



Estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista para el fortalecimiento de los procesos identitarios mediante el desarrollo de actividades formativas en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, Dosquebradas, Risaralda Colombia, durante el año 2023

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

JHONATAN BEDOYA VALLEJO

ASESOR

ROBERTO CARLOS ONTIVEROS CEPEDA

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Bedoya Vallejo, J. (2025). Estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista para el fortalecimiento de los procesos identitarios mediante el desarrollo de actividades formativas en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, Dosquebradas, Risaralda Colombia, durante el año 2023 (Tesis de doctorado, Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX).



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

## Resumen

Esta tesis doctoral tuvo como objetivo diseñar una estrategia pedagógica crítica y situada orientada al fortalecimiento de los procesos identitarios individuales y colectivos de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en Dosquebradas, Risaralda, mediante el trabajo con la memoria histórica de la violencia bipartidista. La propuesta se fundamentó en el uso de fuentes históricas testimoniales de personas sobrevivientes del conflicto en la región del Gran Caldas, integrando sus relatos en el currículo escolar para resignificar la enseñanza de la historia reciente en clave local, ética y crítica. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño histórico-hermenéutico, que permitió comprender los sentidos atribuidos por los participantes a los hechos violentos y a sus repercusiones identitarias. La investigación se sustentó en la hipótesis de que el trabajo pedagógico con memorias vivas de la violencia bipartidista, integradas al currículo, fortalecería significativamente los procesos identitarios individuales y colectivos del estudiantado. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental, validados por juicio de expertos. El análisis se realizó a partir de categorías emergentes relacionadas con identidad, memoria y experiencia intergeneracional del conflicto. Los hallazgos muestran que el contacto con relatos de víctimas permitió a los estudiantes construir una comprensión más crítica de su entorno, reconfigurar su sentido de pertenencia y cuestionar versiones oficiales de la historia. Como resultado, se diseñó una estrategia por fases que articula narrativa, producción colaborativa y reflexión ética. Se concluye que incluir memorias vivas en el proceso educativo fortalece la identidad, promueve el pensamiento crítico y forma ciudadanía comprometida con la justicia histórica.

Palabras Claves: *Memoria Histórica, Identidad, Violencia Bipartidista, Estrategia Pedagógica, Ciudadanía Crítica.*

## **Abstract**

This doctoral thesis aimed to design a critical and situated pedagogical strategy focused on strengthening the individual and collective identity processes of Year 10 students at the Santa Sofía Educational Institution, in Dosquebradas, Risaralda, through engagement with the historical memory of bipartisan violence. The proposal was grounded in the use of testimonial historical sources from survivors of the conflict in the Gran Caldas region, integrating their narratives into the school curriculum to re-signify the teaching of recent history from a local, ethical, and critical perspective. A qualitative approach with a historical-hermeneutic design was adopted, allowing for an understanding of the meanings participants attributed to the violent events and their identity repercussions. The research was based on the hypothesis that pedagogical work with living memories of bipartisan violence, integrated into the curriculum, would significantly strengthen the students' individual and collective identity processes. Semi-structured interviews, focus groups, and documentary analysis were employed, with validation through expert judgement. The analysis was conducted based on emerging categories related to identity, memory, and the intergenerational experience of conflict. The findings indicate that contact with survivors' testimonies enabled students to construct a more critical understanding of their environment, reconfigure their sense of belonging, and challenge official historical narratives. As a result, a phased pedagogical strategy was developed, incorporating reading, narrative interpretation, collaborative production, and ethical reflection. It is concluded that including living memories in the educational process strengthens identity, fosters critical thinking, and contributes to the formation of citizenship committed to historical justice.

*Keywords: Historical Memory, Identity, Bipartisan Violence, Pedagogical Strategy, Critical Citizenship.*

## **Agradecimientos**

A mi familia, por ser el pilar constante que ha sostenido cada etapa de este recorrido. A mi madre Luz Stella, por su amor incondicional; a mi compañera de vida Juanita, por su apoyo firme y generoso; a mi hermana Yohana, a Angélica, mi amiga entrañable, y a mi sobrino Luis Felipe, por su presencia afectuosa y compañía constante en los momentos decisivos. A mis compañeros de vida animal, Mojito, Ari, Milo y Pimpón, cuya lealtad silenciosa y ternura cotidiana ofrecieron consuelo y equilibrio en las jornadas más exigentes.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Santa Sofía, por la confianza depositada y la apertura brindada, sin las cuales esta investigación no habría sido posible. A las víctimas del conflicto bipartidista que compartieron con generosidad sus memorias, quienes con dignidad y valentía nos permitieron acercarnos a la verdad de sus vivencias. Su voz constituye la esencia de este trabajo. Esta tesis está dedicada a ellas, con profundo respeto y gratitud.

Al profesor Roberto Carlos Ontiveros Cepeda, director de esta tesis, por su guía comprometida, su acompañamiento riguroso y su vocación formadora, fundamentales en el desarrollo de este proceso investigativo.

Y, finalmente, a los estudiantes y nuevas generaciones, con la esperanza de que este esfuerzo académico siembre en ellos una memoria viva, crítica y transformadora, que dignifique el pasado y fortalezca el porvenir.

**Dedicatorias.**

A Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por iluminar cada paso de este camino con su infinita gracia, sostenerme en los momentos de duda y concederme la perseverancia necesaria para alcanzar esta meta. A Él ofrezco con humildad el fruto de este esfuerzo.

A mi familia, por ser la raíz firme desde donde he crecido y resistido. A mi madre Luz Stella, por su amor incondicional y su ejemplo de entrega; a mi compañera de vida Juanita, por su presencia fiel y alentadora; a mi hermana Yohana, a mi amiga Angélica y a mi sobrino Luis Felipe, por su cariño, compañía y palabras oportunas en los momentos decisivos. A cada uno de ellos, mi más profunda gratitud y amor.

## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo I. Proyección de la investigación.</b>	<b>15</b>
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	16
1.2. Planteamiento del problema.	17
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	24
1.4. Justificación.	24
1.5. Objeto de estudio.	29
1.6. Campo de acción.	30
1.7. Objetivos.	31
1.7.1. Objetivo General.	31
1.7.2. Objetivos específicos.	31
1.8. Hipótesis.	31
1.9. Alcance temático	32
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	34
<b>Capítulo II. Fundamentos Teóricos Referenciales.</b>	<b>37</b>
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	38
2.2. Marco Teórico.	42
2.3. Marco Conceptual.	55
2.4. Marco Contextual.	59
2.5. Marco Legal y Normativo.	60
<b>Capítulo III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.</b>	<b>65</b>
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	66
3.2. Diseño metodológico.	69

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	69
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	73
3.2.3. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	78
3.3 Trabajo de campo	80
3.4 Aplicación de los instrumentos	80
3.5 Procesamiento de la información.	83
3.6 Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	84
3.7 Redacción de resultados y discusión.	108
<b>Capítulo 4. Propuesta de Transformación.</b>	<b>122</b>
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	124
4.2. Estructura de la propuesta de transformación.	126
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	148
<b>CONCLUSIONES.</b>	<b>158</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>168</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.</b>	<b>173</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>184</b>

**Índice de Figuras.**

Figura 1	85
Figura 2	87
Figura 3	89
Figura 4	96
Figura 5	100
Figura 6	103
Figura 7	106
Figura 8	107

**Índice de Figuras de los Anexos.**

Figura 9. Codificación aplicada a entrevista semiestructurada: Carlos, 86 años – Anexo I

Figura 10. Testimonio sobre el relato de Nancy – Anexo I

Figura 11. Codificación de grupo focal con estudiantes – Anexo J

Figura 12. Red de codificación sobre memoria histórica – Anexo J

Figura 13. Grupo focal grado 10° – Anexo N

Figura 14. Socialización del proyecto de investigación en la institución – Anexo N

Figura 15. Socialización del proyecto en la institución Santa Sofía – Anexo N

**Índice de tablas**

Tabla 1.	38
Tabla 2.	63
Tabla 3	67
Tabla 4.	93
Tabla 5.	105
Tabla 6	147
Tabla 7	151
Tabla 8	153
Tabla 9	155

**Índice de Ilustración.**

Ilustración 1	136
Ilustración 2	138
Ilustración 3	142
Ilustración 4	146

## INTRODUCCIÓN

La investigación se enmarca en la necesidad de fortalecer la enseñanza de la historia en Colombia desde una perspectiva que integre la memoria histórica como herramienta formativa. Este enfoque cobra relevancia en contextos educativos que, como el de la I.E. Santa Sofía, se encuentran en territorios atravesados por memorias de violencia y transformaciones sociales significativas. El estudio plantea que la incorporación de relatos locales y testimonios directos sobre la violencia bipartidista no solo favorece la comprensión de este periodo histórico, sino que también impulsa la construcción de identidad colectiva y el fortalecimiento de la conciencia ciudadana. Tal como afirman Gamboa y Guzmán (2021), el trabajo con fuentes orales y documentos históricos en el aula permite una conexión emocional y cognitiva más profunda, lo que fomenta aprendizajes significativos. A partir de esta premisa, el proyecto diseña y valida una estrategia pedagógica que articula teoría y práctica, adaptada al contexto escolar y cultural de Dosquebradas, con la finalidad de responder a vacíos detectados en la enseñanza tradicional de la historia.

En el contexto nacional, investigaciones recientes han demostrado que trabajar la violencia bipartidista desde una perspectiva educativa situada contribuye a superar visiones fragmentadas y ahistóricas que predominan en la escuela (Pérez & Gutiérrez, 2020). Esta aproximación implica reconocer las memorias locales como parte esencial del proceso de aprendizaje, ya que permiten confrontar las narrativas oficiales y dar voz a testimonios que históricamente han sido marginados. La propuesta de esta tesis parte de este principio, estructurando actividades formativas que integran el análisis de fuentes orales, documentos históricos y recursos multimodales, con el fin de fortalecer la comprensión crítica del pasado y promover la cohesión social (García & Montoya, 2022). Así, el trabajo pedagógico se convierte en una oportunidad para generar pensamiento crítico, abrir espacios de diálogo intergeneracional y estimular el análisis contextualizado de los procesos históricos.

La pertinencia de este estudio también se fundamenta en la necesidad de innovar las estrategias de enseñanza en ciencias sociales, incorporando enfoques que promuevan el

pensamiento crítico y la participación activa del estudiante (Rodríguez & Salinas, 2021). En este sentido, se optó por metodologías participativas que invitan al alumnado a investigar, reflexionar y producir contenidos propios, generando aprendizajes significativos que trascienden la mera memorización de datos. Estas dinámicas se articulan con un enfoque constructivista que concibe al estudiante como protagonista de su aprendizaje y al docente como mediador que orienta la construcción colectiva de conocimientos (Suárez & Cárdenas, 2023). Además, se reconoce que la educación para la memoria histórica debe incorporar elementos afectivos y reflexivos que contribuyan a la formación de una ciudadanía consciente y activa.

Desde la perspectiva de la proyección investigativa, esta investigación aporta a la consolidación de un modelo pedagógico replicable en otros contextos educativos con características socioculturales similares. El diseño de la estrategia se sustenta en referentes teóricos y empíricos que han demostrado la efectividad de integrar la memoria histórica en la enseñanza como herramienta para fortalecer la identidad y promover actitudes democráticas (Morales & Vega, 2021). Así, el estudio no solo responde a necesidades específicas del contexto escolar en Dosquebradas, sino que también ofrece insumos para la formulación de políticas educativas orientadas a la inclusión de la memoria histórica en el currículo. La propuesta busca contribuir a una educación más inclusiva y contextualizada, capaz de responder a los retos de una sociedad que necesita reconocer su pasado para construir un futuro más justo.

En cuanto a los antecedentes, la revisión bibliográfica evidenció una creciente producción académica en torno a la pedagogía de la memoria histórica y su relación con la formación ciudadana. Investigaciones recientes destacan que las experiencias educativas que incluyen testimonios y narrativas comunitarias favorecen el desarrollo de competencias para el análisis crítico de fenómenos históricos y actuales (Fernández & López, 2022). Esta base de conocimientos permitió identificar vacíos y oportunidades que la presente investigación busca atender, especialmente en lo relacionado con la contextualización de los contenidos y la participación activa del estudiantado en la construcción de saberes. Además, el estudio pone de relieve la necesidad de metodologías flexibles que integren recursos orales, visuales y escritos para lograr un aprendizaje más integral.

La investigación también se vincula con experiencias internacionales que han implementado estrategias similares para abordar memorias de conflictos y dictaduras en contextos escolares. Estudios realizados en España, Chile y Sudáfrica muestran que estas iniciativas no solo fortalecen la comprensión histórica, sino que también contribuyen a procesos de reconciliación y construcción de paz (Martínez & Ortega, 2020). Estas experiencias sirvieron de referencia para adaptar metodologías y recursos a la realidad sociocultural de la I.E. Santa Sofía, garantizando la pertinencia y la efectividad de la propuesta. La integración de estas referencias internacionales no busca una simple copia, sino una adaptación crítica que considere las particularidades del territorio y de sus comunidades.

En este marco, el capítulo uno presenta la proyección de la investigación, describiendo la línea de trabajo en la que se inserta y los aportes que se esperan obtener. Se expone el problema de investigación, el objetivo general y los específicos, así como la justificación teórica y práctica del estudio. Este apartado busca situar al lector en el contexto y la relevancia de la propuesta, facilitando la comprensión de los capítulos posteriores (López & Hernández, 2021). Asimismo, se explicita la alineación de la propuesta con las políticas educativas nacionales que promueven la educación para la paz y la memoria histórica.

El capítulo dos desarrolla el marco teórico y referencial, abordando conceptos clave como memoria histórica, identidad colectiva, pedagogía crítica y educación para la paz. A través de una revisión de estudios recientes, se establecen las bases conceptuales que sustentan la propuesta, identificando convergencias y divergencias en el abordaje académico del tema (Rincón & Torres, 2022). Además, se presentan antecedentes nacionales e internacionales que permiten situar la investigación en un diálogo más amplio y enriquecedor. Este marco conceptual no solo fundamenta las decisiones metodológicas, sino que también orienta el diseño de las actividades propuestas.

En el capítulo tres se describen los aspectos metodológicos de la investigación, justificando la elección del enfoque cualitativo, el diseño y las técnicas de recolección de datos. Este apartado detalla los criterios de selección de participantes, el procedimiento para la obtención de testimonios y las consideraciones éticas que guiaron el trabajo de campo. Asimismo, se explica la forma en que los datos fueron organizados y analizados para

garantizar la coherencia y validez de los resultados (Ramírez & López, 2023). La metodología adoptada se orienta hacia un enfoque participativo que reconoce a los estudiantes como co-constructores del conocimiento.

El capítulo cuatro presenta el diseño de la propuesta de transformación, describiendo sus fases, actividades y recursos. Se argumenta la pertinencia de cada componente, mostrando cómo se articula con los objetivos de la investigación y cómo responde a las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial. Este apartado también incluye la validación por parte de expertos, quienes aportaron observaciones y sugerencias para fortalecer la propuesta antes de su implementación (Gómez & Salazar, 2020). La estrategia, estructurada en fases progresivas, integra actividades de sensibilización, análisis crítico y producción creativa, que buscan desarrollar competencias históricas y ciudadanas.

Finalmente, los últimos apartados se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación, destacando los logros alcanzados y las áreas susceptibles de mejora. Se subraya la importancia de continuar explorando estrategias pedagógicas basadas en la memoria histórica como medio para fortalecer la identidad colectiva y la conciencia ciudadana. Asimismo, se sugieren líneas de investigación futura que permitan ampliar y profundizar los hallazgos obtenidos (Pardo & Rodríguez, 2021). Este cierre articula los aprendizajes con una proyección hacia la innovación pedagógica y la transformación social.

## **Capítulo I. Proyección de la investigación.**

Hablar de la violencia bipartidista en Colombia implica reconocer una herida aún abierta en la memoria colectiva del país. Este episodio no se reduce a cifras ni a fechas oficiales, sino que encierra una compleja red de silencios, omisiones y memorias negadas. Aunque la academia ha producido importantes análisis sobre sus causas y consecuencias, la escuela ha tendido a transmitir este tema de forma marginal y descontextualizada. Como señala Torres (2020), el sistema educativo colombiano ha relegado la memoria del conflicto a contenidos superficiales, carentes de conexión con las vivencias reales de las comunidades. Muchos docentes no han recibido formación específica sobre el conflicto bipartidista, lo cual limita sus herramientas pedagógicas para abordarlo críticamente. A esto se suma la ausencia de fuentes testimoniales en los materiales escolares, como advierten Muñoz y Rangel (2022), quienes identifican una brecha entre la historia oficial y las memorias vivas de los territorios. Cuando las voces de padres, abuelas o vecinos no están presentes, la historia se transforma en un relato distante, incapaz de resonar con la identidad de los estudiantes.

Esta desconexión histórica responde a decisiones institucionales que, por décadas, han preferido el olvido pedagógico frente a la incomodidad del recuerdo. La escuela, lejos de ser un espacio de reparación simbólica, ha reproducido el silencio como forma de evitar el conflicto. Como indica Cardona (2023), enseñar historia sin memoria impide el desarrollo de una ciudadanía crítica y favorece identidades diluidas, sin arraigo territorial ni conciencia de lo vivido. En este escenario, los estudiantes aprenden más sobre conflictos internacionales que sobre las heridas que marcaron a sus propios territorios. La enseñanza fragmentaria de la historia, desvinculada de los relatos locales, produce sujetos desconectados de su pasado y de su comunidad. Por ello, este capítulo no pretende ser una denuncia, sino una invitación a repensar lo que se transmite desde el aula, y a reconocer que lo no dicho también educa. Recuperar las voces silenciadas en la enseñanza es un acto pedagógico de justicia y un camino para fortalecer memorias críticas en contextos escolares.

