

La memoria colectiva en la construcción de la historia de la Institución Educativa Francisco José de Caldas¹

Iván Darío Tobar Quitiaquez²

Universidad de Nariño, Colombia

 <https://orcid.org/0009-0007-5574-6167>

María Constanza Burgos Rincones³

Universidad de Manizales, Colombia

 <https://orcid.org/0009-0004-2159-1644>

Recepción: 10/10/2025

Evaluación: 29/04/2026

Aprobación: 26/05/2026

Artículo de Investigación - Reflexión

Doi: <https://doi.org/10.22267/rhec.253535.139>



Resumen

Este artículo tiene como finalidad comprender teóricamente el concepto de memoria colectiva y sus aportes para la construcción de la historia en la Institución Educativa Francisco José de Caldas. En términos metodológicos, se realiza la contextualización de la institución y la revisión bibliográfica de los conceptos de memoria colectiva, historia y pedagogía. Estas nociones se abordan con el propósito de construir la propuesta pedagógica aplicada en la institución educativa.

Palabras clave: memoria colectiva; territorialidad; propuesta pedagógica.

¹ Este texto se deriva de la investigación: María, Burgos Rincones. “Ecos de Cujacal: Una exploración de la historia oral y sus impactos en la comunidad”. (Trabajo fin de maestría, Universidad de Caldas, 2025), <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/26501>

² Magister en educación, Universidad de Nariño, Colombia. Grupo de investigación: Edumultiverso. Línea de investigación: Estudios regionales. Correo electrónico: tobarivan10@gmail.com.

³ Magister en Educación, Universidad de Caldas, Colombia. Línea de investigación: historia oral y educación en las ciencias sociales. Correo electrónico: conyrincones@gmail.com

Collective Memory in the Construction of the History of the Francisco José de Caldas Educational Institution

Abstract

This article explores the theoretical foundations of collective memory and its contribution to the construction of institutional history within the Francisco José de Caldas Educational Institution. Methodologically, the study contextualizes the institution and conducts a systematic literature review on collective memory, history, and pedagogy. These conceptual frameworks support the development of a pedagogical proposal implemented in the institution.

Keywords: collective memory; territoriality; pedagogical proposal.

A memória coletiva na construção da história da Instituição Educativa Francisco José de Caldas

Resumo

Este artigo procura compreender teoricamente o conceito de memória coletiva e os seus contributos para a construção da história na Instituição Educativa Francisco José de Caldas. Metodologicamente, contextualiza a instituição e faz uma revisão da literatura sobre os conceitos de memória coletiva, história e pedagogia. Estas noções são depois utilizadas para desenvolver a abordagem pedagógica implementada na instituição educativa.

Palavras-chave: memória coletiva; territorialidade; proposta pedagógica.

Introducción

El artículo tiene como objetivo comprender teóricamente el concepto de memoria colectiva en función de la construcción de la historia y su aplicación didáctica en la institución educativa Francisco José de Caldas. Metodológicamente, para cumplir este objetivo se utilizó técnicas como la observación directa, la revisión bibliográfica y la entrevista semiestructurada. Con el cumplimiento de este objetivo, se buscó dar respuesta a la siguiente problemática planteada:

¿Cómo comprender la memoria colectiva de los estudiantes de grado noveno y once en la IE Francisco José de Caldas con relación a los cambios en la territorialidad de los habitantes de la vereda Cujacal?

El artículo inicia con la contextualización de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, en un segundo apartado se abordan las categorías de memoria colectiva y la construcción de historia; así mismo, los conceptos de lugar de la memoria y territorialidad. En cuarto lugar, se explora una serie de corrientes pedagógicas que tienen como finalidad emplear la memoria colectiva como una estrategia pedagógica para la construcción de historia, la cual fue aplicada en la institución educativa citada. Por último, se presentan unas recomendaciones en relación con la memoria colectiva.

1. Contexto de la Institución Educativa Francisco José de Caldas

La Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas, ubicada en la vereda Cujacal Centro, del corregimiento de Buesaquillo, municipio de Pasto (Nariño), constituye una experiencia simbólica de educación pública rural articulada a procesos de construcción territorial y justicia educativa. Su propuesta pedagógica no se centra en una mera reproducción técnica de contenidos, sino en una praxis educativa que reconoce la mixtura entre el espacio rural-suburbano y la configuración de subjetividades históricamente condicionadas por dinámicas de exclusión estructural (Institución Educativa 39 Municipal Francisco José de Caldas, 2020, p. 2). Esta perspectiva se vincula con lo que Santos (2009) denomina “epistemologías del sur”, entendidas como procesos de conocimiento situados que emergen desde territorios periféricos en oposición al pensamiento hegemónico y centralizado (p. 18).

