.
- Barón, C. G. (2015). *Historias urbanas: la cartografía social como herramienta pedagógica y de resistencia*. Bogotá: Documento metodológico. <https://share.google/N3Pj1yiM4H5U8wMLO>
- Barragán-León, A. N. (2019). *Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. Sociedad y Economía*, (36), 139-159.
- Bernstein, B. (2004). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.

- Betancur-Giraldo, H., Monroy, J. A., Pineda-Patrón, J. M., & Olivera-Paniagua, D. (2021). *Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz: Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano*. *Encuentros*, 19(02).
- Bogossian, T. (2019). Participatory mapping in Latin America: a tool for adult education for social change.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brockmeier, J. (2015). *Beyond the archive: Memory, narrative, and the autobiographical process*. Oxford University Press.
- Cárdenas-Delgado, D. M., Ospina-Alvarado, M. C., & Ospina-Ramírez, D. A. (2024). *Enseñanza del pasado reciente y pedagogías de la memoria: Cartografías en contextos escolares*. *Interdisciplinaria*, 41(1), 13–14.
<https://www.redalyc.org/journal/180/18076225013/18076225013.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Un viaje por la memoria histórica: Herramientas pedagógicas para el trabajo en el aula*.
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/contextos.pdf>
- Comisión de la Verdad. (2022). *Cuando los pájaros no cantaban: Historias del conflicto armado en Colombia*. Editorial Planeta.
- Comisión de la Verdad. (2022). *Informe final*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). (2022). Informe final: Hallazgos y recomendaciones.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). (2022). *Informe final: Hay futuro si hay verdad*. Bogotá, Colombia: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá, Colombia: Legis.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. Bogotá, Colombia.

Cossio Moreno, J. A. (2023). Prácticas educativas de maestros de educación básica: cartografía social en contextos diferenciados. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(3), 215-252.

de Gialdino, I. V. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II*. Gedisa Editorial.

Diez Tetamanti, J. M. (2018). *Cartografía social: Claves para el trabajo en la escuela y las organizaciones sociales*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
https://www.margen.org/epub/cartografia_social.pdf

Dubet, F., & Padilla, L. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (Vol. 68). Norton.

Fals-Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Ediciones Tercer Mundo.

- Francés García, F. J., Alaminos Chica, A., Penalva Verdú, C., & Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. PYDLOS Ediciones.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galvis Valencia, A. C. (2020). Cartografía social, conocimiento y territorio.
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. siglo XXI.
- González-Terreros, M. I., & Torres-Carrillo, A. (2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 335-354.
- Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. *Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza*, 53-55.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hidalgo, N., & Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 438-464.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento* (pp. 114-159). Barcelona: crítica.
- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Jelin, E., & Langland, V. (2003). Introducción. Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente. *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, 5, 1-18.
- Jones, L. I., & Torres, C. A. (2013). Struggles for memory and social-justice education in Latin America. In *Achieving Education for All through Public–Private Partnerships?* (pp. 95-106). Routledge.

- Junca Rodríguez, C. M. (2020). Comprensiones de educadores populares sobre participación política y desarrollo comunitario.
- Kemmis, S. (2005). Participatory Action Research: Communicative action and the public sphere.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). The action research planner: Doing critical participatory action research.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: revista de sociología*, 219-229.
- López Zamora, J. A., & Ovalle Marroquín, L. (2020). Cartografía social: imagen, espacios, memoria e identidad Pa’Ipai. *Climacom*.
- López, M. C. T. (2009). Experiencia en la aplicación de la cartografía social como técnica de recolección de información. *Vestigium Ire*, 2(1).
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage Publications.
- Melucci, A. (1996). *The playing self: Person and meaning in the planetary society*. Cambridge University Press.
- Miles, M. B. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. *Thousand Oaks*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Plan Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Lineamientos pedagógicos para la implementación de la Cátedra de la Paz. <https://www.mineducacion.gov.co>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Orientaciones pedagógicas para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2019). *Garantizar la funcionalidad de los procedimientos de consentimiento informado*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/1/Garantizar%20la%20funcionalidad%20de%20los%20procedimientos%20de%20consentimiento%20informado.pdf>
- Montoya Arango, V., García Sánchez, A., & Ospina Mesa, C. A. (2014). Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nómadas*, (40), 191-205.
- Morris Montoya, O. J. (s.f.). *La pedagogía de la memoria: reconstruyendo narrativas en el posconflicto colombiano*. Manuscrito inédito.
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021). *La escuela es territorio: Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. Territorios, (44SPE), 73–92*.
http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-84182021000300073
- Özyeşilpınar, E. (2024). Maps as rhetorical tools of colonial power and alternative cartographies: The Americas' cartographic invention. *Rhetoric Review*, 43(2), 116-131.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). De Saberes y de Territorios-diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis. Revista latinoamericana*, (22).
- Proyecto de construcción colectiva para la transformación de la práctica educativa. (2025). *Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar*.

- Quaresma, M. L., & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 275-298.
- Ricoeur, P., & Neira, A. (2003). *La memoria, la historia, el olvido* (pp. 539-591). Madrid: Editorial Trotta.
- Sakki I. Collective memory and history textbooks. *Curr Opin Psychol*. 2025 Oct;65:102073. doi: 10.1016/j.copsyc.2025.102073. Epub 2025 Jun 18. PMID: 40582036.
- Sánchez, N. (2018, agosto 28). *Un colegio que da lecciones de paz en Valledupar*. El Espectador. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/un-colegio-que-da-lecciones-de-paz-en-valledupar-article/>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Editorial Ariel.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice* (Vol. 16). U of Minnesota Press.
- Soto, N. (2023). Diálogo pedagógico y pensamiento crítico en la escuela. *Educación Popular Hoy*, 14(1), 91-104.
- Springer Science & Business Media. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Suša, R., & de Oliveira Andreotti, V. (2019). Social cartography in educational research. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1, p. 348). Barcelona: Paidós.
- Torres Carrillo, A. (2020). *Pedagogías críticas desde el sur*. CLACSO. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/07/V1_Educacion-popular-y-pedagogias-criticas_N4.pdf
- Torres, A. (2021). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina*. Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 47-62.