En los contextos escolares persiste una tensión no siempre nombrada entre el potencial pedagógico de la memoria histórica y su tratamiento superficial en las prácticas educativas. Mientras la memoria podría habilitar preguntas, movilizar afectos y promover una comprensión crítica del pasado, en muchos casos se reduce a un contenido anecdótico o marginal. Como señala Cely (2021), la memoria en el aula tiende a neutralizarse cuando no se conecta con los territorios ni con las experiencias vividas de los estudiantes. Frente a esta limitación, la pedagogía de la memoria propone una mirada comprometida que reconozca el conflicto como parte constitutiva de la historia nacional. Al asumir esta postura, el maestro se convierte en mediador de sentidos, no en transmisor de datos. Según Contreras y Ruiz (2020), trabajar con memorias silenciadas implica más que seguir una metodología; exige disposición ética para escuchar y resignificar. Solo así la historia que duele puede adquirir sentido formativo. La memoria, entonces, deja de ser un archivo pasivo y se transforma en un puente que articula pasado, identidad y ciudadanía crítica. Esta tarea no requiere fórmulas, sino voluntad pedagógica para abrir espacios de diálogo en los que los estudiantes reconozcan en el pasado heridas no cerradas, pero también posibilidades de transformación.

### **1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.**

Hablar de innovación curricular implica mucho más que ajustar contenidos o reorganizar asignaturas desde una perspectiva técnica; exige pensar el currículo como una construcción cultural que debe dialogar con las realidades, memorias y contextos de los estudiantes. Desde esta mirada crítica, la transformación curricular cobra sentido cuando se ancla en la experiencia vivida del aula, en aquello que los textos escolares omiten y que sin embargo configura la identidad del estudiantado. Tal como señalan García y López (2020), innovar el currículo requiere interrogar lo que se enseña, lo que se calla y lo que debería resignificarse. Esta investigación se inscribe en el campo del diseño y desarrollo curricular desde un enfoque situado, entendiendo el currículo como un espacio dinámico en disputa. La propuesta no incorpora nuevos temas por añadidura, sino que redefine el sentido de enseñar historia desde la memoria viva. De acuerdo con Márquez y Salcedo (2021), la innovación curricular auténtica nace en la práctica docente cuando se problematiza el

conocimiento desde lo cotidiano. Así, esta tesis plantea una intervención pedagógica centrada en la memoria histórica de la violencia bipartidista, no como un apéndice temático, sino como una herramienta que fortalece los procesos identitarios del estudiantado de grado décimo en la I.E. Santa Sofía, en Dosquebradas, Risaralda.

Analizar propuestas pedagógicas centradas en la memoria histórica exige reconocer que el sistema educativo colombiano enfrenta retos estructurales, especialmente en la manera en que se enseña la historia. En muchos casos, se presenta de forma fragmentada y descontextualizada, sin conexión con las vivencias de los estudiantes ni con las memorias del territorio. Como advierten Ramírez y Duarte (2020), esta desconexión impide que los jóvenes se reconozcan como sujetos históricos activos. Ante ello, esta investigación adopta una perspectiva crítica y situada, articulada con la línea institucional “Planificación y gestión de la educación” del Doctorado en Educación e Innovación de la UIIX. La propuesta responde a una necesidad pedagógica urgente: integrar las memorias silenciadas en el currículo escolar para dignificar las experiencias históricas omitidas. En este sentido, el aula se plantea como un espacio para resignificar el pasado, promover identidad y formar ciudadanía crítica. De acuerdo con Pardo y Mejía (2022), incluir relatos excluidos contribuye a reconstruir vínculos entre historia, territorio y sujeto. Así, la enseñanza deja de ser un ejercicio neutral para convertirse en una práctica política que interpela, transforma y proyecta nuevas formas de habitar la escuela y la memoria.

## **1.2. Planteamiento del problema.**

Al recorrer la historia de Colombia desde el escenario escolar, se identifica una constante: la narrativa oficial ha silenciado experiencias históricas dolorosas y ha naturalizado el conflicto como parte del devenir nacional. Desde finales del siglo XIX, procesos como la Regeneración y el dominio conservador consolidaron un modelo centralista que excluyó voces disidentes mediante prácticas institucionalizadas de represión y censura. Esta exclusión se filtró en los dispositivos educativos, donde la enseñanza de la historia omitió deliberadamente episodios incómodos para preservar una memoria oficial. Como afirman Castro y Rodríguez (2021), el currículo histórico en Colombia ha operado bajo una lógica de invisibilización, en la que el silencio funciona como herramienta de legitimación. Esta dinámica instaló una pedagogía de la omisión que aún persiste en

muchas aulas. Los textos escolares, al evitar narrativas alternativas, contribuyeron a imponer versiones hegemónicas que dejaron por fuera a quienes vivieron otras formas de nación. González (2021) sostiene que la violencia en Colombia no ha sido marginal, sino estructural, normalizada desde las élites e internalizada por la ciudadanía. Hablar de historia, entonces, implica también reconocer las ausencias, las fracturas y las memorias que el sistema educativo ha relegado. Esta investigación se compromete con ese reconocimiento, proponiendo una pedagogía que nombre lo que durante décadas fue callado.

En el sistema educativo colombiano, la construcción de ciudadanía y de identidad ha estado subordinada a un currículo que tiende a evitar los conflictos históricos más sensibles, particularmente aquellos ligados a la violencia política. Esta omisión no es accidental; responde a una tradición escolar que despolitiza la enseñanza de la historia y reduce los episodios complejos a datos fragmentados o directamente ausentes del relato oficial. Como afirman Herrera y Ramírez (2020), esta práctica limita el desarrollo del pensamiento crítico e impide el reconocimiento de los sujetos históricos excluidos. La presente investigación no se limita a recordar la violencia bipartidista; propone resignificarla desde las memorias subalternas que persisten en el tejido comunitario. Integrar estas voces en el aula constituye un acto pedagógico de justicia y un camino para reconstruir identidades colectivas. De acuerdo con Sánchez y Beltrán (2022), el trabajo con memorias ignoradas permite reconfigurar el sentido de pertenencia y de nación desde una perspectiva plural. Así, el aula se convierte en un espacio de encuentro entre pasado y presente, donde la historia deja de ser un relato neutro para convertirse en una herramienta de transformación ética y política. Esta propuesta educativa reconoce que educar desde la memoria no es repetir el pasado, sino dotarlo de significado para quienes hoy buscan comprenderse en él.

La omisión de las memorias históricas en el aula no es una abstracción curricular; produce efectos concretos en la subjetividad estudiantil. Muchos jóvenes no logran vincular los contenidos escolares con su historia familiar ni con el territorio que habitan, lo que debilita su sentido de pertenencia y su construcción identitaria. Como advierten Lemos y Suárez (2020), esta desconexión reduce la historia a una narrativa ajena, sin anclaje emocional ni relevancia local. La presente investigación parte de esta preocupación

estructural y propone una intervención pedagógica que reintegre las memorias de la violencia bipartidista como herramienta crítica en la formación ciudadana. Estudios recientes, como el de Castillo y Moncada (2022), insisten en la necesidad de un currículo que dialogue con la memoria viva y estimule la reflexión sobre el lugar que ocupan los estudiantes en los procesos históricos del país. Al incorporar testimonios y relatos locales, la escuela puede activar procesos de identificación colectiva que resignifiquen la historia nacional desde abajo. Esta propuesta no responde únicamente a un interés académico; constituye una apuesta ética por una educación más consciente, situada y transformadora. En este sentido, enseñar la memoria de los conflictos no busca reproducir el pasado, sino formar sujetos capaces de comprenderlo, criticarlo y actuar desde él.

En municipios como Dosquebradas, enseñar historia implica reconocer que los vacíos en el conocimiento del pasado no provienen sólo de la falta de recursos, sino de un silencio estructural que ha dejado fuera las memorias locales del currículo escolar. En regiones marcadas por la violencia bipartidista, como Risaralda, esos silencios se sienten en el aula, donde los estudiantes rara vez se apropian del relato histórico porque este no ha sido narrado desde sus territorios ni desde sus propias referencias. Como señalan Martínez y Torres (2021), la exclusión de memorias regionales reproduce una pedagogía de la distancia que impide a los jóvenes reconocerse como sujetos históricos. Esta investigación propone una estrategia pedagógica situada, diseñada desde la experiencia concreta del aula, que permita recuperar esas memorias omitidas y convertirlas en oportunidades formativas. Según Padilla y Quintero (2023), cuando el currículo se construye con base en las vivencias del entorno, se potencia el vínculo identitario y la conciencia crítica del estudiantado. Por ello, el proyecto se dirige a los estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía, con el fin de reconstruir, colectivamente, un relato que no solo recupere las huellas del pasado violento, sino que habilite nuevas formas de comprender lo que significa ser joven, habitante y ciudadano en ese territorio.

La violencia bipartidista que azotó a Colombia entre 1946 y 1958 no sólo dividió al país políticamente, sino que también fracturó los vínculos comunitarios y afectó la forma en que las personas configuran su relación con el pasado. Aunque la historiografía académica ha documentado ampliamente este periodo, las escuelas aún enseñan esa historia desde una perspectiva descontextualizada y distante, desconectada de las vivencias locales. Como lo

señala Villamizar (2020), el currículo histórico colombiano privilegia una narrativa centralista que invisibiliza las memorias regionales, negando su valor formativo. Esta omisión produce efectos concretos: los estudiantes no logran reconocerse en los relatos escolares y, por tanto, se dificulta la construcción de una identidad crítica y situada. De acuerdo con Zuluaga y Ramírez (2022), rescatar las memorias territoriales permite integrar rostros, nombres y experiencias reales a los procesos de enseñanza, fortaleciendo el vínculo entre historia, presente y comunidad. Por ello, esta investigación propone una estrategia que reconozca la memoria regional como parte constitutiva de la nación. Incluir estos relatos en el aula no solo enriquece el conocimiento histórico, sino que ofrece a los estudiantes la posibilidad de reconstruir sentidos de pertenencia y compromiso ciudadano desde su propio territorio.

En el aula, la ausencia de la memoria histórica se evidencia en la dificultad de muchos estudiantes para comprender su presente dentro de un relato colectivo. Esta desconexión no proviene de la apatía juvenil, sino de una estructura educativa que rara vez tiende puentes entre las vivencias locales y los procesos históricos nacionales. Como señalan Ríos y Guzmán (2021), la exclusión de eventos como la violencia bipartidista en los contenidos escolares impide que los jóvenes desarrollen vínculos identitarios sólidos. Esta investigación parte de esa preocupación y propone una estrategia que utilice la memoria histórica como recurso pedagógico para resignificar la historia desde el territorio. En regiones como Dosquebradas, donde las calles aún guardan huellas del conflicto, la escuela tiene la responsabilidad de recuperar las voces silenciadas. De acuerdo con Calderón y Molina (2023), integrar las memorias locales en el currículo permite reconstruir sentidos de pertenencia y fortalecer la formación ciudadana. No basta con enseñar fechas o nombres; es necesario activar una pedagogía que escuche lo que la comunidad recuerda. Enseñar la violencia bipartidista desde lo vivido no solo enriquece el aprendizaje, sino que habilita una narrativa compartida que dignifica las experiencias del pasado y contribuye a la construcción de identidades más conscientes y comprometidas.

Cuando los estudiantes no encuentran su historia reflejada en el aula, se fractura la posibilidad de construir una identidad crítica y situada. Esta desconexión impide que se reconozcan como parte de un relato colectivo y compromete su vínculo con el territorio. Como advierten López y Ramírez (2020), la ausencia de memorias locales en el currículo

fortalece un discurso histórico hegemónico que invisibiliza las voces subalternas. Esta investigación busca revertir ese vacío mediante una estrategia pedagógica que integre la memoria histórica de la violencia bipartidista como herramienta para fortalecer los procesos identitarios del estudiantado de la I.E. Santa Sofía. En contextos como Dosquebradas, donde las huellas del conflicto aún resuenan, la escuela tiene el deber ético de resignificar esas experiencias. Según Gómez y Herrera (2022), enseñar desde la memoria territorial permite construir narrativas más complejas, humanas y significativas. Por ello, esta propuesta propone recuperar las memorias silenciadas desde el aula, no como ejercicio conmemorativo, sino como punto de partida para formar ciudadanía crítica. Frente a décadas de historia oficial centrada en el Estado-nación, este enfoque apuesta por una pedagogía del reconocimiento, en la que las voces comunitarias ocupen un lugar legítimo en la construcción del saber escolar.

La exclusión de las memorias regionales en la enseñanza de la historia no solo genera vacíos cognitivos, sino que debilita los procesos de identificación colectiva y reduce la capacidad del estudiantado para construir vínculos significativos con su entorno. Cuando los relatos escolares omiten las historias locales, los estudiantes sienten que sus experiencias familiares o comunitarias carecen de valor dentro del relato nacional. Como afirman León y Castañeda (2021), esta omisión compromete la formación de ciudadanía crítica, pues desarticula la memoria del territorio y promueve una visión fragmentada del país. En Colombia, el olvido institucional ha erosionado los marcos sociales que sostienen la memoria colectiva, debilitando los proyectos comunes y alimentando la desconexión generacional. Según Ruiz y Mendoza (2023), sin contexto territorial ni reconocimiento histórico, el currículo se convierte en una sucesión de fechas vacías, ajenas a la vivencia del estudiantado. Esta ausencia, aunque no siempre se nombre, impacta de forma concreta: disminuye el sentido de pertenencia y dificulta la construcción de una identidad comprometida con la historia real de cada comunidad. Frente a esta situación, resulta urgente repensar el lugar que ocupa la memoria en el aula, no como complemento anecdótico, sino como fundamento pedagógico para una educación transformadora y con sentido social.

La escuela no solo reproduce silencios históricos, también posee el potencial de transformarlos en relatos vivos, significativos y reparadores. Para lograrlo, los docentes

deben asumir una postura pedagógica comprometida, capaz de escuchar y dignificar aquellas voces que históricamente fueron omitidas del currículo. Según Jelin (2021), incorporar memorias subalternas en los procesos formativos no constituye únicamente un ejercicio académico, sino un acto de justicia pedagógica que restituye la dignidad de los sujetos. En esa misma línea, Stern (2022) sostiene que resignificar el pasado desde las experiencias marginadas permite reconstruir sentidos sociales que el discurso oficial niega sistemáticamente. Esta resignificación se convierte en herramienta crítica cuando el aula se transforma en un espacio ético, donde la memoria no se instrumentaliza, sino que se encarna en relatos que vinculan pasado y presente. Oglesby (2020), al analizar los procesos educativos posconflicto en Guatemala, demuestra cómo el testimonio en contextos escolares puede quebrar el silencio institucional y propiciar una ciudadanía más empática. En consecuencia, la escuela, lejos de ser neutra, actúa como escenario político en el que se disputa el sentido del pasado y se siembra la conciencia crítica del futuro.

El debate sobre la memoria histórica en el aula ha cobrado fuerza en el ámbito educativo, especialmente en territorios que vivieron las secuelas del conflicto bipartidista. En municipios como Dosquebradas, en Risaralda, las aulas aún operan con un relato fragmentado que omite voces locales esenciales para comprender el pasado. Esta exclusión no solo invisibiliza el sufrimiento vivido, sino que interrumpe la posibilidad de construir referentes críticos que anclen a los estudiantes en su territorio y les permitan comprender su presente. González y Martínez (2022) sostienen que enseñar historia sin integrar las memorias locales perpetúa un modelo educativo centralista y descontextualizado. A esta conclusión también llegó Oglesby (2020) al demostrar, en su investigación en Guatemala, que cuando los testimonios de las víctimas ingresan al aula, los estudiantes no solo escuchan, sino que comienzan a comprender. Esa comprensión no nace en rituales oficiales, sino en lo cotidiano: en una clase que se abre al diálogo, en un relato que cobra sentido. Según Giraldo (2023), las prácticas pedagógicas que incorporan el testimonio favorecen procesos de identificación cultural y reparación simbólica. En este sentido, recuperar las voces que vivieron la violencia permite resignificar el acto de enseñar, dando lugar a una historia que conecta, que repara y que transforma.

Los planteamientos de Jelin (2021), Stern (2022) y Oglesby (2020) coinciden en que la inclusión de la memoria histórica en la escuela no constituye un acto inocente, sino una

intervención pedagógica que cuestiona, transforma y resignifica el pasado desde voces tradicionalmente silenciadas. En el contexto colombiano, esta urgencia se hace evidente ante la exclusión sistemática de las memorias locales de la violencia bipartidista del currículo oficial. Valencia (2023) advierte que, aunque los lineamientos del Ministerio de Educación mencionan hechos históricos relevantes, estos rara vez logran vincularse con las vivencias territoriales de los estudiantes. Guerrero (2022) complementa esta crítica al evidenciar cómo los discursos hegemónicos continúan desplazando las memorias subalternas, restringiendo el surgimiento de relatos alternativos en el aula. En consecuencia, este trabajo se sostiene en una convicción pedagógica: la recuperación de las memorias de la violencia no es una opción secundaria, sino una necesidad formativa que fortalece la identidad, la conciencia crítica y la ciudadanía. Como afirma Jelin (2021), narrar lo silenciado es también un acto de justicia, y desde esa premisa la escuela se erige como escenario privilegiado para dignificar la palabra de quienes han sido históricamente marginados.

El docente identifica que el problema no radica únicamente en lo que se dice o se omite en clase, sino en una estructura narrativa anquilosada que impide la construcción de memorias significativas. Moreno (2021) advierte que la enseñanza de la historia en Colombia continúa atada a cronologías rígidas y relatos descontextualizados, que despojan a los estudiantes de toda conexión con sus realidades locales. Esta desconexión, lejos de ser un asunto menor, dificulta la formación de sujetos críticos y conscientes de su lugar en la historia. En un análisis complementario, Bácares-Jara (2024) muestra cómo las infancias marcadas por el conflicto bipartidista conservan memorias que persisten en los hogares, aunque rara vez ingresan al espacio escolar. Rodríguez (2021), desde una perspectiva de derechos humanos, insiste en que la memoria histórica debe resignificarse en las aulas como acto de reconstrucción simbólica, especialmente en contextos marcados por el silencio institucional. A partir de estas premisas, este estudio propone una estrategia pedagógica orientada a incorporar las memorias locales de la violencia bipartidista como herramienta para fortalecer la identidad individual y colectiva de los estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa Santa Sofía, en el municipio de Dosquebradas.

### **1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).**

¿Cómo una propuesta de una estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista contribuye al fortalecimiento de los procesos identitarios mediante actividades formativas en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en Dosquebradas, Colombia, durante el año 2023?