El horizonte institucional plantea la formación integral como un proceso intersubjetivo que articula competencias académicas con capacidades éticas, emocionales y ciudadanas. Esta visión trasciende la concepción instrumental del currículo, orientando el aprendizaje hacia una comprensión crítica del entorno y la transformación de las condiciones materiales de vida (IEMFJC, 2023, p. 2). En este sentido, la educación no se limita al desarrollo de habilidades cognitivas, sino que reivindica la centralidad del saber situado y de las prácticas culturales comunitarias, en coherencia con el enfoque socio constructivista que plantea el aprendizaje como un proceso socialmente mediado y culturalmente determinado por la comunidad (Vygotsky, 1995, p. 211). La propuesta pedagógica de la institución se configura como una práctica social orientada a la emancipación, en la cual el estudiante es concebido como sujeto activo del conocimiento.

La pedagogía crítica, como lo afirma Freire (1997), implica una relación dialógica entre educador y educando, sustentada en la problematización del conocimiento y en la recuperación del saber popular como base para la transformación social y la generación de procesos de andamiaje cognitivo (p. 79). Esta concepción se articula con lo señalado por Callabed (2011), quien afirma que “la educación es el mejor medio para que la persona se vuelva más independiente, más digna y humana, gracias al desarrollo del espíritu crítico y de sus conocimientos” (p. 3). Por lo tanto, la educación en zonas rurales representa la conservación de la cultura, sentidos y cosmovisiones.

El contexto socioeconómico de la población estudiantil está marcado por la vulnerabilidad estructural, con predominancia de familias pertenecientes a los estratos uno y dos, provenientes de veredas como Cujacal Bajo, El Carmelo, La Alianza y Villa Julia, así como de barrios periféricos de la zona urbana. Esta situación incide directamente en la permanencia escolar, el desempeño académico y la proyección profesional del estudiantado, reflejando las desigualdades territoriales que caracterizan al sistema educativo colombiano (Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas [IEMFJC], 2020, pp. 14–17). Como lo advierte Tedesco (2002), “las desigualdades sociales y educativas tienden a reproducirse cuando no se interviene con políticas diferenciadas que reconozcan la especificidad de los contextos” (p. 64).

Frente a este panorama, la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas ha desarrollado estrategias pedagógicas flexibles y contextualmente pertinentes, como el Bachillerato Pacicultor y el programa de Educación Integral para Jóvenes y Adultos (Eija), con el propósito de garantizar trayectorias educativas continuas, pertinentes y equitativas. La articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para ofrecer formación técnica en áreas como sistemas e informática representa una apuesta por vincular el proyecto pedagógico con procesos de cualificación laboral y desarrollo territorial (Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas [IEMFJC], 2020, pp. 8-9).

Estas estrategias coinciden con lo planteado por Puiggrós (2004), quien sostiene que la educación debe ser una herramienta para la producción de autonomía y desarrollo local desde la identidad (p. 52). Así las cosas, la educación debe ser un instrumento para cada estudiante, pensada en y para la vida. Por otra parte, el trabajo docente se enmarca en una ética de la corresponsabilidad, orientada a la formación de sujetos críticos, comprometidos con su entorno y capaces de incidir en procesos de cambio social. Este accionar se basa en principios de trabajo colaborativo, liderazgo pedagógico y

construcción colectiva del conocimiento, aspectos fundamentales para la consolidación de comunidades educativas democráticas (IEMFJC, 2023, pp. 4-6).

En esta línea, Giroux plantea que el rol del docente debe comprenderse como una labor intelectual pública, orientada a disputar el sentido de la educación y su función en la sociedad. (2003, p. 54). Mientras que el perfil del estudiante se construye desde una lógica de competencias integrales que abarcan dimensiones académicas, tecnológicas, ciudadanas, artísticas y ambientales, en diálogo con la realidad local y nacional. La noción del “ser del sur”, planteada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), recupera una mirada territorializada del sujeto educativo, que integra conciencia crítica, pertenencia cultural y responsabilidad colectiva, en sintonía con los fines de la educación pública rural establecidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, art. 5).

Esta conceptualización dialoga con lo planteado por Restrepo (2014), quien afirma que la educación rural debe pensarse como un proceso político que recupere la memoria, el territorio y la dignidad de los pueblos mediante su labor de comunidad (p. 29). Finalmente, la transformación del PEI ha sido posible gracias al acompañamiento de organizaciones como Save the Children y el Consejo Noruego para Refugiados, lo que ha permitido consolidar prácticas de evaluación formativa, inclusión educativa y cultura de mejora continua (IEMFJC, 2020, p. 6). Esta articulación entre comunidad, escuela y cooperación internacional ha sido clave para fortalecer la función política de la educación como derecho fundamental y constitucional, así como instrumento para la defensa de la vida, la justicia social y la dignidad humana.

2. Memoria colectiva e historia

La forma como la historiografía tradicional ha estudiado, descrito e interpretado la historia ha contribuido a mantener y reproducir las relaciones de poder entre los diversos sujetos y agentes históricos. Historiografía donde él o los historiadores han adquirido una posición de poder que les ha permitido organizar de manera cronológica y representativa los acontecimientos pasados, los cuerpos, las memorias, y los lugares; todo desde una perspectiva lineal que resalta solo una visión de la historia.