### **1.4. Justificación.**

La presente investigación se justifica en la necesidad de abordar de manera crítica y contextualizada los vacíos existentes en la enseñanza de la historia reciente en la educación secundaria colombiana, específicamente en lo que respecta a la memoria histórica de la violencia bipartidista. Esta problemática no solo evidencia una brecha en los contenidos curriculares, sino también un desfase entre el relato oficial y las memorias vivas de las comunidades que han sido directa o indirectamente afectadas por el conflicto. En este sentido, el estudio propone una estrategia pedagógica que recupere las voces silenciadas y potencie la construcción de identidades colectivas, fortaleciendo el vínculo entre territorio, memoria y formación ciudadana. La propuesta se ancla en una visión transformadora de la escuela como espacio de resignificación histórica y apuesta por una pedagogía situada, sensible a los contextos locales y capaz de fomentar una ciudadanía crítica desde las aulas. Así, la justificación de este trabajo se sustenta tanto en razones teóricas como en implicaciones prácticas y sociales que demandan una intervención educativa pertinente y ética.

#### *1.4.1 Desde el punto de vista teórica.*

Desde el plano teórico, esta investigación ofrece una contribución significativa a los estudios de pedagogía crítica, al proponer una estrategia que articula la memoria histórica con la formación de identidades juveniles en contextos educativos locales. Diversos autores han señalado la urgencia de incorporar contenidos históricos situados en el currículo escolar para fortalecer el sentido de pertenencia y la conciencia ciudadana (Molina-Giraldo, 2020; Álvarez, 2022). En Colombia, la violencia bipartidista ha dejado huellas profundas que aún marcan la configuración del tejido social, pero su abordaje pedagógico permanece limitado. El estudio se inscribe en este vacío y plantea que, a través de actividades formativas

mediadas por la memoria, es posible promover procesos identitarios más sólidos en los estudiantes de secundaria. De esta manera, se supera el enfoque narrativo tradicional centrado en la transmisión de fechas y acontecimientos, y se propone una reconstrucción crítica del pasado que incluya la voz de los territorios. Así, el aula se convierte en un escenario para resignificar el pasado y construir ciudadanía desde la dignidad y la conciencia histórica.

Además, el trabajo contribuye a la consolidación de una pedagogía de la memoria contextualizada, un campo que ha adquirido fuerza en América Latina, pero que aún demanda desarrollos particulares desde la educación secundaria rural y urbana en Colombia. Investigaciones recientes han advertido que la omisión de narrativas locales en los contenidos escolares fomenta un desapego cultural y una visión fragmentada del pasado (Valencia, 2023; Rodríguez, 2021). Este estudio busca contrarrestar esa tendencia mediante una estrategia diseñada específicamente para el contexto del municipio de Dosquebradas, Risaralda, donde los relatos sobre la violencia bipartidista siguen presentes en la memoria colectiva, aunque invisibilizados por el discurso institucional. Al darle forma curricular a esas memorias, la propuesta no solo enriquece la didáctica de las ciencias sociales, sino que también promueve el reconocimiento de las subjetividades históricas que han sido silenciadas. Desde esta perspectiva, el aporte teórico se alinea con una pedagogía que reconoce el potencial político de la memoria como herramienta de transformación educativa.

La presente investigación beneficia tanto a los docentes como a los estudiantes al ofrecer una estructura metodológica replicable y adaptada al contexto escolar colombiano, que puede extenderse a otros territorios afectados por conflictos similares. El enfoque integra la historia oral, los testimonios comunitarios y las estrategias activas de aprendizaje como recursos clave para dinamizar la enseñanza de la historia reciente. Según Herrera y Bautista (2020), estos recursos favorecen la construcción de saberes significativos cuando se conectan con la experiencia vivida. Así, la estrategia propuesta se proyecta como un modelo que articula la teoría crítica con prácticas pedagógicas innovadoras, generando un impacto tanto en el campo de la educación histórica como en los estudios sobre construcción de identidad en adolescentes. Al desarrollar un enfoque teóricamente fundamentado, culturalmente pertinente y pedagógicamente viable, esta investigación

ofrece una respuesta concreta a la necesidad de democratizar el conocimiento histórico desde las aulas, situando la memoria como eje central del proceso formativo.

#### *1.4.2 Desde el aspecto práctico.*

Desde el aspecto práctico, esta investigación propone una estrategia pedagógica que puede generar transformaciones inmediatas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al situar la memoria histórica como eje estructurante de las actividades formativas en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía. A diferencia de las prácticas escolares centradas en la transmisión de contenidos descontextualizados, esta propuesta busca construir sentidos pedagógicos arraigados en la vida cotidiana del territorio. En esa dirección, Gómez y Riaño (2021) sostienen que incorporar las memorias colectivas en el aula permite resignificar los vínculos sociales, activar la empatía intergeneracional y fortalecer la conciencia histórica de los jóvenes. El valor práctico de este enfoque se manifiesta en la creación de espacios pedagógicos donde el relato personal y comunitario se convierte en fuente de conocimiento y en motor de transformación. Asimismo, al promover el uso de testimonios locales, esta estrategia propicia un aprendizaje activo y situado, lo que —según Romero y Sánchez (2022)— incide de manera positiva en la participación estudiantil y en el desarrollo de habilidades críticas para comprender su contexto.

Además, esta propuesta ofrece un modelo replicable en otros escenarios escolares con características similares, favoreciendo la ampliación de experiencias pedagógicas centradas en el reconocimiento de la historia reciente desde enfoques sensibles al territorio. En ese sentido, la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (2021) ha advertido que la ausencia de metodologías vinculadas a las realidades locales limita la efectividad de los procesos formativos y debilita la apropiación de saberes ciudadanos. Por ello, la estrategia presentada no solo busca innovar en términos didácticos, sino que también plantea una alternativa viable para responder a las necesidades sociales, culturales y emocionales de comunidades marcadas por el conflicto bipartidista. Tal como lo argumentan Delgado y Prieto (2023), las prácticas educativas que emergen del diálogo entre memoria, identidad y territorio tienen un impacto profundo en la cohesión social y en la posibilidad de construir una ciudadanía más consciente de su devenir histórico. Desde

esta perspectiva, el estudio aporta soluciones prácticas, aplicables y de bajo costo, que no dependen de tecnologías complejas, sino de voluntad pedagógica y de una escucha activa en el aula.

#### *1.4.3 Desde el aspecto social.*

Desde el aspecto social, esta investigación responde a la necesidad urgente de recuperar las voces silenciadas por el conflicto bipartidista, permitiendo que las comunidades directamente afectadas resignifiquen su pasado mediante procesos educativos conscientes y contextualizados. En territorios como Dosquebradas, donde persisten huellas de violencia y desplazamiento, la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la memoria histórica favorece no solo la comprensión crítica del pasado, sino también la cohesión social y la construcción de ciudadanía activa. Según Gutiérrez (2022), enseñar historia desde una perspectiva situada fortalece la identidad colectiva y promueve el diálogo intergeneracional, contribuyendo al reconocimiento de derechos y a la reparación simbólica. En efecto, la educación puede convertirse en una herramienta poderosa para restablecer el tejido social, cuando se conecta con las realidades del entorno y con las narrativas vivas de sus habitantes. Así, el proyecto beneficia directamente a los estudiantes, pero también incide positivamente en sus familias y comunidades, al generar espacios de conversación, memoria compartida y reconciliación.

Además, la estrategia propuesta promueve una participación más equitativa y significativa de diversos actores sociales en el proceso educativo, lo que incide favorablemente en la democratización del conocimiento. En línea con lo señalado por el informe de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia (2021), incluir relatos locales en la enseñanza contribuye a desmontar visiones hegemónicas y a visibilizar experiencias históricas diversas. Esta perspectiva refuerza el rol de la escuela como espacio de formación integral, donde se construyen sentidos de pertenencia y se fomenta el pensamiento crítico frente a las estructuras de poder que han marginado ciertos relatos. Así, la investigación no solo enriquece el currículo escolar, sino que también fortalece procesos de justicia social, empoderamiento comunitario y memoria democrática, abriendo caminos para una ciudadanía más informada, reflexiva y comprometida con la transformación de su entorno.

#### *1.4.4 Desde el punto de vista metodológico.*

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación aporta una ruta innovadora para trabajar la historia reciente en contextos marcados por el conflicto. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en contenidos cronológicos y desconectados del territorio, esta propuesta metodológica adopta los relatos orales y las fuentes testimoniales como ejes articuladores del proceso formativo. Gutiérrez (2022) enfatiza que incluir la historia reciente y regional no solo dignifica las memorias locales, sino que incrementa la participación activa del estudiantado en la construcción de saberes. Por tanto, la estrategia que aquí se plantea no busca replicar modelos universales, sino generar un dispositivo adaptable que permita a otros docentes replicar, reinterpretar o extender la experiencia según sus propios entornos escolares. Esta metodología rompe con la lógica del currículo uniforme y propone caminos más sensibles y contextualizados, alineados con el llamado de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia (2021), que aboga por una enseñanza arraigada en los territorios y conectada con la experiencia viva de las comunidades.

Además, este enfoque metodológico responde a una necesidad detectada en la práctica educativa: la ausencia de marcos pedagógicos que integren de forma coherente la memoria histórica con la formación ciudadana. Según Moreno (2021), muchas aulas aún reproducen discursos desvinculados de los conflictos que los estudiantes heredan en su cotidianidad. En este sentido, la investigación ofrece una propuesta replicable que puede ser empleada en investigaciones afines, tanto en Colombia como en otros países con trayectorias de conflicto interno. El valor metodológico no reside únicamente en su contenido, sino en la forma en que articula el testimonio, el análisis colectivo y la reflexión situada como dispositivos pedagógicos. Así, se consolida una vía para reconstruir el conocimiento histórico desde abajo, desde los márgenes, como sugiere Rodríguez (2021), y se amplía el horizonte metodológico para futuras investigaciones comprometidas con el territorio y con la justicia narrativa en los espacios educativos.

### **1.5. Objeto de estudio.**

El objeto de estudio se origina en una preocupación concreta y reiterada en diversos contextos escolares: la desconexión entre los contenidos históricos impartidos y las experiencias vividas por los estudiantes en sus territorios. En particular, en instituciones ubicadas en zonas afectadas por la violencia política, como la I.E. Santa Sofía en Dosquebradas, Risaralda, se evidencia cómo los relatos escolares omiten sistemáticamente las memorias locales. Gómez-Garzón (2020) afirma que esa distancia entre el currículo oficial y la experiencia cotidiana genera apatía académica y desarraigo identitario, afectando la construcción de una ciudadanía crítica. Por ello, este estudio propone una estrategia pedagógica que incorpore la memoria histórica de la violencia bipartidista en el trabajo de aula, utilizando fuentes orales y testimoniales recogidas en el antiguo Gran Caldas. Se busca con ello resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, otorgando lugar a voces tradicionalmente silenciadas. Así, la historia deja de ser una sucesión de fechas descontextualizadas y se transforma en una herramienta para comprender el presente y construir identidades más sólidas y comprometidas.

Esta investigación se inscribe en el campo de las ciencias de la educación con una intención claramente transformadora: tensionar las prácticas pedagógicas dominantes y proponer alternativas que respondan a las realidades sociales y culturales del estudiantado. En línea con lo planteado por Hernández y Ramírez (2022), se asume que la pedagogía no puede permanecer neutral ante contextos atravesados por la exclusión y el olvido histórico. Desde esta perspectiva, se adopta un enfoque crítico y situado, alineado con la línea de investigación “Planificación y gestión de la educación” del Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad Internacional de Investigación e Innovación (UIIX). El propósito no es únicamente proponer una estrategia didáctica, sino generar un modelo replicable que reconozca el potencial formativo de las memorias colectivas. Cuando la escuela valida los relatos del territorio, contribuye no solo al desarrollo cognitivo, sino también al fortalecimiento ético y ciudadano de sus estudiantes, como lo destaca Márquez-Velásquez (2023) en su estudio sobre memoria y educación en escenarios de posconflicto.

### **1.6. Campo de acción.**

Esta investigación parte de una escena concreta, lo que ocurre cotidianamente en las aulas de historia con estudiantes de grado décimo. La preocupación no se centra únicamente en los contenidos enseñados, sino en las formas de transmisión, los silencios persistentes y la ausencia de vínculos con los contextos vividos. Según Gaviria-Escobar (2021), la enseñanza histórica tradicional en Colombia tiende a privilegiar narrativas lineales y descontextualizadas, alejadas de las realidades sociales del estudiantado. En ese marco, se instala una brecha significativa entre el currículo oficial y las memorias locales que circulan en las familias y comunidades, generando desinterés y desapego por parte del alumnado. La omisión sistemática de los relatos territoriales perpetúa una pedagogía del olvido que, como lo expresa Trujillo-Sandoval (2022), invisibiliza las voces de quienes han vivido los impactos del conflicto. Frente a ello, esta propuesta busca transformar el aula en un espacio activo de memoria viva, donde la historia se construya desde la experiencia, el territorio y el reconocimiento de lo que ha sido callado. En lugar de reproducir versiones hegemónicas, se promueve una pedagogía ética y crítica que reconozca el poder formativo de las memorias colectivas.

El trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Santa Sofía, ubicada en Dosquebradas, Risaralda, donde aún resuenan las secuelas de la violencia bipartidista. En esta comunidad, los relatos sobre desplazamientos, pérdidas y silencios heredados siguen presentes, aunque no figuren en los textos escolares. De acuerdo con Ortega-González (2023), integrar estas narrativas al aula no solo representa una oportunidad pedagógica, sino una responsabilidad política y moral frente a los procesos de construcción de ciudadanía. Por esta razón, la estrategia pedagógica propuesta no se limita a cumplir con estándares curriculares, sino que busca convertirse en un dispositivo de dignificación de la memoria. El objetivo general y los específicos no surgen como ejercicios meramente académicos, sino como respuestas a una necesidad sentida: enseñar historia de manera situada, comprometida y significativa. Así, la propuesta busca contribuir a que los estudiantes no solo conozcan su historia, sino que logren interpretarla desde su identidad, comprendiendo que la memoria no es pasado clausurado, sino presente en disputa, como advierte Jelin (2021), donde educar también significa recordar, resignificar y transformar.

## **1.7. Objetivos.**

### *1.7.1. Objetivo General.*

- Proponer una estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista para el fortalecimiento de los procesos identitarios mediante el desarrollo de actividades formativas en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, ubicada en Dosquebradas, Colombia, durante el año 2023.

### *1.7.2. Objetivos específicos.*

- Identificar fuentes históricas testimoniales vinculadas con la violencia bipartidista ocurrida en la región del antiguo Gran Caldas, que permitan la contextualización de los procesos formativos en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en el municipio de Dosquebradas, durante el año 2023.
- Determinar estrategias didácticas basadas en la memoria histórica de la violencia bipartidista que contribuyan al fortalecimiento de la comprensión crítica de la historia y a la construcción identitaria de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en Dosquebradas, durante el año 2023.
- Elaborar los componentes metodológicos de una propuesta pedagógica centrada en la reconstrucción de la memoria histórica de la violencia bipartidista y en el fortalecimiento de los procesos identitarios de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en Dosquebradas, durante la gestión académica de 2023.

## **1.8. Hipótesis.**

En los territorios donde persiste la huella del conflicto bipartidista, como en Dosquebradas, la enseñanza de la historia exige más que contenidos oficiales: requiere una pedagogía que abrace las memorias locales y las integre de manera crítica y contextualizada. Esta investigación propone una estrategia pedagógica centrada en la

reconstrucción de la memoria histórica de la violencia bipartidista como medio para fortalecer los procesos identitarios en estudiantes de grado décimo, bajo un enfoque cualitativo, hermenéutico y situado. Según González y López (2020), incorporar relatos comunitarios en el aula no solo humaniza la enseñanza, sino que también potencia el desarrollo de la conciencia histórica y de la identidad territorial. En esa dirección, Velásquez y Márquez (2021) afirman que la memoria histórica funciona como mediadora entre el pasado y la subjetividad de los estudiantes, favoreciendo la construcción de narrativas propias.

Así, al transformar el aula en un espacio donde se escuchen voces silenciadas, como propone Rodríguez (2022), se configura una práctica pedagógica ética y emancipadora. Esta apuesta educativa no busca imponer versiones únicas del pasado, sino crear condiciones para que los estudiantes reconozcan la complejidad de su historia y comprendan su papel como ciudadanos críticos en procesos de verdad, justicia y reparación simbólica. A partir de esta orientación teórica y del propósito investigativo definido, se formula la siguiente hipótesis que guía el desarrollo de la presente propuesta: *La propuesta de una estrategia pedagógica fundamentada en la memoria histórica de la violencia bipartidista contribuirá significativamente al fortalecimiento de los procesos identitarios individuales y colectivos de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en el municipio de Dosquebradas, durante la gestión académica del año 2023.*

### **1.9. Alcance temático**

Se establece el alcance teórico, metodológico y práctico de la investigación como un ejercicio fundamental para delimitar con precisión el cuerpo de conocimientos que orientará todo el proceso investigativo. Desde el plano teórico, esta delimitación implica la identificación y sistematización de conceptos clave, enfoques y perspectivas que, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), constituyen la base para interpretar el fenómeno de estudio con rigurosidad y coherencia. En este sentido, el marco teórico no se concibe como una simple recopilación de referencias, sino como una construcción argumentativa que articula autores, corrientes y hallazgos previos para sustentar la propuesta. Este alcance también permite contextualizar la problemática dentro de los debates contemporáneos sobre

memoria histórica, identidad colectiva y pedagogía crítica, facilitando la selección de referentes que aporten no solo desde la teoría, sino también desde la experiencia empírica documentada. Así, la delimitación teórica se convierte en una brújula que orienta las decisiones metodológicas y asegura que cada acción emprendida responda a fundamentos sólidos y verificables.

En el plano metodológico, el alcance se orienta a definir con claridad el tipo de investigación, el enfoque y el diseño que permitirán abordar los objetivos planteados con pertinencia y eficacia. Según Flick (2020), la coherencia metodológica es esencial para garantizar que las técnicas de recolección y análisis de datos respondan de forma directa a las preguntas de investigación y a las particularidades del contexto. En este caso, la elección de un enfoque cualitativo con diseño descriptivo-interpretativo no solo permite profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes, sino que también favorece la integración de narrativas y evidencias históricas en el análisis. Además, el alcance metodológico delimita la población y la muestra, establece los criterios de selección y define los instrumentos que se emplearán para garantizar la validez y confiabilidad de la información, considerando, como proponen Miles, Huberman y Saldaña (2020), la importancia de un análisis sistemático y contextualizado.

El alcance práctico, por su parte, se centra en las acciones concretas que la investigación desarrollará y en los impactos que se esperan obtener en el ámbito educativo. De acuerdo con Yin (2021), un proyecto de investigación con un alcance práctico bien definido permite vincular los hallazgos con intervenciones reales que transformen el contexto donde se aplican. En este estudio, el alcance práctico se refleja en la implementación de una estrategia pedagógica basada en la memoria histórica, orientada a fortalecer los procesos identitarios en estudiantes de grado décimo. Este componente práctico no se limita a la ejecución de actividades, sino que contempla la creación de productos educativos y materiales didácticos replicables, que puedan ser aprovechados por otras instituciones interesadas en trabajar la memoria colectiva como recurso formativo. Además, incluye la evaluación del impacto de estas acciones, permitiendo generar evidencias sobre su efectividad y pertinencia en contextos escolares diversos.

En la articulación de estos tres alcances, se reconoce que el proceso investigativo debe operar como un sistema integrado, en el que la teoría informa la metodología, y esta, a

su vez, orienta las acciones prácticas. Tal como señalan Creswell y Creswell (2019), la congruencia entre los componentes de la investigación no solo aumenta su rigor científico, sino que también fortalece su aplicabilidad en escenarios reales. En este sentido, la delimitación de alcances garantiza que los esfuerzos no se dispersen, que los objetivos se mantengan alineados y que cada fase del proyecto aporte de manera coherente a la construcción del conocimiento y a la transformación educativa. Asimismo, esta integración favorece una visión crítica y reflexiva, en la que se revisan continuamente las decisiones tomadas para ajustarlas a las necesidades emergentes del contexto.

El alcance teórico, metodológico y práctico también implica reconocer los límites y las posibilidades de la investigación. Según Maxwell (2021), establecer estos límites de forma explícita ayuda a gestionar las expectativas y a enfocar los recursos en aquello que realmente contribuirá a responder la pregunta de investigación. En este caso, se asume que la investigación no pretende agotar el estudio de la memoria histórica en el contexto colombiano, sino aportar una propuesta situada que dialogue con los desarrollos previos y abra nuevas posibilidades para la práctica pedagógica. Esta claridad en los límites permite focalizar el trabajo en el fortalecimiento de la identidad colectiva a partir de la experiencia educativa, evitando desviaciones que diluyan el propósito central.

Finalmente, el alcance definido actúa como un marco de referencia que orienta tanto al investigador como a los participantes y a los evaluadores del proyecto. Como plantean Robson y McCartan (2020), un alcance bien formulado no solo comunica la dirección y el propósito de la investigación, sino que también facilita su evaluación, al establecer criterios claros para medir el grado de cumplimiento de los objetivos. En consecuencia, esta delimitación de los alcances teórico, metodológico y práctico no es un apartado meramente formal, sino un elemento estratégico que asegura la coherencia interna, la relevancia y la viabilidad del estudio. De esta manera, se sientan las bases para un proceso investigativo riguroso, contextualizado y con potencial de impacto real en el campo educativo.

### **1.10. Delimitación Espacial y Temporal.**

La delimitación espacial constituye un componente esencial para precisar el contexto geográfico donde se desarrollará la investigación, pues permite identificar con claridad el marco territorial y sociocultural en el que se implementará la propuesta. Según

Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), definir este ámbito posibilita adaptar las estrategias investigativas a las características propias de la comunidad, reconociendo factores como su ubicación, dinámica social, acceso a recursos y condiciones socioeconómicas. En este estudio, la delimitación espacial se centra en la Institución Educativa Santa Sofía, ubicada en el municipio de Dosquebradas, Risaralda, un entorno urbano-industrial que combina elementos propios de la vida citadina con tradiciones culturales arraigadas. Este escenario es especialmente relevante para abordar procesos de memoria histórica, ya que en él convergen memorias familiares, procesos migratorios y experiencias asociadas a las secuelas de la violencia bipartidista, lo que ofrece un campo fértil para la investigación y la aplicación de estrategias pedagógicas contextualizadas.

El contexto geográfico de Dosquebradas aporta particularidades que inciden directamente en el diseño metodológico y en la implementación de la propuesta educativa. De acuerdo con Bonilla y Sánchez (2021), la comprensión del territorio como espacio social implica reconocer que las prácticas educativas están mediadas por las dinámicas comunitarias y por la manera en que los actores sociales se apropian de la historia. En este sentido, la institución educativa no se asume como un espacio aislado, sino como parte de un tejido social más amplio, en el que interactúan familias, organizaciones locales y entidades culturales. Este reconocimiento de la territorialidad permite fortalecer el enfoque situado de la investigación, garantizando que los materiales, actividades y metodologías respondan a las necesidades y realidades concretas del contexto escolar y comunitario, potenciando así su relevancia y aplicabilidad.

La delimitación espacial también tiene implicaciones logísticas y de alcance, ya que define el radio de acción de la propuesta y los recursos que se movilizarán para su desarrollo. Según Robson y McCartan (2020), acotar el espacio de investigación permite optimizar el uso de tiempo, personal y materiales, asegurando que las acciones planificadas sean viables y sostenibles. En este caso, la concentración en un solo establecimiento educativo facilita la implementación de estrategias integrales que articulen actividades dentro y fuera del aula, así como la evaluación continua de los resultados. Además, esta delimitación espacial refuerza la posibilidad de establecer relaciones cercanas con los participantes, elemento clave para trabajar temáticas sensibles como la memoria histórica,

que requiere de confianza, empatía y compromiso mutuo entre el investigador y la comunidad educativa.

Por su parte, la delimitación temporal establece el marco cronológico en el que se planificará y ejecutará la investigación, determinando el inicio, desarrollo y cierre de las acciones. Tal como señalan Creswell y Creswell (2019), definir un horizonte temporal claro permite establecer metas realistas y evaluar el progreso de manera sistemática. En este estudio, el trabajo se desarrollará durante el año lectivo 2023, lo que posibilita organizar las fases de sensibilización, implementación y evaluación de la propuesta dentro del calendario escolar, optimizando el aprovechamiento de los tiempos pedagógicos. Esta definición temporal asegura que la investigación se articule con las actividades académicas de los estudiantes, evitando interferencias con otros procesos formativos y maximizando el impacto de la estrategia.

La delimitación temporal no solo responde a criterios administrativos o de planificación, sino que también guarda relación con el momento histórico y social en que se lleva a cabo la investigación. Según Flick (2020), las condiciones sociopolíticas y culturales del tiempo presente influyen en la forma en que los participantes perciben y procesan la información. Así, realizar este estudio en el contexto actual, caracterizado por debates nacionales sobre la memoria y la reconciliación, añade pertinencia y urgencia a la propuesta. Este marco temporal, además, favorece la captura de percepciones y actitudes en un momento específico, permitiendo contrastar los resultados con estudios futuros y evaluar la evolución de las narrativas colectivas sobre la violencia bipartidista en contextos educativos.

La articulación entre delimitación espacial y temporal es clave para garantizar la coherencia y viabilidad del estudio. De acuerdo con Yin (2021), un proyecto bien delimitado en tiempo y espacio facilita la interpretación de los resultados, pues se pueden atribuir los cambios observados a las intervenciones realizadas dentro de un marco definido. En este caso, la ubicación en la Institución Educativa Santa Sofía y el desarrollo durante el año 2023 proporcionan un escenario controlado y contextualizado para medir el impacto de la propuesta pedagógica. Esta precisión contribuye a la replicabilidad del estudio y a la posibilidad de adaptarlo a otros contextos con características similares, fortaleciendo su validez interna y externa. Así, la delimitación espacial y temporal no se

conciben como apartados formales, sino como ejes estructurales que sustentan la solidez y la pertinencia del trabajo investigativo.

Tabla 1.  
*Contexto de la institución objeto de estudio*

Categoría	Información Detallada
Nombre	I.E Santa Sofia
Ubicación	Comuna 2, barrio El Japón, municipio de Dosquebradas – Risaralda
Niveles Educativos	Preescolar, básica, media con énfasis en formación laboral
Educación para Adultos	Programas nocturnos de alfabetización y educación en derechos humanos y convivencia pacífica (Decreto 3011 de 1997)
Extensión Comunitaria	Cursos y programas en alianza con la Policía Nacional, Juntas de Acción Comunal (JAC) y la cárcel de mujeres
Énfasis Académico	Derechos humanos y convivencia pacífica como pilares pedagógicos
Año de Fundación	1958
Origen del Nombre	En honor a la madre del Sr. Alfonso Giraldo, donante de los terrenos para su construcción
Crecimiento Institucional	Ampliación y apertura de nueva sede en 1990
Marco Legal y Filosofía	Basada en la Constitución Política de Colombia y normativas nacionales. Proyecto Educativo Institucional (PEI) construido mediante concertación y consenso
Valores y Formación Humana	Participación, solidaridad, responsabilidad, respeto, aprecio por la cultura, arte, ciencia y deporte
Apuesta Pedagógica	Desarrollo de habilidades investigativas, pensamiento crítico y formación de ciudadanos íntegros, solidarios y comprometidos con su comunidad
Compromiso Docente	Formación de personas sensibles y capacitadas para promover valores y aportar al bienestar social

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2023.

## Capítulo II. Fundamentos Teóricos Referenciales.

Este capítulo se fundamenta en la convicción de que la historia enseñada en el aula no debe limitarse a una cronología de hechos, sino constituirse en un acto de construcción ética, cultural y política. La propuesta investigativa, desarrollada en la Institución Educativa Santa Sofía durante el año 2023, articula la memoria histórica de la violencia bipartidista con los procesos identitarios de los estudiantes, considerando que la educación puede convertirse en una plataforma para la resignificación del pasado. Como señalan Rodríguez y Hernández (2020), enseñar historia desde una perspectiva crítica implica reconocer las memorias locales como recursos pedagógicos que interpelan el presente y fortalecen la conciencia ciudadana. En este sentido, la estructura teórica que sostiene la investigación se compone de seis marcos que dialogan entre sí: el estado del arte, el histórico, el teórico, el conceptual, el contextual y el normativo. Cada uno de ellos cumple una función estratégica en la comprensión del fenómeno, permitiendo transitar de la abstracción académica a una praxis educativa transformadora. Así, la escuela se concibe como un lugar donde la memoria deja de ser silenciada y se convierte en motor de identidad, dignidad y pertenencia social, tal como proponen Jiménez y Ramírez (2021) al vincular memoria y pedagogía situada.

## **2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).**

### *2.1.1 Marco Histórico*

El abordaje de la memoria histórica en contextos escolares colombianos ha evolucionado hacia una comprensión más crítica y situada del pasado. Autores como Rodríguez y González (2020) insisten en que la memoria no puede entenderse como una mera recopilación de datos, sino como una construcción dinámica que se resignifica en el presente. En esta línea, la escuela se convierte en un escenario privilegiado para reconfigurar los relatos colectivos, especialmente en territorios que han sido atravesados por conflictos políticos y sociales. La violencia bipartidista, pese a haber marcado profundamente a muchas regiones, ha sido poco trabajada en los currículos escolares, lo cual representa una deuda pedagógica significativa. Así lo advierten Duque y Navarro (2021), al señalar que la enseñanza de este periodo histórico aún se limita a relatos oficiales que omiten las voces de las víctimas y la diversidad de experiencias vividas. Este vacío

histórico no solo empobrece el aprendizaje, sino que dificulta la formación de identidades conscientes y críticas en los estudiantes.

Por otro lado, las investigaciones recientes sobre la educación para la paz en Colombia han destacado el papel transformador de las prácticas educativas centradas en la memoria. Según Castellanos (2022), el trabajo con testimonios y fuentes orales posibilita una conexión emocional y cognitiva con el pasado, lo cual favorece procesos identitarios más sólidos en jóvenes de contextos vulnerables. Este enfoque adquiere mayor relevancia en zonas como el antiguo Gran Caldas, donde las huellas del conflicto aún persisten en las memorias familiares y comunitarias. En este sentido, el estudio de Morales y Castaño (2023) subraya la importancia de vincular la historia local con la experiencia escolar, lo que permite resignificar el conocimiento desde la realidad vivida por los estudiantes. Esta perspectiva se alinea con los postulados de la pedagogía crítica, que promueve el diálogo entre saberes y la construcción participativa de significados en el aula.

Asimismo, se han desarrollado propuestas didácticas que integran la memoria histórica como eje transversal del aprendizaje. Un ejemplo de ello es el proyecto de Sánchez y Restrepo (2021), quienes diseñaron unidades formativas centradas en la narrativa testimonial de sobrevivientes del conflicto bipartidista, promoviendo en los estudiantes actitudes de respeto, reconocimiento y empatía. Estos enfoques no solo fortalecen la comprensión histórica, sino que generan espacios de reflexión sobre el presente y el futuro del país. En consonancia, Peña y Londoño (2019) proponen una pedagogía de la memoria que permita desmontar discursos hegemónicos y abrir paso a nuevas interpretaciones del pasado, más inclusivas y plurales. El aula, en este marco, se convierte en un espacio ético-político donde se disputa el sentido de lo ocurrido y se potencia la capacidad de agencia de los estudiantes.

En términos metodológicos, los estudios recientes coinciden en la eficacia de estrategias basadas en la oralidad, la reconstrucción narrativa y el análisis crítico de fuentes primarias. Hurtado y Mejía (2020) demostraron que los talleres de memoria histórica en entornos escolares fomentan la participación activa del estudiantado y estimulan el pensamiento reflexivo. Estos hallazgos respaldan la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas que no solo transmitan contenidos, sino que involucren emocional e intelectualmente a los alumnos en el proceso de aprendizaje. En esta dirección, la inclusión

de relatos locales y testimonios familiares en la enseñanza de la historia permite romper con la visión abstracta y descontextualizada del conflicto bipartidista, favoreciendo una apropiación más significativa del conocimiento. Tal integración potencia el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la diversidad cultural e histórica del territorio.

Desde el plano normativo, la legislación colombiana respalda la incorporación de la memoria histórica en el sistema educativo. La Ley 1448 de 2011 y sus desarrollos posteriores, como el Decreto 1038 de 2015, establecen directrices claras para implementar procesos pedagógicos orientados a la construcción de memoria y la promoción de la verdad. De igual forma, el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado iniciativas como la Cátedra de la Paz, que integra contenidos relacionados con el conflicto armado, los derechos humanos y la reconciliación. Según Vargas y Álvarez (2022), estas políticas representan una oportunidad para resignificar la enseñanza de la historia en clave transformadora, siempre que se adapten al contexto y se articulen con las vivencias de las comunidades educativas. Sin embargo, aún persiste una brecha entre la normativa y su implementación efectiva en las instituciones escolares, especialmente en contextos periféricos como Dosquebradas.

El análisis del estado del arte evidencia tanto avances significativos como vacíos por atender. Aunque se han producido investigaciones valiosas sobre la memoria histórica en el ámbito educativo, aún es escasa la producción centrada en la violencia bipartidista y su abordaje pedagógico en zonas específicas como el Eje Cafetero. La presente investigación se inserta, por tanto, en un campo emergente, proponiendo una estrategia situada que vincula los procesos identitarios con la resignificación del pasado violento. Esta apuesta pretende no solo llenar un vacío académico, sino también aportar a la construcción de una pedagogía crítica de la memoria, capaz de transformar la manera en que las nuevas generaciones entienden y habitan la historia de su país.

### *2.1.2 Estado del arte actual*

El estado del arte evidencia que la memoria histórica, como campo de investigación educativa, ha cobrado relevancia en los últimos años, especialmente en contextos marcados por conflictos armados y disputas políticas. La revisión de estudios recientes permite reconocer que las propuestas pedagógicas basadas en la memoria no solo promueven

aprendizajes cognitivos, sino también éticos y emocionales. En el ámbito internacional, López Campuzano (2020) y Oglesby (2020) han documentado cómo la integración de relatos traumáticos en las aulas favorece el desarrollo de una ciudadanía crítica y empática. Sin embargo, estos enfoques aún se encuentran poco sistematizados en contextos específicos como el colombiano, donde la violencia bipartidista dejó cicatrices profundas y persistentes. Es aquí donde cobra sentido indagar cómo dicha memoria puede articularse con los procesos identitarios en espacios escolares locales. Esta investigación se inscribe en ese vacío: el de construir una pedagogía situada, comprometida con el territorio y las huellas del pasado.

Los aportes internacionales han mostrado cómo el trabajo con la memoria fomenta procesos de reconciliación y comprensión social. Stern (2022) destaca que la memoria no debe ser tratada como una narración estática, sino como una herramienta formativa que posibilita reconstruir los vínculos comunitarios desde una pedagogía del recuerdo. Esta perspectiva plantea una ruptura con la enseñanza convencional de la historia, promoviendo en cambio un abordaje crítico, emocional y participativo. De igual forma, Jelin (2021) afirma que la memoria histórica permite cuestionar los relatos oficiales y abrir espacio a múltiples voces. Estas propuestas han permeado algunas experiencias escolares en América Latina, pero su adaptación a contextos específicos como el de Dosquebradas sigue siendo una deuda investigativa. Se requiere, por tanto, un enfoque que no solo recupere relatos, sino que los transforme en prácticas pedagógicas significativas que promuevan pertenencia e identidad.

En el escenario nacional, la producción académica ha documentado los impactos de la violencia bipartidista, pero pocas veces ha traducido estos hallazgos en propuestas educativas concretas. El informe del Grupo de Memoria Histórica (*¡Basta ya!*, 2013), aunque anterior al periodo 2019–2024, continúa siendo un referente obligado por su capacidad para conectar los relatos de víctimas con una narrativa estructural del conflicto. Más recientemente, González (2022) profundizó en las vivencias infantiles invisibilizadas durante este periodo, revelando cómo la historia oficial ha ignorado a sujetos que también vivieron y sufrieron la violencia. Esta omisión no es trivial, pues demuestra que la escuela ha reproducido formas de silenciamiento histórico que deben ser corregidas. En ese sentido,

la presente investigación no parte de cero, sino que se apoya en antecedentes valiosos, pero también se propone trascenderlos, construyendo una pedagogía crítica desde el aula.