La historiografía tradicional se ha consolidado como el único referente mediante el cual se ha organizado el devenir del tiempo —de manera lineal— y los acontecimientos individuales o sociales que se consideran dignos de ser reconstruidos bajo su historicidad y temporalidad. La historia disciplinar, como articuladora del devenir temporal, representa una realidad que, en muchas

ocasiones, responde a un discurso hegemónico impuesto por diversas vías y razones, originado en élites o sectores dominantes, y que, a su vez, ha sido asumido como “verdad universal”.

Como discurso legitimado, la historia disciplinar se enmaraña en una serie de conjeturas y relaciones de hechos sobre los cuales no siempre posee conocimiento directo ni real. Se transforma, entonces, en un discurso inaccesible para los sujetos que aborda en sus elaboraciones teóricas, particularmente cuando se trata de subalternos o grupos marginales. Estos colectivos, como lo advierte De Certeau (1993), han sido representados y, en muchos casos, reducidos a un “cuerpo” que ha sido “historiado”.

En ese sentido, para visibilizar otro tipo de historia es necesario una conciliación de corte hermenéutica entre historia disciplinar y la memoria, y una forma alternativa para trabajar narrativas históricas. Desde esta perspectiva, ya no se trata de una respuesta afectiva, una evolución histórica de conceptos o de la dinámica social, sino que la misma se basará en las cosas mismas, es decir, en términos de Ricoeur (1999) a partir de la constitución ontológica de la memoria que establece el nexo con la historia. El objetivo de esta propuesta es evitar una subordinación entre la memoria y la historia, planteando, en su lugar, una relación dialéctica entre ambas, “bajo el signo de la nueva hipótesis directriz, a saber, que el conjunto memoria e historia contribuyan a la representación del pasado” (Ricoeur, 1999, p. 42). Frente a los defensores de la memoria, Ricoeur distingue entre una narrativa de primer orden, propia de los testigos, y una de segundo orden, propia de los historiadores.

Esta última, de carácter crítico, tendría la capacidad de desenmascarar los falsos testimonios. En este sentido, la historia cumpliría a nivel social un rol análogo al del psicólogo a nivel individual, pues permite enfrentar las patologías que emergen a través del trabajo de rememoración y de duelo. Así, la labor crítica del historiador —tal como lo plantea Ricoeur— no se limita a registrar el pasado, sino que complementa, controla y corrobora los testimonios orales y escritos. La historia, entonces, debería partir de la memoria testimonial y, en tanto “remedio”, tener como finalidad “instruir” e “iluminar” a la memoria, además de desenmascarar los falsos relatos. De esta manera, la memoria instruida y la historia que se sabe capaz de “reanimar la memoria declinante se recubrirían para ‘reactualizar’ o ‘reefectuar’ el pasado”. Este soporte teórico propuesto permitiría comprender la memoria desde la historia, como dinámica histórica sin precedentes, porque permitiría visibilizar la “memoria histórica” que los distintos actores y movimientos sociales han empezado a tejer desde procesos particulares, mostrando los distintos matices de la historia disciplinar.

Lo anterior implica realizar, con el grupo focal conformado por estudiantes de grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, una reconstrucción de la historia reciente de la vereda Cujacal, en el corregimiento de Buesaquillo. Esta reconstrucción no se aborda desde la historia oficial o tradicional, que ha descrito e interpretado los acontecimientos desde una visión excluyente, perpetuando así las relaciones de poder entre los diversos sujetos y agentes históricos.

En la historia moderna, particularmente después de acontecimientos como las guerras mundiales, las dictaduras y los conflictos sociales del siglo XX, la memoria adquirió un papel fundamental. Ya no se trata únicamente de estudiar fechas y documentos, sino también de escuchar testimonios, relatos orales y experiencias de las comunidades. La memoria tiene una gran importancia en la historia moderna porque permite comprender el pasado desde las experiencias humanas, no solo desde los hechos oficiales o los relatos del poder. A través de la memoria, las sociedades pueden reconstruir acontecimientos históricos, reconocer a las víctimas, fortalecer identidades colectivas y reflexionar críticamente sobre su presente.

En síntesis, la memoria en la historia moderna es importante porque humaniza la historia, da voz a las experiencias colectivas y permite construir sociedades más conscientes de su pasado y responsables de su futuro. Se parte de la memoria como dimensión constitutiva de la vida social, construida históricamente bajo el influjo del orden hegemónico, pero también nutrida de instancias críticas que le confieren una dimensión política. De este modo, la memoria se configura como un escenario contradictorio y, al mismo tiempo, como un espacio privilegiado en el debate sobre las identidades. La memoria configura, desde estas distintas instancias, representaciones simbólicas complejas a partir de las cuales los individuos y grupos sociales se perciben y reconocen desde consensos y disensos. La memoria permitirá darles nombre a los otros: a la memoria de los sin nombre se aboca justamente la construcción de la historia (Benjamín, 2010).