En el ámbito regional, Restrepo (2018) ha explorado cómo las memorias traumáticas del Gran Caldas continúan presentes en los relatos familiares y las interacciones cotidianas, a pesar de los años transcurridos. Esta persistencia sugiere que las huellas del bipartidismo no han sido sanadas, sino desplazadas hacia formas sutiles de expresión. Martínez-Herrera et al. (2023), desde el caso risaraldense, agregan que la memoria social se encuentra atravesada por tensiones, silencios e impunidades que aún configuran la vida comunitaria. Estos estudios confirman que la escuela no puede permanecer ajena a este fenómeno. Por el contrario, tiene la responsabilidad ética de abrir espacios donde las nuevas generaciones comprendan el pasado, lo cuestionen y lo resignifiquen. De ahí que este proyecto proponga una estrategia pedagógica fundamentada en la recuperación de las memorias locales como vía para fortalecer los procesos identitarios juveniles.

A nivel municipal, investigaciones como la de Carrero Delgado et al. (2021) han recogido testimonios de comunidades de Dosquebradas que vivieron directamente los efectos de la violencia bipartidista. Sus hallazgos evidencian que el conflicto sigue presente en los vínculos sociales, expresándose en el miedo, la fragmentación del tejido comunitario y la desconfianza institucional. Sin embargo, también muestran que existen narrativas de resistencia y dignidad que pueden ser recuperadas desde la escuela. Este trabajo es clave para esta investigación, pues demuestra que la memoria está viva en el territorio y que su integración en el aula puede generar procesos significativos de construcción identitaria. No se trata de añadir contenidos a la malla curricular, sino de transformar el sentido de la enseñanza histórica, haciéndola más cercana, afectiva y políticamente consciente de su papel en la formación ciudadana.

## **2.2. Marco Teórico.**

El presente estudio se adscribe a la confluencia entre los procesos educativos y la reconstrucción de la memoria histórica como vía para el fortalecimiento identitario de los estudiantes en contextos marcados por la violencia bipartidista. Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, se asume que el conocimiento no se transmite de manera

neutra ni descontextualizada, sino que se construye en interacción con los demás y en diálogo con la historia vivida (Coll et al., 2020). Esta comprensión del aprendizaje como práctica situada se entrelaza con las concepciones de memoria como una herramienta política y formativa que permite resignificar las experiencias traumáticas del pasado y transformarlas en procesos de conciencia crítica (Jelin, 2021). Asimismo, la noción de identidad se comprende como una construcción dinámica atravesada por los relatos sociales, las narrativas de violencia y las posibilidades de agencia (Stern, 2022). En ese sentido, el marco teórico se apoya en la teoría sociocultural de Vygotsky y en los enfoques contemporáneos sobre pedagogía de la memoria, que subrayan la importancia del reconocimiento del otro como base del desarrollo identitario (Rincón & Muñoz, 2023). Este entramado conceptual proporciona la base para diseñar una propuesta pedagógica orientada a estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía en Dosquebradas, que busca no solo transmitir contenidos históricos, sino generar vínculos entre el pasado y el presente, entre la historia vivida y la identidad por construir.

### *2.2.1 Identidad Individual y Colectiva*

En el proceso de formación de los estudiantes de educación media, la construcción de la identidad emerge como una categoría transversal que articula saberes, prácticas y emociones en el aula. Este estudio se sitúa en la intersección entre la memoria histórica y la pedagogía crítica, asumiendo que los relatos del pasado no solo configuran la interpretación de la historia, sino también la manera en que los jóvenes se reconocen a sí mismos en relación con su comunidad. Tal como afirman Rincón y Muñoz (2023), las pedagogías de la memoria promueven la formación ciudadana al propiciar una lectura crítica del conflicto armado y sus impactos subjetivos. Desde esta perspectiva, trabajar la violencia bipartidista en Colombia no implica únicamente revisar hechos del pasado, sino reinterpretarlos como parte constitutiva de las identidades juveniles, que se reconfiguran al entrar en contacto con memorias heredadas. Esta resignificación es clave para consolidar procesos de empoderamiento narrativo en contextos educativos marcados por la desigualdad histórica. De ahí que la propuesta pedagógica planteada asuma la memoria no como un archivo estático, sino como un proceso dinámico que vincula afectos, símbolos y experiencias colectivas.

El aula se convierte en un espacio privilegiado para reconstruir las memorias silenciadas del conflicto bipartidista, permitiendo a los estudiantes explorar sus raíces y resignificar su pertenencia social desde el reconocimiento de sus trayectorias familiares y comunitarias. Como lo argumenta Jelin (2021), el trabajo con la memoria en escenarios educativos posibilita una reflexión intergeneracional que confronta el olvido impuesto por las narrativas oficiales y da lugar a nuevas formas de comprender el pasado reciente. En este sentido, la memoria se transforma en una herramienta de subjetivación que favorece el reconocimiento mutuo, y con ello, la emergencia de una identidad social plural y crítica. Así, la estrategia pedagógica propuesta en la presente investigación busca superar una visión neutral de la historia, apostando por un enfoque dialógico que reconozca la heterogeneidad de voces que configuran el tejido comunitario. Este enfoque resulta especialmente pertinente en instituciones públicas como la I.E. Santa Sofía, donde las condiciones sociohistóricas del territorio inciden directamente en la experiencia escolar de los estudiantes.

El enfoque sociocultural del aprendizaje permite comprender cómo los estudiantes construyen significados a partir de la interacción social y el diálogo en contextos mediados por la cultura. Siguiendo a Coll, Mauri y Onrubia (2020), el conocimiento se configura en la zona de desarrollo próximo a través de procesos de mediación simbólica, donde el docente actúa como guía y facilitador de experiencias significativas. En este marco, la enseñanza de la memoria histórica adquiere un valor pedagógico al promover procesos reflexivos que integran la dimensión afectiva, cognitiva y social del aprendizaje. Los estudiantes no solo aprenden contenidos sobre la violencia bipartidista, sino que elaboran interpretaciones críticas que fortalecen su identidad y participación ciudadana. Esta visión activa del aprendizaje sitúa a los sujetos como protagonistas de su desarrollo y les otorga la capacidad de reconfigurar los sentidos del pasado en función de sus realidades presentes. Por ello, la estrategia didáctica diseñada incorpora narrativas locales y ejercicios de reconstrucción colectiva como ejes centrales del proceso formativo.

Desde la perspectiva de la identidad colectiva, el reconocimiento del otro como legítimo diferente se convierte en un elemento central en la construcción de vínculos sociales y en el fortalecimiento del tejido comunitario. Según lo planteado por Martínez y Herrera (2021), la identidad se constituye a partir de procesos de interacción social en los

que los sujetos negocian significados, pertenencias y memorias compartidas. En este marco, la memoria histórica actúa como catalizadora de esos procesos, al ofrecer a los estudiantes herramientas simbólicas para comprender su lugar en el mundo y para establecer relaciones de solidaridad con sus pares. En contextos marcados por la herencia del conflicto, como ocurre en muchas regiones colombianas, este tipo de intervención pedagógica resulta vital para promover una ciudadanía activa, comprometida con la justicia y la reparación simbólica. Por ello, se concibe la propuesta pedagógica no solo como una estrategia didáctica, sino como una intervención ética que busca restituir narrativas invisibilizadas y construir puentes entre pasado y presente desde la escuela.

El análisis de la identidad desde enfoques psicológicos también enriquece la comprensión de los procesos subjetivos que experimentan los adolescentes en contextos atravesados por la violencia. Como señala Ortega (2023), la adolescencia constituye una etapa crítica para la consolidación de la identidad, en la que los jóvenes se enfrentan a tensiones entre las imágenes heredadas de sí mismos y las que desean proyectar. En este proceso, la historia juega un papel estructurante, ya que ofrece marcos de sentido que los estudiantes internalizan y transforman a través de su experiencia escolar. Por ello, una pedagogía centrada en la memoria histórica debe atender no solo los contenidos que se enseñan, sino también las emociones, los silencios y los relatos personales que emergen en el aula. De ahí que esta investigación reconozca la dimensión emocional del aprendizaje como una vía para fortalecer la conciencia histórica y el sentido de pertenencia territorial en los estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía.

El trabajo pedagógico con la memoria histórica también implica una revisión crítica del currículo y de las metodologías empleadas en la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, Torres y Delgado (2022) proponen una relectura del currículo como un espacio de disputa simbólica, donde se deben visibilizar las memorias subalternas y fomentar el pensamiento crítico frente a las narrativas hegemónicas. Desde esta perspectiva, la estrategia pedagógica diseñada incorpora elementos de la pedagogía crítica que permiten a los estudiantes cuestionar las representaciones oficiales del pasado, identificar las omisiones en los discursos históricos y elaborar sus propias versiones a partir del diálogo con sus comunidades. Esta aproximación metodológica se basa en el principio de la co-construcción del conocimiento, donde el docente y el estudiante actúan como sujetos

activos en la producción de sentido. Así, se busca generar un aprendizaje significativo que no solo responda a los estándares académicos, sino que aporte a la formación ética y política de los jóvenes en contextos de postconflicto.

La resignificación del pasado a través de prácticas pedagógicas dialógicas permite activar procesos de memoria que articulan lo individual y lo colectivo. En esta línea, Ramírez y Castaño (2020) sostienen que la enseñanza de la historia debe ir más allá de la cronología y los datos, para convertirse en un proceso hermenéutico en el que los estudiantes interpreten su realidad desde sus propias vivencias y referentes culturales. Esta postura se alinea con el enfoque de la educación como práctica de la libertad, propuesta por Freire, y actualizada por diversos investigadores que reivindican el papel de la escuela en la construcción de subjetividades críticas y conscientes. En este estudio, se propone un modelo pedagógico que recurre a relatos de vida, análisis de fuentes orales y ejercicios de cartografía social como estrategias para movilizar la memoria de la violencia bipartidista y fomentar el pensamiento histórico en los jóvenes. Estos recursos permiten que la historia se encarne en la experiencia cotidiana y se proyecte como posibilidad de transformación individual y comunitaria.

En suma, el análisis de la identidad en clave pedagógica, en contextos marcados por la violencia histórica, exige reconocer la escuela como un escenario de disputa simbólica y como agente clave en los procesos de reconstrucción social. Como afirman Sandoval y Méndez (2021), las instituciones educativas tienen el potencial de convertirse en espacios de elaboración colectiva del trauma y de proyección de nuevas formas de habitar la historia. Desde esta perspectiva, la presente investigación no solo aporta una estrategia metodológica para abordar la memoria de la violencia bipartidista en el aula, sino que plantea un marco teórico que articula las nociones de identidad individual, identidad colectiva, memoria y educación crítica. Al hacerlo, busca contribuir a la consolidación de una pedagogía de la memoria que reconozca las heridas del pasado como fundamento para la formación de sujetos políticos con capacidad para imaginar futuros más justos, equitativos y en paz. La propuesta, por tanto, no pretende cerrar el debate, sino abrirlo a nuevas interpretaciones y posibilidades transformadoras desde la educación.

### *2.2.2 Memoria histórica*

La memoria histórica, en tanto categoría de análisis y práctica pedagógica, permite vincular las experiencias del pasado con las narrativas identitarias de las comunidades. En este sentido, su integración en el ámbito escolar potencia el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva en los estudiantes, al posibilitar que comprendan las raíces de las tensiones sociales que aún perviven en sus territorios. Jelin (2021) sostiene que la memoria no es un simple archivo de hechos, sino una construcción social disputada, permeada por silencios, olvidos e intencionalidades. Así, al introducir la memoria de la violencia bipartidista en el aula, el docente no solo transmite contenidos, sino que habilita espacios de sentido donde los jóvenes pueden reconocer las huellas del conflicto en su cotidianidad, resignificar su historia familiar y proyectarse como sujetos políticos conscientes de su lugar en el tiempo.

Desde la perspectiva pedagógica, la memoria histórica se constituye en una estrategia didáctica para problematizar la versión hegemónica de la historia nacional. Según Rincón y Muñoz (2023), las pedagogías de la memoria abren un diálogo entre el conocimiento académico y los saberes comunitarios, promoviendo la formación de sujetos críticos, comprometidos con la verdad, la justicia y la reparación. Este enfoque no se limita a rememorar el pasado, sino que busca interpelar el presente y construir horizontes éticos para el futuro. En el contexto de la I.E. Santa Sofía, donde aún persisten ecos del conflicto, la incorporación de relatos locales y testimonios intergeneracionales en las actividades formativas permite recuperar memorias silenciadas, legitimar la experiencia vivida de las víctimas y fortalecer la identidad colectiva en clave territorial y de derechos humanos.

El carácter formativo de la memoria histórica se afianza en su capacidad de articular la subjetividad con el devenir histórico. Tal como lo afirma Stern (2022), recordar no implica solo evocar acontecimientos, sino reactivar emociones, reconstruir sentidos y posicionarse frente a los dilemas morales que marcan una época. En este proceso, la enseñanza de la historia adquiere un nuevo sentido: deja de ser la exposición de fechas y batallas para convertirse en una práctica narrativa situada, donde el estudiante reconoce su agencia en la producción del conocimiento histórico. La propuesta pedagógica desarrollada en esta investigación se nutre de esta concepción, al diseñar actividades que combinan el análisis documental, la expresión artística y el diálogo con actores sociales, como

estrategias para que los jóvenes configuren una comprensión situada de la violencia bipartidista y fortalezcan su sentido de pertenencia y responsabilidad social.

La incorporación de la memoria histórica en contextos educativos permite resignificar los vínculos identitarios de los estudiantes mediante un enfoque situado y participativo. En palabras de Martínez y Herrera (2021), los jóvenes que habitan escenarios marcados por conflictos pasados cargan con relatos fragmentados que a menudo permanecen excluidos de los discursos escolares. Al reconstituir estas memorias mediante procesos pedagógicos activos, se promueve la reconstrucción del tejido social deteriorado, se dignifican las víctimas y se reconoce el papel de las nuevas generaciones como sujetos de transformación. En el caso de los estudiantes de la I.E. Santa Sofía, la exploración de archivos testimoniales y relatos familiares sobre la violencia bipartidista favorece la construcción de una conciencia histórica que no solo comprende el pasado, sino que lo integra en su identidad juvenil y ciudadana.

Además, la memoria histórica posibilita el desarrollo de competencias críticas y ciudadanas cuando se articula con metodologías participativas e interdisciplinarias. Según Bonilla y Tovar (2020), el enfoque de competencias en la enseñanza de las ciencias sociales debe estar orientado al análisis de conflictos sociopolíticos del pasado desde una lectura ética y plural del presente. Este tipo de aproximaciones fomenta el pensamiento histórico en los estudiantes, entendido como la capacidad de reconocer la contingencia de los procesos históricos, identificar múltiples perspectivas y asumir posturas argumentadas frente a los hechos. Así, al trabajar la memoria de la violencia bipartidista desde el aula, los educandos no solo reconstruyen relatos, sino que ejercen una ciudadanía activa que les permite cuestionar las narrativas dominantes, y comprometerse con la construcción de paz en sus comunidades.

Por otra parte, los espacios escolares deben comprenderse como escenarios privilegiados para el ejercicio de la memoria colectiva, en tanto posibilitan el diálogo entre generaciones, culturas y visiones del mundo. Para Quintero y García (2022), el aula es un lugar donde se entrecruzan lo biográfico, lo histórico y lo comunitario, generando un campo fértil para el aprendizaje significativo y el compromiso social. En este marco, la propuesta de una estrategia pedagógica centrada en la memoria histórica se configura no como una técnica instrumental, sino como una apuesta ético-política por rehumanizar la

enseñanza y devolverle sentido a la experiencia educativa. A través del reconocimiento de las heridas del pasado y su resignificación pedagógica, se crean condiciones para que los estudiantes se reconozcan como herederos de una historia plural, dolorosa y resiliente, que los interpela como agentes de cambio en su territorio.

La dimensión formativa de la memoria histórica también implica un ejercicio reflexivo sobre las tensiones entre olvido, perdón y justicia en contextos educativos. Tal como lo sostiene Osorio (2020), las prácticas pedagógicas que integran el análisis de eventos traumáticos del pasado deben propiciar no solo la reconstrucción factual de los hechos, sino también la comprensión de sus efectos emocionales y simbólicos en los sujetos. Este abordaje integral permite que los estudiantes se posicionen frente al conflicto no como espectadores pasivos, sino como actores críticos que pueden transformar las condiciones de exclusión y violencia heredadas. En el contexto de la I.E. Santa Sofía, se observa que este tipo de enfoques favorece la emergencia de narrativas juveniles que resignifican el territorio, promueven el reconocimiento mutuo y abren espacios para el diálogo intercultural.

Por último, es necesario subrayar que el trabajo con la memoria histórica en la escuela trasciende los límites de la didáctica tradicional y se proyecta como una práctica política de resistencia y humanización. En este sentido, Cruz y Pedraza (2023) afirman que enseñar desde la memoria supone confrontar la lógica hegemónica de la desmemoria, dando lugar a una pedagogía crítica que restituye las voces silenciadas por la historia oficial. Así, los procesos identitarios de los estudiantes se fortalecen cuando se integran experiencias de lucha, exclusión y esperanza provenientes de sus propias comunidades. En el caso de Dosquebradas, una región atravesada por desplazamientos y silencios, la pedagogía de la memoria se convierte en una vía para reconfigurar la escuela como un espacio de justicia simbólica, donde aprender historia significa también aprender a vivir con otros, con dignidad y con memoria.

### *2.2.3 Violencia Bipartidista.*

Analizar la violencia bipartidista en Colombia requiere comprenderla como una categoría historiográfica que articula los discursos de poder, territorio y exclusión. En este sentido, el fenómeno trasciende los enfrentamientos entre partidos tradicionales, al reflejar

un proceso estructural vinculado a la ausencia estatal, la inequidad social y la intolerancia ideológica. Las décadas de 1940 y 1950 evidenciaron una institucionalidad frágil, incapaz de garantizar derechos básicos, lo cual facilitó el uso sistemático de la violencia para eliminar al opositor político. Esta práctica, sostenida desde sectores del Estado, afectó de manera desigual a las zonas rurales, donde la presencia gubernamental era casi nula. Rincón y Muñoz (2023) argumentan que, al posicionar la violencia bipartidista como una categoría analítica, se posibilita una comprensión más crítica de la historia reciente, permitiendo vincular el pasado con los desafíos actuales de la democracia colombiana. De este modo, se configura un enfoque pedagógico que fomenta la memoria crítica, la reflexión histórica y la construcción de ciudadanía activa.