En contextos como el colombiano, la memoria en relación con la comunidad ha sido fundamental para reconstruir historias locales sobre conflictos, desplazamientos y resistencias que muchas veces no aparecen en la historia oficial. Allí, la comunidad se convierte en guardiana de la memoria. También puede entenderse la memoria como un “tejido” comunitario: cada experiencia individual es un hilo que, al entrelazarse con otros, construye una historia común. Sin comunidad, muchos recuerdos se pierden; sin memoria, la comunidad pierde parte de su identidad y continuidad histórica.

Retomar la memoria como lugar de construcción histórica es de vital importancia para el reconocimiento de nuevos actores sociales que si bien han estado presentes históricamente, actualmente están emergiendo como nuevos sujetos históricos; en este caso, los actores y movimientos sociales están creando nuevas expresiones sociales, culturales, políticos, estéticos, entre otros, los cuales se hace necesario narrarlos no desde la individualidad académica, sino más bien desde la construcción colectiva, creando una nueva forma de “ver la historia” desde los lugares de la memoria y la territorialidad.

3. Los lugares de la memoria y la territorialidad

Comprender los lugares de la memoria requiere articular dos movimientos fundamentales en la historia disciplinar: por una parte, un movimiento de carácter historiográfico, entendido como el retorno reflexivo de la historia sobre sí misma; y, por otra, un movimiento propiamente histórico. Los lugares de la memoria surgen entonces como restos necesarios ante una historia que los reclama precisamente porque los ignora. Se configuran, además, como una des ritualización del mundo, en la medida en que ponen de manifiesto que no existe memoria espontánea, sino que esta debe construirse a partir de lo simbólico y lo material.

Esta construcción resulta aún más relevante en el caso de las minorías sociales, que han experimentado cómo sus recuerdos han sido utilizados, invisibilizados o borrados en función de la conveniencia y la perpetuación de un poder opresor, capaz de custodiar su propio capital y de amenazar tanto aquello que se le subordine como lo que lo confronte. Aunque, no es solo a partir de esta necesidad de los pueblos oprimidos y marginados que se consolidan los lugares de la memoria, sino también desde el surgimiento de una necesidad de memoria de los individuos. Los cuales a raíz de esta necesidad por un reconocimiento que no se base en el complejo archivista y jerárquico de la historia tradicional, que no toman en cuenta las memorias de los colectivos, buscan la consolidación de unas memorias particulares, lo cual relaciona a la memoria estrechamente a la psicología individual, escuela que termina por limitar la historia de la memoria. Y con este conflicto por el reconocimiento de los colectivos, sin el desarrollo de una historia jerárquica y opresora y el reconocimiento de las identidades a partir del surgimiento de una memoria privada y con ello de unos hombres-memoria, aparece una nueva problemática que termina de delinear la necesidad de los lugares de la memoria.

Tal como lo menciona Nora (2008) el transcurso discontinuo de una memoria- archivo a una memoria-deber y una memoria privada, pasamos a un tercer rasgo para complementar esta metamorfosis: la memoria-distancia. El

conflicto de la continuidad en el relato, testimonio, en la historia oral y en el estudio del pasado, se convierte en un último elemento que le puede dar la necesidad a la memoria de constituirse en un lugar y no en el individuo como tal. Esto nos permite entonces ver la distancia entre el recuerdo y el hecho que se recuerda no como un complejo Pierre Nora, “por eso la defensa por parte de las minorías de una memoria refugiada en focos privilegiados y celosamente custodiados ilumina con mayor fuerza aun la verdad de todos los lugares de memoria” (2008).

Por ello, cuando Nieto (2006) trabaja a Manuel Reyes en su desarrollo teórico sobre el deber de la memoria nos recuerda que “la memoria es una actividad del pensamiento cuando este se ocupa de hacer presente el pasado; para, en esa medida, reconocer la idea del conocimiento que le subyace.” Pues virar al pasado, a nuestro pasado puede permitirnos encontrar las diferencias que hoy nos remiten a encontrar nuestras características únicas y colectivas. Nora (2008) advierte que no es como un encuentro con nuestro génesis sino como un desciframiento de lo que somos a partir de lo que ya no somos ni seremos. Alrededor de esto, este trabajo se permite ahondar conforme a lo leído, en las subjetividades del recuerdo que no hacen más que nutrir los recuerdos colectivos, aun en las fallas mismas del recuerdo. Puesto que esas fallas nos permiten ver el testimonio, no como una lectura de un archivo sino como el encuentro de una persona con su palabra, un insumo para decirse y descifrarse en un hecho en específico ante otro.

En definitiva, el deber de la construcción y el desarrollo de un lugar de la memoria es que pueda custodiar las memorias vivas, sin hacer que la historia les absorba o los petrifique y sin la necesidad de que esos recuerdos tengan que volver a vivirse para ser legítimos. Es por lo que el presente trabajo se centra en analizar los sentidos de la memoria colectiva de los estudiantes de noveno en la I.E. Francisco José de Caldas, con relación a los cambios en la territorialidad de los habitantes de la vereda Cujacal. Esto hace que los estudiantes puedan resignificar o nutrir variados aspectos de su territorio; tanto materiales como simbólicos estableciendo relaciones con el testimonio y su territorio, evidenciando la experiencia en total como un lugar de la memoria. Un lugar que no está completamente delineado por la necesidad de la continuidad lineal de los recuerdos o de los testimonios en el presente para poder rendirle culto a nuestro pasado, que no necesita de una institución que los archive y los someta a la jerarquización de los recuerdos, que los use en casos emblemáticos para el agrandamiento de unas identidades sobre otras, sino que el recuerdo sea la consciencia de la conmemoración para la riqueza de nuestras diversidades.

En este caso la necesidad del trabajo no se evidencia en el encontrar un origen, sino en el reconocer un territorio cargado de significados que conforman un colectivo de lucha, conflicto, vivencias y diversidad. Podría decirse que esta es una afirmación válida desde la concepción primaria simple de lo que nos remite a asociar a los lugares de la memoria con la ambigüedad, lo intangible y lo simbólico, pero hay que entender que los conflictos y el desarrollo de los lugares de la memoria se gestan a partir de la necesidad de la consciencia conmemorativa y el recuerdo, tanto de las minorías como de los colectivos, los gobiernos y el individuo. Es decir, como lo plantea Nora (2008) son lugares de la memoria, en tanto se evidencie en ellos lo material, lo simbólico y lo funcional. Si la estrategia aquí propuesta se desarrolla y se conserva como un ritual para su modificación y elucubración con el pasar del tiempo, este converge finalmente como un lugar de la memoria, su precisión se encuentra por tanto en la discontinuidad y mutabilidad del espacio-tiempo.

Por tanto, tal como señala Nora (2008), los lugares de la memoria son materiales, en tanto su contenido demográfico; funcionales, por la cristalización del recuerdo y su transmisión; y simbólicos, porque la experiencia o acontecimiento vivido por un grupo reducido viaja hacia una mayoría que no participó directamente de la vivencia. Queda claro, entonces, que los lugares de la memoria existen en sí mismos por ser cambiantes y por su capacidad de metamorfosis, al “encerrar el máximo de los sentidos en el mínimo de signos” (p. 65) Uno de los aspectos más relevantes de la memoria colectiva es la territorialidad, entendida como un proceso que dota al espacio de un significado simbólico, en el cual no solo se producen transformaciones físicas, sino también organizativas, políticas y económicas.

El territorio debe comprenderse, así, como un escenario en el que confluyen acciones de poder en múltiples dimensiones: sociopolíticas, económicas, educativas, entre otras. En este sentido, Silva Prada (2016) plantea que el territorio es una construcción sociocultural, dinámica y conflictiva, en la que comunidades e instituciones actúan como actores centrales de su configuración. Concepción alejada de las teorizaciones que retrataban al territorio desde la homogeneidad del espacio, que esta llevada a cabo por las lógicas capitalistas que pretendían conceptualizar al territorio bajo las lógicas de acumulación del espacio de los años cincuenta, mayormente en occidente se fundamentó la visión de la homogenización de los espacios regionales y nacionales para la implementación de las políticas públicas, con el fin de invisibilizar lo político con definiciones científicas.

Los espacios son múltiples, heterogéneos y se van constituyendo históricamente. Según Prada (2016), el territorio puede abordarse desde su naturaleza política en los procesos de constitución del espacio, al involucrar trabajo, información y energía. Asimismo, Blanco (2007) sostiene que el concepto de territorio integra no solo las nociones de apropiación, ejercicio de dominio y control de una porción de la superficie terrestre, sino también las ideas de pertenencia y los proyectos que una sociedad desarrolla en un espacio determinado.

Del mismo modo, Raffestin (1991) concibe la territorialidad como un elemento donde confluyen: a) el sentido de identidad espacial; b) el sentido de exclusividad; y c) la compartimentación de la interacción humana. En este marco, serían los actores colectivos como las comunidades quienes construyen territorios mediante la apropiación de espacios y la gestación de proyectos que les otorgan sentido de pertenencia en un lugar específico. Por ello la memoria histórica y los lugares de memoria están intrínsecamente relacionados con el proceso de territorialidad, como un factor que permite la apropiación de estos espacios no solo desde el sentido físico sino también desde el sentido simbólico, multidimensional que involucra la experiencia de los sujetos que lo habitan. Esta experiencia de los sujetos es fundamental para la construcción de la historia, la cual ha sido trabajada por distintas corrientes pedagógicas que tienen como referente la memoria como una estrategia pedagógica.

4. Voces del territorio: narrativas sobre la memoria

La memoria colectiva trasciende la mera acumulación de recuerdos individuales y se constituye como algo más complejo que una simple evocación del pasado; representa, en cambio, una construcción social atravesada por relaciones de poder, silencios elocuentes, afectos profundos y disputas constantes. Este capítulo se propone sistematizar los testimonios recolectados, categorizando los relatos según las principales temáticas emergentes, con el fin de construir una narrativa histórica coherente y contextualizada que refleje la evolución de la memoria colectiva de los habitantes de la vereda Cujacal y su vínculo intrínseco con la escuela, a través de una matriz compuesta por diez preguntas abiertas aplicadas a un grupo focal de estudiantes de la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas. A diferencia de las representaciones hegemónicas de la historia, este apartado parte de una perspectiva crítica que reconoce el valor epistémico de las voces populares y rurales, así como el lugar fundamental de la memoria como fuente legítima de conocimiento.