Los aportes de Gonzalo Sánchez Gómez y Germán Guzmán Campos siguen siendo referencia obligada en los estudios sobre la violencia partidista, ya que develan las dinámicas regionales, familiares y simbólicas que sostuvieron el conflicto. No obstante, investigaciones recientes han profundizado en la dimensión sociológica de esta violencia, revelando que no se trató únicamente de choques entre élites, sino de un proceso de reproducción cultural anclado en prácticas cotidianas. Gutiérrez Sanín (2019) sostiene que la violencia política en Colombia se instrumentalizó como mecanismo para consolidar proyectos de poder, criminalizando al adversario e instalando lógicas de exclusión que aún persisten. Esta comprensión implica reconocer que el conflicto partidista dejó huellas profundas en la subjetividad de los ciudadanos, moldeando una cultura política basada en la intolerancia, el clientelismo y la negación del otro. Así, los marcos de interpretación actuales deben ir más allá del análisis factual, incorporando lecturas críticas desde la historia cultural y la teoría política contemporánea.

Desde una perspectiva antropológica, autores como María Victoria Uribe han interpretado la violencia bipartidista como expresión de una cultura de la inhumanidad, en la cual la muerte del otro no solo se legitima, sino que se ritualiza. Esta forma de violencia no surge de un caos desordenado, sino de una racionalidad política que convierte el cuerpo del enemigo en mensaje y advertencia. Uribe (2022) analiza cómo los actos atroces cometidos durante la época de La Violencia fueron normalizados dentro del tejido social, insertándose en las memorias locales a través de relatos orales, canciones y silencios cargados de sentido. Estas expresiones simbólicas transmiten el trauma de generación en

generación, contribuyendo a la configuración de una identidad regional marcada por el miedo, la resistencia y la desconfianza institucional. En este contexto, la violencia deja de ser un hecho excepcional para convertirse en un elemento estructurante de la experiencia colectiva, lo que exige repensar las estrategias educativas y sociales orientadas a su desnaturalización.

A partir de estos antecedentes, resulta necesario abordar el papel del bipartidismo en la formación de subculturas políticas, fenómeno analizado por Pécaut (2020), quien argumenta que las filiaciones partidistas no solo definían posiciones ideológicas, sino formas de vida. En las zonas rurales, esta adscripción se expresaba en prácticas simbólicas, hábitos sociales e incluso rituales religiosos que consolidaban una lógica de enemistad. El antagonismo se reforzaba mediante estereotipos transmitidos oralmente, generando una memoria colectiva donde el otro político se percibía como una amenaza permanente. Esta perspectiva permite entender cómo la violencia fue también un producto cultural, en el que las diferencias se encarnaban en cuerpos, territorios y narrativas. Así, la propuesta pedagógica que articula memoria e identidad no puede limitarse a la enseñanza de hechos históricos, sino que debe propiciar procesos de desnaturalización de esas memorias heredadas que aún habitan en las representaciones sociales del presente.

La configuración de la violencia como subcultura no solo operó en el nivel simbólico, sino que afectó profundamente la estructura de la participación política en Colombia. Según Riaño-Alcalá y Uribe (2021), las comunidades rurales interiorizaron modelos de relación con el poder basados en el clientelismo, la lealtad partidista y la exclusión del disenso. Esta cultura política excluyente dificultó la emergencia de sujetos críticos y autónomos, perpetuando relaciones de dependencia y sumisión frente a las élites locales. En este contexto, los procesos educativos deben orientarse a la reconstrucción de una memoria que no sea pasiva ni acrítica, sino transformadora. En palabras de Díaz (2023), trabajar la memoria histórica en el aula implica activar capacidades para la interpretación, el juicio ético y el compromiso cívico. Solo así será posible disputar las narrativas dominantes y abrir espacios para nuevas formas de ciudadanía, fundadas en la pluralidad, la empatía y la deliberación democrática.

En efecto, la reconstrucción de la memoria histórica de la violencia bipartidista permite develar los mecanismos de reproducción de la exclusión y proponer alternativas

desde la pedagogía crítica. Freire (revisado por Jaramillo & Castillo, 2020) advertía que todo proceso educativo auténtico debe partir de la realidad del oprimido y orientarse a su liberación. En ese marco, trabajar con los estudiantes la memoria de hechos violentos que afectaron sus territorios no implica revivir el trauma, sino resignificarlo desde un horizonte de dignidad, justicia y reparación. Esta resignificación se logra al fomentar un aprendizaje dialógico, en el que las voces de las víctimas, los relatos familiares y los archivos locales adquieran un lugar protagónico. Como afirman Murillo y Sandoval (2022), la escuela puede convertirse en un escenario de resistencia simbólica, donde los jóvenes reconstruyan sus identidades desde la conciencia histórica y la esperanza transformadora.

Desde esta perspectiva, es pertinente considerar la violencia bipartidista no solo como un episodio histórico cerrado, sino como una herencia que continúa moldeando las identidades colectivas e institucionales en el presente. De acuerdo con Herrera y Martínez (2021), la memoria de la violencia permanece activa en las representaciones sociales, en los relatos familiares y en los silencios pedagógicos que la escuela reproduce. En consecuencia, la propuesta de abordar dicha memoria en el aula busca interrumpir ese olvido sistemático, abriendo un espacio para que los estudiantes construyan una relación crítica con el pasado. Al situarse como sujetos históricos, los jóvenes no solo comprenden las raíces de los conflictos actuales, sino que también reafirman su capacidad de agencia. Como argumentan Castro y Ramírez (2023), la pedagogía de la memoria puede ser un dispositivo de reparación simbólica, especialmente en contextos donde la impunidad ha erosionado la confianza institucional y ha normalizado la violencia.

En suma, la comprensión de la violencia bipartidista como fenómeno estructural, cultural y político demanda una intervención educativa comprometida con la justicia histórica. Esta apuesta no implica una neutralidad académica, sino una toma de posición ética frente al sufrimiento negado y las verdades omitidas. Tal como plantean Pérez y Mora (2024), la pedagogía crítica debe reconocer el carácter político de la memoria, entendida como campo de disputa entre relatos oficiales y memorias subalternas. En ese sentido, la propuesta pedagógica formulada en este estudio no busca imponer una versión única del pasado, sino generar condiciones para que los estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía participen en la producción de sentidos, reconociendo en la historia un lugar para

pensarse, dialogar y proyectarse como ciudadanos activos en la construcción de paz y democracia.

#### *2.2.4 Teoría Educativa*

La teoría educativa, desde una perspectiva crítica, permite entender la enseñanza como una práctica social situada en contextos históricamente determinados, donde convergen conflictos de sentido, luchas de representación y construcción de identidades. En el marco de esta investigación, se reconoce que la violencia bipartidista no solo forma parte del relato histórico nacional, sino que representa un eje clave en la configuración de subjetividades políticas. De acuerdo con Jelin (2021), la memoria histórica, en tanto dimensión social, tiene una función pedagógica cuando se convierte en dispositivo para la reconstrucción de sentidos compartidos. Por ello, la educación no puede desligarse de los procesos sociales de recordación, especialmente cuando estos están marcados por eventos traumáticos que han fracturado el tejido comunitario. En este sentido, trabajar pedagógicamente con la memoria histórica posibilita que los estudiantes comprendan críticamente los mecanismos de reproducción de la violencia y se impliquen en su resignificación colectiva.

Desde la teoría sociocultural, Vygotsky establece que el aprendizaje es resultado de procesos de interacción entre sujetos y su entorno, donde los mediadores culturales adquieren un rol protagónico. En línea con esta perspectiva, Coll, Mauri y Onrubia (2020) subrayan que las prácticas educativas no pueden analizarse sin considerar los artefactos culturales, los lenguajes y los sistemas simbólicos que las sostienen. En el caso de la violencia bipartidista, los relatos orales, los símbolos partidarios y las memorias familiares actúan como herramientas semióticas que inciden en la manera en que los estudiantes configuran su identidad y su lugar en la historia. Así, el aula se transforma en un escenario de mediación simbólica, donde el pasado no se transmite de forma lineal, sino que se reconstruye de manera situada, afectiva y crítica. Esta reconstrucción, al tiempo, propicia nuevas formas de agencia política en jóvenes que han heredado los silencios del conflicto.

La propuesta de enseñanza de la memoria histórica, como plantea Rincón y Muñoz (2023), debe incorporar metodologías activas que promuevan el diálogo intergeneracional, el análisis crítico de fuentes y la participación reflexiva de los estudiantes. Estas estrategias

no solo fortalecen los procesos de aprendizaje, sino que también inciden en la formación ética de sujetos comprometidos con la no repetición del conflicto. En el contexto de la I.E. Santa Sofía, donde se busca resignificar la historia de la violencia bipartidista, resulta pertinente trabajar con dispositivos pedagógicos que activen la memoria desde el cuerpo, la narrativa y la experiencia local. La escuela, en tanto institución social, debe asumir un papel protagónico en la disputa por los sentidos del pasado, especialmente en escenarios donde aún persisten los efectos simbólicos de la estigmatización política y la polarización ideológica.

Stern (2022) plantea que el aprendizaje sobre el pasado violento requiere de una pedagogía que no solo transmita información, sino que también ofrezca espacios para la elaboración subjetiva del trauma y la reconstrucción del tejido social. En este marco, la propuesta educativa centrada en la violencia bipartidista no puede limitarse al uso de manuales escolares ni a fechas conmemorativas, sino que debe articularse con procesos más amplios de memoria cultural. Esto implica incorporar relatos de vida, prácticas artísticas, análisis documental y exploración territorial, de modo que los estudiantes construyan una visión situada y polifónica del conflicto. Así, se evita la reproducción de versiones oficialistas o simplificadas de la historia y se promueve una comprensión compleja de los factores estructurales que dieron origen a la violencia.

La pedagogía de la memoria exige, como sostiene Rodríguez (2024), un enfoque que permita identificar los vínculos entre las narrativas del pasado y las identidades juveniles del presente. Desde esta óptica, el abordaje educativo de la violencia bipartidista se convierte en una oportunidad para interpelar las formas en que los estudiantes han sido socializados en discursos de odio, exclusión o indiferencia. Al mismo tiempo, se favorece la emergencia de nuevas formas de ciudadanía que reconozcan la pluralidad de memorias y legitimen los esfuerzos colectivos por la paz. En la medida en que se construyen relatos compartidos, se fortalece la identidad como proceso abierto, dinámico y relacional. En este sentido, la intervención pedagógica no solo repara memorias fracturadas, sino que habilita procesos de transformación subjetiva orientados a la convivencia.

Desde la teoría sociocultural del aprendizaje, resulta clave reconocer que los estudiantes no son receptores pasivos de la historia, sino sujetos activos que negocian y resignifican los sentidos del pasado a partir de sus propias trayectorias biográficas. Arenas

(2019) destaca que la memoria no es un archivo estático, sino una práctica social situada que se construye en la interacción cotidiana. Por ello, el trabajo con la violencia bipartidista en el aula debe partir del reconocimiento de las experiencias familiares, las marcas territoriales y los silencios institucionales que perviven en la comunidad. A través de esta pedagogía situada, los estudiantes desarrollan competencias críticas para analizar los discursos dominantes y construir narrativas alternativas que dignifiquen a las víctimas y promuevan la justicia simbólica.

En este marco, las propuestas de enseñanza deben estar orientadas al fortalecimiento de vínculos afectivos con la historia local y la recuperación de memorias invisibilizadas. Como sostienen Rodríguez, Gómez y Restrepo (2022), la educación histórica con enfoque de memoria favorece la construcción de subjetividades éticas y empáticas, capaces de reconocer al otro en su diferencia y de asumir compromisos con la reparación simbólica. Esta perspectiva resulta pertinente en escenarios marcados por la fragmentación social y la desconfianza hacia las instituciones, donde los estudiantes requieren referentes históricos que les permitan comprender su presente e imaginar futuros posibles. La violencia bipartidista, entonces, se convierte en una categoría pedagógica para interrogar los procesos de formación identitaria en contextos de posconflicto.

Finalmente, la enseñanza de la violencia bipartidista desde una teoría educativa crítica y sociocultural permite reconfigurar el rol de la escuela en la sociedad. Lejos de ser un espacio neutral, la institución educativa asume aquí una función política y ética, orientada a la construcción de memorias plurales, identidades democráticas y ciudadanía activas. En coherencia con lo planteado por Jelin (2021) y Rincón y Muñoz (2023), se evidencia que la pedagogía de la memoria no solo repara los vacíos del relato oficial, sino que también habilita nuevas formas de comprender el pasado, habitar el presente y proyectar el porvenir. Por tanto, la presente investigación propone una estrategia que articula teoría y práctica, historia y subjetividad, memoria y educación, como vía para fortalecer los procesos identitarios de los estudiantes de la I.E. Santa Sofía.

### **2.3. Marco Conceptual.**

La presente investigación fundamenta su marco conceptual en torno a la noción de memoria histórica como categoría vertebral para comprender los procesos identitarios en

contextos educativos marcados por la violencia sociopolítica. Desde esta perspectiva, se considera que la memoria no constituye una narración fija ni neutral, sino una construcción colectiva, atravesada por disputas, silencios y resistencias. Jelin (2021) sostiene que la memoria es un campo de lucha simbólica en el que distintas versiones del pasado pugnan por reconocimiento, lo que la convierte en un recurso clave para la formación ciudadana crítica. En este sentido, la escuela emerge como un espacio privilegiado para activar memorias silenciadas, posibilitando que los estudiantes dialoguen con las huellas del conflicto, resignifiquen sus historias familiares y construyan una visión ética del pasado. Este enfoque permite comprender la pedagogía como una práctica de intervención en los sentidos sociales, más allá de la simple transmisión de contenidos.

### *2.3.1 Identidad individual y colectiva.*

La identidad, entendida como una narrativa en construcción, refleja tanto la experiencia individual como las relaciones sociales que la configuran en contextos educativos marcados por el conflicto. Coll, Mauri y Onrubia (2020) afirman que el aprendizaje, y con él la construcción del sujeto, se configura en la interacción cultural y en el diálogo con los otros. En este marco, la escuela no solo reproduce contenidos, sino que se convierte en un espacio de resignificación donde las memorias personales cobran sentido colectivo. De este modo, el sujeto escolar comienza a reconocerse a sí mismo en los relatos de su comunidad y a trazar vínculos identitarios que trascienden el aula.

El reconocimiento de las trayectorias individuales en relación con la historia colectiva permite entender la identidad como una construcción en permanente movimiento. Según Jelin (2021), las memorias sociales juegan un papel esencial en la configuración de lo que somos, ya que interpelan al sujeto desde el pasado, pero también lo orientan hacia el futuro. En contextos atravesados por la violencia, como en muchas regiones de Colombia, el rescate de estas memorias permite a los estudiantes posicionarse críticamente frente a lo vivido por sus comunidades. Así, la identidad individual se fortalece mediante el anclaje en relatos compartidos que dotan de sentido sus experiencias.

La reconstrucción de la identidad a partir de la memoria histórica implica un proceso pedagógico intencionado que conecte los saberes escolares con las vivencias territoriales. Stern (2022) destaca que enseñar la historia reciente en América Latina

requiere activar procesos de interpretación que no ignoren el dolor ni las huellas del conflicto. En ese sentido, la memoria no se limita a recordar, sino que permite construir una narrativa transformadora que otorga valor a lo silenciado. En el espacio escolar, esto se traduce en metodologías que permiten dialogar con las heridas del pasado para resignificarlas desde la conciencia crítica.

Las experiencias escolares que favorecen la exploración de la memoria como práctica cultural posibilitan que los estudiantes redefinan su lugar en el mundo. Rincón y Muñoz (2023) proponen una pedagogía de la memoria centrada en la justicia social, que ofrezca a los jóvenes la oportunidad de reconocerse como actores históricos. Este enfoque posiciona al docente como mediador entre las narrativas personales y los marcos históricos colectivos, promoviendo el desarrollo de una identidad crítica y ética. Al incorporar el pasado conflictivo en la enseñanza, se habilita un espacio de reflexión que impulsa el compromiso con la transformación social.

Desde un enfoque reflexivo, la identidad se consolida cuando el sujeto comprende que su historia está ligada a estructuras más amplias. Vargas y Moreno (2019) insisten en que el reconocimiento de las huellas del conflicto en la vida cotidiana permite a los jóvenes reconfigurar su subjetividad en clave de memoria. La escuela, por tanto, se convierte en un escenario donde se activa el diálogo entre lo íntimo y lo colectivo, entre la experiencia individual y los relatos nacionales. Es allí donde el trabajo pedagógico cobra su dimensión más potente: la de reconstruir subjetividades en contextos atravesados por la exclusión.

Al situar la memoria histórica como herramienta de construcción identitaria, la educación asume un compromiso político y ético ineludible. Ospina (2021) argumenta que los procesos de memoria contribuyen a la formación de sujetos conscientes de su historia, capaces de pensar críticamente su presente y proyectar un futuro más justo. En este sentido, la identidad no se hereda, se construye: con palabras, con silencios, con relatos y con resistencias. Desde el aula, cada conversación sobre el pasado es también una invitación a reinventar el porvenir desde la dignidad, la justicia y el reconocimiento mutuo.

### *2.3.2 Violencia bipartidista*

En esta investigación, la violencia bipartidista se aborda como un fenómeno que desborda lo estrictamente histórico para posicionarse como una experiencia que ha

configurado subjetividades, relaciones colectivas y modos de comprender la política en Colombia. Aunque sus expresiones más cruentas se sitúan en el pasado, sus secuelas siguen presentes en los silencios escolares, en las narrativas heredadas y en las formas de exclusión simbólica que aún permean los territorios. La escuela, en este contexto, debe asumir el reto de reconfigurar esos relatos desde una mirada crítica, que no solo reconozca los hechos, sino que también interroge las memorias soterradas que han sido negadas en los discursos institucionales. Como lo plantea Álvarez (2021), educar desde el conflicto requiere vincular la historia con las emociones y con la identidad, abriendo así espacios para el reconocimiento y la transformación de los estudiantes como sujetos históricos.

El abordaje educativo de la violencia bipartidista demanda el diseño de estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes vincular su experiencia con los relatos comunitarios. Al respecto, Rodríguez (2020) afirma que las prácticas pedagógicas deben orientarse hacia la resignificación del pasado mediante procesos reflexivos que estimulen la comprensión crítica y el diálogo intergeneracional. Esta perspectiva es clave, especialmente en territorios que vivieron el conflicto de manera directa y donde las huellas de la violencia aún son perceptibles en la vida cotidiana. La escuela no puede operar como un espacio neutro, sino como un escenario desde donde se construyen nuevas formas de ciudadanía basadas en el reconocimiento del otro, la empatía histórica y el compromiso con la verdad.