Desde esta perspectiva, se sistematiza e interpreta el discurso de los estudiantes no como un mero anexo testimonial, sino como parte fundamental

de la producción de sentido histórico y pedagógico. En relación con lo anterior, Van Dijk sostiene que el discurso constituye tanto una forma de representar el conocimiento como una manera de ejercer poder, de controlar la memoria, la ideología y el acceso a otros discursos (2003, p. 25). En concordancia con lo anterior, la lectura situada de la memoria territorial, a partir de los relatos, percepciones, silencios y propuestas que emergen de quienes habitan cotidianamente ese espacio, constituye el insumo fundamental desde donde parten los análisis subsiguientes.

Metodológicamente, el análisis se organiza en torno a dos preguntas formuladas, siguiendo una estructura común que incluye: contextualización conceptual de la pregunta, síntesis comprehensiva de respuestas, incorporación estratégica de fragmentos significativos y triangulación rigurosa con base en los marcos teóricos desarrollados en el capítulo precedente. Este procedimiento analítico permite observar tanto las tendencias generales como las singularidades o rupturas significativas de las respuestas, además de articular los testimonios con las categorías críticas de memoria fragmentada (Jelin, 2002), lugar de la memoria (Nora, 2008), territorialidad (Silva Prada, 2016) y exclusión epistémica (Santos, 2010), entre otras.

El análisis pormenorizado de las respuestas evidencia que los estudiantes de Cujacal mantienen algunos relatos orales sobre su vereda, aunque estos coexisten con una fragmentación generacional de la memoria particularmente preocupante. Asimismo, critican la desconexión sistemática entre la escuela y la historia local, al tiempo que reconocen ciertos lugares como símbolos inequívocos de identidad comunitaria. Por otra parte, identifican transformaciones sociales y territoriales asociadas tanto a cambios económicos estructurales como al deterioro ambiental progresivo y el debilitamiento de los vínculos colectivos tradicionales. De igual manera, señalan una pérdida progresiva de costumbres ancestrales y celebraciones comunitarias. Finalmente, solicitan de manera enfática que la historia de la vereda sea incorporada como parte activa del saber escolar, argumentando que su conocimiento resulta clave para reconstruir el tejido social fragmentado.

- ¿Qué historias o relatos te han contado en tu casa o comunidad sobre la vereda Cujacal que te parezcan importantes?

Historias desde la Comunidad Esta pregunta se orienta hacia la apropiación que manifiestan los estudiantes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas respecto a la historia local de la vereda Cujacal, particularmente desde las tradiciones orales transmitidas en sus hogares o en el seno de su comunidad. A partir del análisis de las respuestas obtenidas, se identifican dos escenarios

contrastantes: por una parte, una memoria comunitaria debilitada o francamente ausente en numerosos jóvenes; por otra, la persistencia significativa de algunos relatos orales que resisten el paso inexorable del tiempo, aunque experimentando cambios estructurales importantes.

La Pedagogía Social de la Memoria, en palabras de Tobar (2022), se instala precisamente en ese lugar de tensión dialéctica entre el olvido y la palabra recuperada, al entender que “la memoria configura, desde distintas miradas, representaciones simbólicas complejas a partir de las cuales los individuos y grupos sociales se perciben y reconocen desde consensos y disensos” (p. 197). Esta pedagogía no se reduce meramente a la transmisión mecánica de datos históricos, sino que se funda en el reconocimiento profundo de las voces populares como nichos auténticos de resistencia y reconstrucción ética del tejido social.

Los testimonios obtenidos durante el proceso investigativo evidencian que, para algunos estudiantes, existen carencias significativas de relatos significativos sobre Cujacal, situación atribuible tanto a la falta de arraigo territorial como a la ausencia de transmisión intergeneracional efectiva. En este sentido, Danna Eraso expresó con claridad: “Las historias o relatos que nos han contado de la vereda Cujacal no las reconocemos porque no tenemos parientes que sean de la vereda, incluyéndonos”. De manera similar, Laura Sofía comentó con cierta nostalgia: “Me contaron muy, muy poco, como que antes eran menos terrenos, no había escuelas, y no he podido saber más porque no he interactuado con alguien”. Estas voces reveladoras permiten visualizar una memoria interrumpida, una desconexión profunda entre generaciones que, siguiendo los planteamientos de Jelin (2002), corresponde a una forma particular de memoria fragmentada, en la cual los silencios y los vacíos resultan tan importantes como las narraciones mismas: “La memoria es un campo de disputa donde también habitan los olvidos”.

La fragmentación “es parte constitutiva de los procesos de construcción de memorias sociales” (Jelin, 2002, p. 48). No obstante, otros estudiantes lograron rescatar elementos orales valiosos de la historia local, muchos de ellos vinculados estrechamente a hechos históricos relevantes, relatos fundacionales o leyendas comunitarias. En este sentido, Jonathan Jaramillo relató con precisión: “Lo que nos han contado nuestros abuelos o nuestros antepasados es que hay una mata llamada Cujaco que es originaria del nombre de Cujacal en esta comunidad”.

Por su parte, Andrés Felipe compartió con entusiasmo: “Hace unos años atrás, el Libertador Antonio Nariño se hospedó durante dos días en la Hacienda Villa

Julia, ubicada en la vereda de Cujacal del corregimiento de Buesaquillo. También nos contaron leyendas fascinantes de la vereda como la aparición de brujas, duendes y ánimas”. Otro estudiante añadió con interés: “Simón Bolívar se hospedó en una casa la cual hoy en día está muy vieja y se nota su antigua arquitectura; esta misma es utilizada hoy como un lugar para vender bultos de papa”. Estas narraciones, si bien aparecen de manera aislada, constituyen formas auténticas de memoria viva que aún circulan en el seno de la comunidad, cargadas de símbolos, afectos profundos y sentidos múltiples, aunque con ciertas confusiones historiográficas.

Tobar (2022) refiere que estas voces representan una oportunidad invaluable para que la escuela actúe como mediadora efectiva entre la experiencia personal y la memoria colectiva. El cuerpo social fragmentado puede comenzar a restaurarse mediante procesos educativos que otorguen un lugar privilegiado a estas voces y memorias. No obstante, la ausencia de una sistematización rigurosa o de un lugar pedagógico claramente definido para estos relatos en la escuela local perpetúa lamentablemente la invisibilidad del territorio. Es precisamente aquí donde la Pedagogía Social de la Memoria, al ubicar al “otro” como eje fundamental de la relación educativa, propone que el acto de educar inicie no con la imposición vertical de contenidos, sino con la escucha ética y comprometida de lo que el territorio tiene por decir: “El punto de partida es una respuesta a la llamada del otro... una exigencia de responsabilidad de la cual no se puede desprender” (Tobar, 2022, p. 199).

• ¿Crees que en la escuela o en los libros se habla lo suficiente de lo que ha vivido la gente de Cujacal? ¿Por qué?

Este interrogante buscaba evidenciar la percepción de los estudiantes respecto al lugar que ocupa la historia local de Cujacal en el ámbito escolar. Las respuestas obtenidas permiten identificar una preocupación compartida: la historia y la experiencia del territorio no poseen una presencia significativa en el currículo ni en los materiales educativos. Tal ausencia constituye una forma de silenciamiento estructural que refuerza la desconexión entre los sujetos educativos y su propio contexto sociocultural. La Pedagogía Social de la Memoria, conforme a la propuesta de Tobar (2022), reconoce que la educación no debe fundamentarse únicamente en contenidos prescritos por una lógica externa, sino en la acogida del otro, en su experiencia concreta, en su palabra y existencia. Cuando la escuela prescinde de los relatos de la comunidad en la que se encuentra inmersa, genera un vacío que afecta la construcción de identidad y pertenencia, puesto que no concibe la educación desde la vida ni el territorio.

En este sentido, “La dinámica de la educación no empieza por el imperativo del docente hacia el cumplimiento de su deber profesional; al contrario, el punto de partida es más bien una respuesta a la llamada del otro” (Tobar, 2022, p. 199). La mayoría de los estudiantes manifestó que la historia de Cujacal permanece ausente tanto en los libros como en las clases. Así lo expresó Laura Sofía: “No, porque hay libros y las personas más vívidas tal vez ya no están, y si le contaron a su generación sería muy poco. Este sector es muy poco conocido”. Por su parte, Danna Eraso reforzó esta percepción al señalar: “No, ya que en el colegio nos hablan de diferentes temas que tienen que ver con culturas o temas relacionados, pero no directamente con la vereda. En los libros, ninguno habla de Cujacal, ya que la gente no opta por escribirlos”. Similar, Jonathan Jaramillo afirmó: “No, porque ni en los libros ni en el colegio se le da la importancia a Cujacal. Ahora se le está dando esa importancia en la comunidad”.

Estas afirmaciones evidencian una separación entre el currículo escolar y la memoria del territorio, lo cual reproduce una lógica de invisibilización. Consecuentemente, la escuela, en lugar de constituirse como un espacio para el reconocimiento de las memorias locales, se convierte en un ámbito que refuerza el olvido. Esta situación resulta coherente con lo que Jelin (2002) describe como una “memoria subalterna”, es decir, una memoria que no logra inscribirse en los dispositivos de legitimación pública: “las memorias subalternas son las que se construyen desde posiciones sociales no hegemónicas, y que no siempre encuentran lugar en el discurso histórico oficial” (Jelin, 2002, p. 65).