Desde un enfoque de memoria colectiva, Martínez (2022) argumenta que la violencia política no debe entenderse solo en términos de hechos, sino como un entramado de narrativas que se articulan desde distintas voces: oficiales, familiares, comunitarias y escolares. Estas narrativas, aunque fragmentadas, permiten reconstruir una historia más plural, en la que las víctimas no sean meramente objeto de estudio, sino actores activos en la construcción del conocimiento. Así, los procesos educativos centrados en la memoria posibilitan que los estudiantes se reconozcan en los relatos de su comunidad, comprendan los mecanismos que han sostenido la violencia y desarrollen herramientas críticas para cuestionar las representaciones dominantes del pasado.

Es imprescindible que la enseñanza de la historia en contextos de posconflicto se base en un enfoque didáctico que vincule la memoria con la acción transformadora. Según López (2019), enseñar historia implica no solo transmitir contenidos, sino promover una conciencia histórica que invite a los estudiantes a participar en la construcción de una

sociedad más justa. Este enfoque requiere una revisión profunda de los currículos escolares, la incorporación de testimonios y archivos comunitarios, y una pedagogía que dé lugar al conflicto como objeto de análisis y no como tabú. Solo así es posible generar un aprendizaje significativo que transforme la memoria en una herramienta de reconciliación y reconstrucción del tejido social.

#### **2.4. Marco Contextual.**

La historia de la Institución Educativa Santa Sofía en el municipio de Dosquebradas representa un ejemplo vivo de cómo la escuela se articula con los procesos sociales de su entorno. Desde su fundación en 1958, ha acompañado la consolidación del barrio El Japón, siendo testigo de múltiples transformaciones territoriales. No obstante, persisten tensiones derivadas del silenciamiento de memorias locales, especialmente las relacionadas con la violencia bipartidista. Esta forma de violencia, como lo indica el Centro Nacional de Memoria Histórica (2022), dejó huellas profundas no solo en los cuerpos, sino también en los relatos comunitarios. En regiones periféricas, estas memorias han sido sistemáticamente excluidas de los currículos escolares, lo que ha contribuido a fracturar el vínculo entre identidad, historia y escuela. Por ello, resulta apremiante desarrollar propuestas pedagógicas que integren dichas memorias al proceso educativo, reconociendo su potencial formativo y transformador.

En contextos como Dosquebradas, la desconexión entre la historia oficial y la experiencia vivida por los estudiantes evidencia una crisis del currículo nacional, el cual sigue promoviendo una narrativa única, ajena a las realidades territoriales. García Vera (2020) argumenta que las memorias colectivas en escenarios de conflictividad no se limitan a los hechos bélicos, sino que constituyen formas de comprensión del mundo. Cuando esas memorias son omitidas en la escuela, se profundiza la exclusión simbólica y se debilita el sentido de pertenencia de los jóvenes. Este desfase también impide que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre su pasado inmediato. Incorporar la memoria del conflicto bipartidista al aula, por tanto, no es solo una cuestión de contenido, sino una apuesta por reconfigurar la subjetividad estudiantil desde la dignidad y la agencia histórica. Esta mirada crítica convierte la educación en una herramienta de justicia simbólica.

A nivel institucional, existen esfuerzos por resignificar la historia reciente desde el aula, pero estos se ven limitados por la falta de herramientas y directrices que reconozcan las particularidades del territorio. Mosquera-Mosquera y Rodríguez-Lozano (2020) advierten que la autonomía escolar rara vez se traduce en una integración real de las memorias del conflicto, dejando vacíos que los estudiantes no logran llenar con sus vivencias. En la I.E. Santa Sofía, por ejemplo, esta brecha se hace visible entre los relatos familiares y los contenidos curriculares, generando un desarraigo epistemológico. Valencia Castaño (2023) sostiene que las políticas educativas en Colombia han subordinado sistemáticamente las memorias locales al relato estatal, negando la posibilidad de construir una historia más plural. Frente a este panorama, el desafío consiste en habilitar espacios pedagógicos que permitan narrar lo silenciado y construir sentidos desde lo vivido, legitimando saberes que han sido históricamente marginalizados.

Superar estas tensiones requiere pensar la memoria no como una evocación nostálgica, sino como un acto político y pedagógico que contribuya a la formación de sujetos críticos. En esa línea, Aristizábal Agudelo (2020) afirma que el currículo debe estar al servicio de los territorios, no al revés. En Dosquebradas, trabajar la memoria del conflicto bipartidista desde la escuela implica reconocer las desigualdades estructurales, la informalidad laboral y la fragilidad institucional como parte del contexto educativo. Como indican Jiménez y Álvarez (2022), estas condiciones impactan directamente en la forma en que los jóvenes se perciben a sí mismos y su relación con el conocimiento. Por ello, la escuela tiene la responsabilidad ética de abrir caminos para que los estudiantes se reconozcan en su historia, comprendan los procesos que los constituyen y encuentren en el aula un espacio legítimo para reconstruirse como sujetos históricos en comunidad.

## **2.5. Marco Legal y Normativo.**

El marco legal que sustenta esta propuesta no debe entenderse como una simple referencia normativa, sino como un cuerpo de principios que orienta la acción pedagógica hacia fines éticos y transformadores. En este sentido, la Constitución Política de Colombia de 1991 establece las bases para una educación orientada por los derechos humanos, la paz y la democracia, lo cual encuentra resonancia en las demandas contemporáneas de formación ciudadana crítica. Tal como señala Ramírez (2021), asumir el marco jurídico

como fundamento curricular permite trascender una visión técnica de la educación para vincularla con procesos de justicia social. Por ello, esta investigación no instrumentaliza la norma, sino que la toma como brújula para integrar la memoria histórica al quehacer escolar, reconociendo que el derecho a la verdad es también un derecho educativo (Pérez & Mendoza, 2020).

Al revisar las leyes que delimitan el campo educativo colombiano, se encuentra en la Ley 115 de 1994 un llamado claro a promover una educación integral, que articule lo ético, lo político y lo cultural. Esta mirada, lejos de ser abstracta, cobra sentido en la propuesta de incorporar la memoria de la violencia bipartidista como contenido pedagógico situado. González y Herrera (2022) subrayan que los proyectos curriculares deben responder a las particularidades territoriales, especialmente en contextos afectados por la violencia. En línea con ello, el Decreto 1860 del mismo año reconoce la autonomía escolar para adaptar los contenidos a las realidades locales, habilitando así que la historia reciente se trabaje desde narrativas comunitarias. Este andamiaje legal, por tanto, no impone una verdad, sino que abre un espacio para construirla de forma crítica y contextualizada.

A su vez, leyes como la 1448 de 2011 y la 1620 de 2013 refuerzan la función reparadora de la escuela en contextos de conflicto. La primera reconoce en la educación un medio para la reparación simbólica de las víctimas, mientras que la segunda establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, que promueve una cultura de paz en los entornos escolares. De acuerdo con Cruz y Salgado (2023), estas leyes otorgan a los docentes la posibilidad de trabajar con la memoria como vehículo para la empatía, el reconocimiento del otro y la reconstrucción de lazos sociales rotos por la violencia. En ese marco, la I.E. Santa Sofía puede constituirse en un espacio de resignificación colectiva, donde los relatos silenciados encuentren lugar y sentido. No se trata solo de hablar del pasado, sino de dotarlo de significado pedagógico para construir ciudadanía crítica.

Finalmente, la Ley 1874 de 2017 fortalece este enfoque al establecer como obligatoria la enseñanza de la historia de Colombia, con énfasis en la construcción de identidad, el pensamiento crítico y el vínculo entre pasado y presente. Esta directriz responde a una necesidad urgente: que las nuevas generaciones comprendan las causas, dinámicas y consecuencias del conflicto, no desde la distancia, sino desde su propia experiencia vital. Tal como advierten López y Restrepo (2024), enseñar historia desde las

memorias vivas del territorio permite a los estudiantes narrarse como sujetos históricos. En consecuencia, la propuesta que aquí se plantea no solo cumple con lo estipulado legalmente, sino que lo enriquece al anclarlo en prácticas concretas de aula. Así, el marco normativo deja de ser un conjunto de artículos para convertirse en acción educativa transformadora.

Tabla 2.  
*Marco Legal y Estructura del Sistema Educativo en Colombia*

Eje temático	Normativa / fuente	Contenido principal
Derecho fundamental a la educación	Constitución política de 1991, arts. 27, 67, 69, 70, 71	- derecho fundamental y servicio público. - libertad de enseñanza, aprendizaje e investigación. - acceso igualitario y fomento del arte y la cultura.
Sistema educativo por ciclos	Ley 115 de 1994 (ley general de educación), men (2016)	Educación se divide en: inicial, preescolar, básica (primaria y secundaria), media y superior.
Autonomía de la educación superior	Constitución, art. 69	Reconoce la autonomía universitaria y un régimen especial por su carácter profesional.
Estándares y competencias	Men (2016), ley 115 de 1994	Establece estándares para áreas básicas como lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas.
Evaluación educativa	Decreto 1920	Evaluaciones nacionales e institucionales según estándares. Sistema de valoración: bajo (1.0) a superior (5.0).
Evaluación institucional	Decreto 1920, art. 3	Evaluación debe considerar: estrategias pedagógicas, contenidos pertinentes, debilidades institucionales, y planes de mejoramiento.

Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2023.

El entramado normativo que respalda esta propuesta pedagógica no se reduce a una simple enumeración de leyes. Representa, más bien, una arquitectura legal que legitima la necesidad de integrar la memoria histórica al ámbito educativo. La Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 67, establece que la educación debe contribuir al desarrollo armónico de la personalidad, promoviendo la paz, la democracia y los derechos humanos, elementos que se constituyen en fundamentos para una educación transformadora (López & Rueda, 2020). En este sentido, la ley no es un marco externo que se impone, sino una herramienta que se interpreta y se adapta al contexto. De ahí que los marcos legales se

configuren como rutas que orientan el accionar docente, permitiendo a los educadores asumir un rol activo en la consolidación de una ciudadanía crítica (Murillo & Garzón, 2022).

Esta propuesta pedagógica no emerge del vacío, ni responde únicamente a un deseo personal de intervención. Se articula con un mandato legal y ético que demanda la construcción de narrativas históricas desde el territorio. Leyes como la 1448 de 2011 y la 1874 de 2017 reafirman que la educación debe tener un papel protagónico en los procesos de memoria y reparación, promoviendo el análisis crítico del pasado y la resignificación de experiencias violentas (Cárdenas & Romero, 2021). En consecuencia, abordar la violencia bipartidista en el aula no constituye una concesión, sino una obligación moral y legal que interpela a las instituciones educativas a propiciar espacios de diálogo y reflexión. Tal como advierte Gómez (2023), el reconocimiento de los conflictos del pasado en el espacio escolar fortalece el tejido social y democratiza la construcción del conocimiento histórico.

A partir del recorrido por los referentes normativos y teóricos, este capítulo ha establecido las bases conceptuales que orientan la propuesta pedagógica. No se trató únicamente de revisar disposiciones legales o autores canónicos, sino de realizar una lectura crítica de las ausencias, los silencios y las potencialidades que ofrece el sistema educativo para trabajar la memoria histórica. El marco legal permitió identificar un terreno fértil para la implementación de estrategias pedagógicas que respondan a las realidades locales, mientras que los referentes teóricos aportaron claridad sobre el papel de la escuela como escenario de formación política y ética (Salinas & Duarte, 2019). Con estas herramientas se cierra una etapa clave en la investigación y se abre el camino hacia el capítulo metodológico, donde el discurso se traducirá en acción pedagógica concreta.

Esta investigación asume el marco normativo como una vía para resignificar la enseñanza de la historia desde la experiencia situada del aula. La memoria histórica, lejos de ser un tema reservado a la academia o a los discursos institucionales, se convierte en una práctica viva que interpela al sujeto desde su identidad, su contexto y su capacidad de transformación. En palabras de Pardo y Jiménez (2022), cuando la ley se hace práctica pedagógica, deja de ser una imposición abstracta y se convierte en una experiencia compartida. Por ello, esta propuesta no pretende cumplir formalidades legales, sino encarnar los principios constitucionales y legales a través de un ejercicio educativo

comprometido, crítico y profundamente humano. Así, la historia deja de ser una asignatura aislada para convertirse en una herramienta de reconciliación y construcción colectiva de sentido.

### **Capítulo III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.**

Este apartado se desarrolla el marco metodológico que orientó la investigación, fundamentada en un enfoque cualitativo con diseño propositivo, adecuado para explorar las significaciones de la memoria histórica como recurso pedagógico. Se utilizó una estrategia

metodológica flexible que integró entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental, lo cual permitió comprender en profundidad cómo los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Santa Sofía en el municipio Dosquebradas resignifican la violencia bipartidista a través de su entorno sociocultural. Esta metodología permitió una reconstrucción narrativa situada, que según Galeano y Restrepo (2020), fortalece el vínculo entre experiencia y aprendizaje. Así mismo, se atendió a los lineamientos éticos en la recolección de testimonios sensibles, aspecto que Díaz y Muñoz (2021) consideran esencial en procesos de investigación sobre memoria. Finalmente, se analizaron los datos mediante categorías emergentes, lo cual permitió identificar patrones interpretativos clave que, como señala Pérez (2023), son la base para transformar experiencias históricas en prácticas educativas con sentido

### 3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Tabla 3  
*Operacionalización de Variables/ Cuadro de operacionalización cualitativa*

<b>Operacionalización de Variables/ Cuadro de operacionalización cualitativa</b>						
<b>Tema:</b> Estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista para el fortalecimiento de los procesos identitarios mediante el desarrollo de actividades formativas en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, Dosquebradas, Risaralda Colombia, durante el año 2023.						
<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables estudiadas/categorías</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
¿Cómo una propuesta de una estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista contribuye al fortalecimiento de los procesos identitarios mediante actividades formativas en	Proponer una estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista contribuye al fortalecimiento de los procesos identitarios mediante el desarrollo de actividades formativas en	Identificar fuentes históricas testimoniales vinculadas con la violencia bipartidista ocurrida en la región del antiguo Gran Caldas, que permitan la contextualización de los procesos formativos en los estudiantes de grado décimo de	La propuesta de una estrategia pedagógica fundamentada en la memoria histórica de la violencia bipartidista contribuirá significativamente al fortalecimiento de los procesos identitarios individuales y colectivos de los estudiantes de grado décimo de la	<b>Memoria histórica</b>	Recopilación de información histórica	Identificación de fuentes y contextualización cronológica y temática.
					Análisis testimonial	Triangulación de fuentes e identificación de patrones discursivos.

estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en Dosquebradas, Colombia, durante el año 2023?	estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, Dosquebradas, Risaralda, Colombia, durante el año 2023	la Institución Educativa Santa Sofía, en el municipio de Dosquebradas, durante el año 2023.	Institución Educativa Santa Sofía, en el municipio de Dosquebradas, durante la gestión académica del año 2023.		
		Determinar estrategias didácticas basadas en la memoria histórica de la violencia bipartidista que contribuyan al fortalecimiento de la comprensión crítica de la historia y a la construcción identitaria de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en Dosquebradas, durante el año 2023.		Educación y pedagogía de la memoria	Diseño de recursos didácticos,
		Elaborar los componentes metodológicos de una propuesta pedagógica centrada en la		<b>Violencia bipartidista</b>	Contexto histórico

		reconstrucción de la memoria histórica de la violencia bipartidista y en el fortalecimiento de los procesos identitarios de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en Dosquebradas, durante la gestión académica de 2023.			Causas políticas y sociales	Mención de exclusión partidista y desigualdades sociales.
					Dinámicas del conflicto armado	Descripción de violencia directa; estrategias de persecución.
					Trauma colectivo	Narración de pérdidas; expresión de silencios históricos.
				<b>Identidad individual y colectiva</b>	Reconstrucción identitaria	Expresión de cambio y sentido de pertenencia.
					Identidad política y social	Mención de críticas al bipartidismo; reconocimiento de afinidades políticas.
					Reconocimiento del otro	Expresión de empatía; valoración de relatos diversos.

Nota: Elaboración propia a partir de datos de la tesis, 2023

### **3.2. Diseño metodológico.**

El diseño metodológico de esta investigación responde a una estructura coherente que articula un enfoque cualitativo con un diseño histórico-hermenéutico, adecuado para interpretar las narrativas vinculadas a la memoria histórica de la violencia bipartidista. Este enfoque, según Jaramillo y Pérez (2020), posibilita comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, reconociendo la carga simbólica y contextual que atraviesa sus discursos. La investigación no se limitó a describir hechos, sino que buscó interpretar las formas en que los estudiantes de grado décimo de la I. E. Santa Sofía construyen su identidad colectiva a partir de relatos de violencia, silencio y resistencia. En esta línea, Rodríguez y Sánchez (2022) afirman que el enfoque hermenéutico resulta pertinente para revelar significados profundos ocultos en las memorias locales. La metodología se estructuró de manera progresiva, iniciando con la definición del paradigma, seguido de la selección de métodos, técnicas e instrumentos pertinentes, lo cual coincide con los lineamientos propuestos por Morales y Torres (2021) sobre el rigor investigativo en estudios cualitativos con enfoque propositivo.

#### *3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.*

El desarrollo de esta tesis se enmarca en un enfoque cualitativo con diseño descriptivo-interpretativo, lo cual permite comprender fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los actores involucrados, priorizando el análisis profundo de sus significados y vivencias. Esta elección metodológica responde a la necesidad de captar la riqueza de las memorias locales, especialmente aquellas vinculadas a contextos históricos de violencia, cuya complejidad no puede ser reducida a datos cuantificables (Galeano et al., 2020). El tipo de investigación cualitativa permite integrar elementos narrativos, testimoniales y simbólicos como parte esencial del proceso investigativo, reconociendo que el conocimiento también se construye desde la subjetividad y el lenguaje (Herrera & Gómez, 2021). En este sentido, se optó por un diseño de investigación centrado en el estudio de caso, el cual posibilita analizar a profundidad una experiencia educativa específica, bajo condiciones concretas de tiempo y lugar, favoreciendo la transferencia de aprendizajes contextualizados (López-Peláez et al., 2022). Esta perspectiva concuerda con los planteamientos de Stake (2019), quien subraya la relevancia del estudio de caso como estrategia para generar conocimiento aplicable y reflexivo. Finalmente, este enfoque

metodológico otorga al investigador herramientas para interpretar críticamente los discursos de los participantes, integrando sus voces como fundamento para la construcción de una propuesta pedagógica sólida y pertinente.