En este contexto, algunos estudiantes sugieren posibilidades de transformación desde la misma institución escolar. Andrés Felipe propuso que: “La institución, como estudiantes y docentes, debe apropiarse de su territorio, el cual es donde están ubicados”. Esta reflexión presenta la apropiación territorial desde la educación como una puerta de entrada para pensar una pedagogía de la memoria. Según sugiere Tobar (2022), educar implica también asumir una responsabilidad ética frente a la historia vivida por las comunidades: “Una educación vital debe estar presta a la escucha y a la emergencia de la experiencia del otro” (Tobar, 2022, p. 200).

Recomendaciones

La investigación desarrollada permitió analizar los sentidos de la memoria colectiva de los estudiantes de grado décimo y once en la Institución Educativa Francisco José de Caldas, en relación con los procesos de transformación territorial de la vereda Cujacal. A partir de la historia oral, se identificaron relatos significativos que documentan los cambios sociales, políticos y culturales del

territorio, aportando elementos empíricos para una reconstrucción histórica situada.

El trabajo evidenció que la memoria colectiva constituye una fuente válida de producción de conocimiento histórico, especialmente en contextos donde los registros oficiales resultan limitados o excluyentes. En este sentido, la historia oral permitió recuperar narrativas no institucionalizadas y generar procesos de aprendizaje que articulan la experiencia comunitaria con la formación escolar. La incorporación de estos relatos en el ámbito educativo fortaleció la apropiación del conocimiento local por parte de los estudiantes, al tiempo que promovió un análisis crítico de las transformaciones del territorio de Cujacal.

Desde una perspectiva pedagógica, la investigación mostró que la memoria colectiva puede ser integrada como estrategia didáctica en el currículo de las ciencias sociales, mediante propuestas que vinculen al estudiantado con su entorno inmediato. Esto implica reconocer la dimensión formativa del territorio y del testimonio, no como recursos complementarios, sino como componentes estructurales del proceso educativo en contextos rurales, una educación desde y para la vida.

Declaraciones finales

Contribución de los autores:

Iván Darío Tobar Quitiaquez: conceptualización, curaduría de datos, análisis formal, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección). María Constanza Burgos Rincones: adquisición de recursos, investigación, metodología.

Financiamiento:

Sin financiación.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Implicaciones éticas:

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias

- Benjamín, Walter. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. 1ª edición. Editorial Ítaca, 2010.
- Blanco, Jorge. Espacio y territorio. Elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. Biblos. En *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*, coordinado por María Fernández y Raquel Gurevich. Editorial Biblos, 2007.
- Boaventura, Santos. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. 1a edición. Ediciones Trilce, 2010.
- Burgos Rincones, María. “Ecos de Cujacal: Una exploración de la historia oral y sus impactos en la comunidad”. Trabajo fin de maestría, Universidad de Caldas, 2025. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/26501>
- Callabed, Joaquín. *El niño y la guardería del siglo XXI*. 1a edición. Editorial Laertes, 2009.
- De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. 1a edición. Editorial Gallimard, 1975.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 1ª edición. Siglo XXI Editores, 2007.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. 1ª edición, Siglo XXI Editores, 2003.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. 1ª edición, Siglo XXI, 2002.
- Nora, Pierre. “Entre la memoria y la historia: Les Lieux de Mémoire”. *Revista Representations*, Vol. 26 (1989): 7-24. <https://doi.org/10.2307/2928520>.
- Puiggrós, Adriana. “La reforma de la educación: camino a la fragmentación”. *Encrucijadas*, Vol. 27 (2004): 1-3.
- Raffestin, Claude. *Por una geografía del poder*. 1ª edición. Universidad de Michoacán, 1991.
- Restrepo, Eduardo. “Stuart Hall: momentos de su labor intelectual”. *Papeles de Trabajo* Vol. 9, N° 14 (2014): 34-49. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/61.pdf>

Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. 1ª edición. Editorial Trotta, 1999.

Silva, Diego. “Construcción de territorialidad desde las organizaciones campesinas en Colombia”. *Revista Polis* Vol. 15, N° 43 (2016): 633-654. https://www.scielo.cl/pdf/polis/v15n43/art_29.pdf.

Tobar, Iván. “Pedagogía social de la memoria: un camino hacia la paz”. *Revista Historia de la Educación Colombiana* Vol. 28, N° 28-29 (2022): 189–202. <https://doi.org/10.22267/rhec.222929.104>.

Van Dijk, Teun. *El discurso como estructura y proceso*. 1ª edición, Gedisa, 2003.

Vygotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. 1ª edición, Paidós. Editores, 1995.

Walsh, Catherine. “Interculturalidad, colonialidad y educación”. *Revista Educación y Pedagogía* Vol. 19, N°28 (2007): 25-35.

Citar este artículo

Tobar Quitiaquez, Iván & María Constanza Burgos Rincones. “La memoria colectiva en la construcción de la historia de la Institución Educativa Francisco José de Caldas” *Revista Historia de la Educación Colombiana* Vol. 36, No. 36 (2026): 67-84. Doi: <https://doi.org/10.22267/rhec.253535.139>