### **Enfoque de investigación de la tesis.**

El enfoque cualitativo adoptado en esta investigación responde a una comprensión profunda de las dinámicas sociales que configuran la memoria histórica en contextos escolares. Este enfoque no surge como una elección casual, sino como una decisión fundamentada en el carácter interpretativo del problema planteado. Como advierten Ramírez y Gómez (2020), los estudios cualitativos se orientan a desentrañar el sentido que los sujetos otorgan a sus experiencias, lo cual es clave cuando se abordan fenómenos ligados a la identidad y la historia vivida. Así, la investigación transita por un proceso que va desde la delimitación del problema hasta la interpretación de las voces recogidas, de forma coherente con una perspectiva epistemológica crítica. Siguiendo a Martínez y López (2022), el enfoque cualitativo exige una actitud reflexiva del investigador, quien debe implicarse éticamente en la construcción del conocimiento, especialmente cuando se trabaja con memorias marcadas por el dolor o la exclusión.

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo no solo estructura el marco metodológico, sino que orienta toda la lógica del estudio. El investigador opta por una mirada que privilegia las narrativas, los sentidos y los vínculos comunitarios como fuentes legítimas de saber. Tal como lo plantean Díaz y Restrepo (2021), en investigaciones educativas con enfoque cualitativo, la comprensión del fenómeno social se construye desde el diálogo entre las experiencias de los participantes y las categorías analíticas del investigador. En este caso, se exploró cómo la violencia bipartidista —leída desde la experiencia escolar— puede convertirse en una herramienta pedagógica para fortalecer la identidad colectiva. La selección de este enfoque no obedece a una preferencia metodológica, sino a la necesidad de responder al carácter profundamente subjetivo, histórico y social del objeto de estudio. En palabras de Mendoza y Cárdenas (2019), investigar desde lo cualitativo implica reconocer que el conocimiento se construye con otros, desde sus voces y realidades.

### **Diseño de investigación de la tesis.**

El diseño metodológico de esta investigación se adscribe al enfoque histórico-hermenéutico, el cual permite comprender los sentidos que los actores sociales otorgan a sus experiencias pasadas, especialmente aquellas marcadas por la violencia política. Este diseño se justifica en tanto que la memoria colectiva no es una reproducción mecánica de eventos, sino una construcción discursiva situada, tal como lo afirman Guzmán y Quintero (2020), quienes resaltan el valor pedagógico de la memoria como dispositivo para formar conciencia histórica. En este sentido, el estudio no solo busca registrar datos sobre la violencia bipartidista en el Gran Caldas, sino interpretar las narrativas emergentes en los contextos escolares que, al entretenerse con los relatos familiares, revelan nuevas formas de identidad y pertenencia. Este enfoque ofrece una oportunidad de analizar críticamente los silencios, las ausencias y las voces que han sido marginalizadas en los relatos oficiales.

A través del diseño histórico-hermenéutico, el investigador logró articular los componentes descriptivos, interpretativos y propositivos de la investigación. Como lo explican Rodríguez y Salazar (2021), este tipo de diseño permite abordar el pasado desde la pluralidad de significados, favoreciendo una mirada comprensiva que reconoce la subjetividad del testimonio. Por tanto, en lugar de limitarse a reconstruir cronológicamente los hechos violentos, el estudio se propuso explorar cómo estos sucesos han sido narrados, sentidos y transmitidos por generaciones. Esta aproximación favoreció la emergencia de discursos alternativos a la historia oficial, brindando a los estudiantes herramientas para interrogar el pasado, posicionarse frente a él y resignificarlo pedagógicamente. Así, el diseño se convierte en una vía ética y epistémica que valida el relato local como forma legítima de conocimiento histórico.

En este marco, la historia se concibe como un proceso social que se construye en comunidad, no como una secuencia aislada de datos o efemérides. Tal como lo plantean Moreno y Franco (2022), el uso pedagógico de la memoria histórica permite a los estudiantes establecer vínculos significativos entre el pasado y su realidad presente, fortaleciendo su conciencia ciudadana. Esta perspectiva encuentra sentido en el aula cuando se privilegia la interpretación de relatos locales, los archivos familiares y las voces del territorio como fuentes válidas para la formación en historia. La investigación, entonces, no solo contribuye al esclarecimiento de hechos del conflicto bipartidista, sino también al fortalecimiento del tejido social y la identidad colectiva de los jóvenes. Así, el diseño histórico-hermenéutico no es solo una elección técnica, sino una apuesta política por una educación crítica y situada.

### **Tipo de investigación de la tesis.**

La presente investigación se enmarca en un tipo de estudio descriptivo, interpretativo y propositivo, lo cual responde a la necesidad de abordar fenómenos complejos como la memoria histórica desde una perspectiva integral. En su dimensión descriptiva, el estudio se ocupa de caracterizar las narrativas sobre la violencia bipartidista presentes en el entorno escolar, permitiendo identificar patrones discursivos, símbolos y silencios significativos. Según Hurtado y Gómez (2020), los estudios descriptivos son fundamentales para reconocer los contextos culturales donde emergen las memorias, y para comprender las prácticas escolares que las reproducen o transforman. Este componente ofrece una base empírica sólida sobre la cual se construyen los demás niveles del análisis, sin perder de vista el entramado social e histórico que da sentido a los relatos estudiantiles.

Desde un enfoque interpretativo, la investigación asume que los sentidos otorgados al pasado no son fijos, sino que se producen en la interacción entre sujetos, contextos y discursos. Por ello, se analizaron las narrativas de estudiantes y docentes desde una mirada crítica que reconoce la subjetividad como fuente legítima de conocimiento. Como lo exponen Ruiz y Barrera (2021), este tipo de estudios se enfoca en desentrañar las lógicas simbólicas que configuran la experiencia educativa, especialmente cuando se trata de eventos traumáticos. La interpretación se realizó considerando tanto los relatos orales como los documentos escolares, lo cual permitió visibilizar las tensiones entre la historia oficial y la memoria vivida. Esta dimensión del estudio posibilita una comprensión profunda del modo en que la violencia política se inscribe en la construcción identitaria de los jóvenes.

El carácter propositivo del estudio se concreta en el diseño de una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de los procesos identitarios mediante la recuperación crítica de la memoria histórica. Esta propuesta no surge de una intención abstracta, sino de una lectura situada de las necesidades educativas del contexto de Dosquebradas. En palabras de Castaño y Méndez (2019), las investigaciones propositivas aportan soluciones viables que articulan el conocimiento académico con las demandas sociales del entorno. En este caso, la propuesta pedagógica se construye a partir de los hallazgos previos y busca transformar la enseñanza de la historia en un ejercicio vivo, crítico y liberador. Así, el estudio no solo describe e interpreta, sino que también actúa pedagógicamente sobre la realidad que analiza.

### *3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.*

En el marco de esta investigación, se definió métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos coherentes con el enfoque cualitativo adoptado, priorizando la comprensión profunda de los significados atribuidos por los actores sociales a sus experiencias de memoria histórica. En consecuencia, se emplearon entrevistas semiestructuradas y grupos focales, herramientas ampliamente reconocidas por su capacidad para generar información rica y contextualizada (Vasilachis, 2021). Estas técnicas favorecen la interacción dialógica y permiten al investigador explorar dimensiones subjetivas que otros métodos no capturan con igual profundidad (Salinas & López, 2022). La elección de dichos instrumentos respondió a la necesidad de recoger narrativas vivas, dotadas de carga emocional y significación cultural, las cuales se constituyeron en insumos fundamentales para la construcción de la propuesta didáctica. Además, se implementaron protocolos éticos para garantizar el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto por las memorias compartidas, siguiendo las recomendaciones de la investigación con enfoque sensible (González et al., 2023). Cada instrumento fue validado previamente mediante una prueba piloto que permitió ajustar el lenguaje, la secuencia de preguntas y el contexto de aplicación, garantizando su pertinencia y confiabilidad. De esta forma, el diseño metodológico no solo respetó los criterios de rigor académico, sino que también aseguró la coherencia entre la estrategia investigativa y los objetivos pedagógicos planteados.

#### **Definición de métodos de obtención de datos.**

La investigación asumió un enfoque cualitativo sustentado en el método hermenéutico, el cual permitió interpretar las narrativas asociadas a la memoria histórica del conflicto bipartidista. Este método facilitó el análisis comprensivo de los discursos de los estudiantes, en la medida en que se reconoció el carácter simbólico y contextual del conocimiento producido en el aula. De acuerdo con Ortega y Medina (2021), el método hermenéutico posibilita una lectura profunda de los sentidos que los actores sociales otorgan a sus experiencias, especialmente en contextos marcados por el trauma y el olvido. Así, el investigador no solo describió los datos, sino que los comprendió desde la historicidad del sujeto. El método, por tanto, se convirtió en una vía para reconstruir significados colectivos, articulando las voces individuales a una narrativa educativa más amplia.

### **Técnicas de obtención de datos.**

En cuanto a las técnicas empleadas, se optó por la entrevista semiestructurada, el grupo focal y el análisis documental. Estas técnicas se integraron de forma coherente con el diseño histórico-hermenéutico, y permitieron triangular los datos para fortalecer la validez interna del estudio. Según Ramírez y Lozano (2020), la entrevista semiestructurada resulta idónea en investigaciones que indagan sobre memorias personales, ya que brinda flexibilidad para explorar los matices de cada relato. Por su parte, el grupo focal permitió dinamizar las interacciones entre estudiantes, generando reflexiones compartidas en torno a sus vivencias y percepciones del pasado. Finalmente, el análisis documental permitió revisar los planes de estudio, manuales de convivencia y proyectos transversales, con el fin de establecer correspondencias entre lo que se enseña formalmente y lo que se recuerda en la práctica.

Los instrumentos utilizados se diseñaron con base en las técnicas mencionadas y en los propósitos específicos del estudio. En el caso de la entrevista, se construyó un guion con preguntas abiertas orientadas a explorar las nociones de identidad, territorio y memoria en los participantes. Para los grupos focales, se elaboró una guía temática que facilitó la conversación en torno a fragmentos de textos históricos y experiencias familiares. Como plantea Castañeda (2019), los instrumentos en la investigación cualitativa deben adaptarse a los sujetos y al contexto, promoviendo la participación activa y el diálogo horizontal. Cada uno de estos instrumentos fue sometido a revisión por parte de expertos, lo que garantizó su pertinencia y claridad. De esta manera, la obtención de datos se realizó con el rigor y la sensibilidad que exige el abordaje de temas complejos como la violencia política en la escuela.

### **Instrumentos de obtención de datos.**

#### **Técnica 1: Entrevista semiestructurada**

Durante la fase inicial del estudio, se seleccionó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, atendiendo a su potencial para captar significados profundos vinculados a la experiencia vivida. Este tipo de entrevista permite combinar preguntas orientadoras con otras que emergen espontáneamente en el diálogo, favoreciendo una exploración flexible y dinámica del fenómeno investigado. Según Araya y Contreras (2021), esta técnica resulta especialmente pertinente en estudios de corte hermenéutico, ya que facilita la construcción

de relatos a partir de la subjetividad del entrevistado y su contexto. En el presente estudio, la entrevista operó como puente entre la historia personal y la memoria colectiva, al recoger las voces de quienes vivieron los efectos de la violencia bipartidista. Se convirtió, así, en un dispositivo metodológico que no solo recopiló datos, sino que promovió procesos de escucha activa y resignificación, en concordancia con los fines pedagógicos del proyecto.

Se diseñó una guía compuesta por ocho preguntas abiertas, que buscaban recuperar recuerdos, percepciones y valoraciones personales sobre los acontecimientos ocurridos durante el auge de la violencia partidista en Colombia. Estas entrevistas se aplicaron a personas adultas mayores, quienes compartieron sus testimonios en sesiones de entre dos y tres horas, dependiendo del ritmo narrativo de cada participante. Como afirman Cárdenas y Velásquez (2020), la duración extendida de la entrevista favorece la construcción de vínculos de confianza y permite una inmersión más rica en los relatos. En este sentido, cada encuentro se convirtió en un acto de memoria activa, donde el lenguaje oral restituyó fragmentos de historia muchas veces ausentes de los relatos oficiales. La información obtenida no solo sirvió como insumo para el análisis cualitativo, sino también como base para construir propuestas educativas centradas en la memoria, capaces de interpelar críticamente a los estudiantes de secundaria en su proceso de formación ciudadana.

### **Criterios de confiabilidad y validez**

En coherencia con los lineamientos metodológicos cualitativos, se implementó una serie de estrategias orientadas a garantizar la calidad, confiabilidad y validez del proceso investigativo. Estas acciones, fundamentadas en autores como Restrepo y Gómez (2020), incluyeron la aplicación rigurosa de un protocolo homogéneo para todas las entrevistas, con el fin de asegurar consistencia en la recolección de datos. La guía de preguntas fue previamente validada por especialistas en memoria histórica y pedagogía crítica, quienes realizaron observaciones que fueron incorporadas antes de su aplicación definitiva. Este ejercicio riguroso permitió reforzar la validez de contenido del instrumento y fortalecer su coherencia teórica con los objetivos planteados. Además, se procuró una validez ecológica efectiva al realizar las entrevistas en entornos familiares para los participantes, lo cual facilitó un ambiente de confianza y autenticidad en la narrativa de sus experiencias.

Asimismo, se adoptó unos criterios éticos y técnicos adicionales que robustecieron la fiabilidad de los datos. Uno de ellos fue la validación con participantes, o member checking, mediante la cual se compartieron las transcripciones de las entrevistas con los mismos entrevistados, quienes confirmaron que sus relatos habían sido representados fielmente. Esta práctica, respaldada por Cabal y López (2021), contribuyó a consolidar la autenticidad interpretativa del estudio. De igual forma, se recurrió a la triangulación de información, comparando los testimonios con fuentes documentales, investigaciones previas y literatura especializada, lo cual fortaleció la riqueza y densidad de los hallazgos. El control de sesgos se garantizó mediante una postura neutral del entrevistador, que evitó inducir respuestas y respetó el ritmo y la emotividad de cada relato. Todas las entrevistas se realizaron bajo consentimiento informado, salvaguardando la confidencialidad y dignidad de los participantes, como se detalla en el Anexo 4.

### **Técnica 2: Grupo focal**

Durante la segunda fase de la investigación, el investigador empleó el grupo focal como técnica de recolección de datos, reconociendo su potencial para captar las dinámicas discursivas y las construcciones colectivas de sentido en contextos educativos. Siguiendo a Delgado y Escobar (2020), el grupo focal permite trascender la opinión individual, para observar cómo emergen las significaciones compartidas a partir de interacciones reales entre los participantes. Por ello, se llevaron a cabo cuatro sesiones con estudiantes de grado décimo de la I. E. Santa Sofía, cada una con una duración promedio de entre 90 y 120 minutos. La guía de preguntas, compuesta por dieciséis ítems abiertos, fue diseñada para estimular la evocación de recuerdos, la expresión de opiniones y la articulación de reflexiones espontáneas. Esta flexibilidad metodológica propició una conversación fluida y genuina, donde los estudiantes sintieron la confianza necesaria para narrar sus percepciones frente a la enseñanza de la violencia bipartidista.

El propósito central del grupo focal consistió en comprender cómo el proceso de enseñanza sobre la violencia bipartidista influye en la construcción identitaria de los estudiantes. Según Pérez y Ramírez (2021), las narrativas históricas no solo transmiten hechos, sino que modelan formas de subjetividad y pertenencia. Así, el análisis se centró en identificar de qué manera los relatos trabajados en el aula activaban memorias familiares, generaban resonancias emocionales o provocaban cuestionamientos sobre la historia nacional y su impacto en la vida

cotidiana. La interacción entre los estudiantes reveló cómo la historia, cuando se aborda desde la experiencia, puede dejar huellas profundas en la forma en que los jóvenes se comprenden a sí mismos y al país que habitan. En este sentido, el grupo focal se consolidó como un espacio de escucha activa y de producción de saberes colectivos, alineado con una pedagogía crítica de la memoria que no evade las incomodidades, sino que las convierte en oportunidades para la reflexión transformadora.

### **Criterios de confiabilidad y validez.**

Para garantizar la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos mediante los grupos focales, el investigador implementó una serie de estrategias que fortalecieron la rigurosidad del proceso investigativo. Se utilizó un protocolo estandarizado de moderación que permitió asegurar la coherencia entre sesiones, a pesar de la diversidad en las dinámicas grupales. Las intervenciones fueron registradas en audio, transcritas de forma literal y analizadas mediante el software Atlas.ti, el cual, según Ruiz y Mora (2020), potencia la sistematización del análisis cualitativo sin perder la riqueza contextual. La guía de preguntas fue validada por expertos en pedagogía crítica y memoria histórica, quienes verificaron su pertinencia teórica y sensibilidad ética. Asimismo, la validez ecológica se cuidó al máximo: las sesiones se desarrollaron en el aula regular, lo que favoreció la espontaneidad del discurso estudiantil, evitando el artificio que imponen ambientes formales o controlados.

Por otra parte, se realizó un proceso de validación con los propios participantes, conocido como *member checking*, mediante el cual los estudiantes revisaron los análisis elaborados para confirmar que sus voces estuvieran representadas fielmente. Esta práctica, respaldada por Ramírez y Gómez (2021), fortalece la credibilidad en estudios cualitativos centrados en experiencias subjetivas. Además, se trianguló la información obtenida en los grupos focales con entrevistas semiestructuradas y fuentes documentales, lo que permitió construir interpretaciones más robustas y menos sesgadas. El control de sesgos se asumió como una tarea ética: se promovió la participación activa de estudiantes con diferentes niveles de expresión, asegurando pluralidad de voces. Finalmente, las actividades se llevaron a cabo bajo consentimiento informado de los acudientes, cumpliendo los lineamientos éticos vigentes en investigación educativa. En suma, las estrategias empleadas garantizaron la coherencia entre los objetivos del estudio y las decisiones metodológicas adoptadas.

### *3.2.3. Determinación de la muestra y su criterio de selección.*

La presente investigación se estructuró metodológicamente a partir de la interacción de dos grupos de participantes con características diferenciadas, pero entrelazados por el propósito común de recuperar, comprender y resignificar la memoria histórica. El primer grupo estuvo conformado por seis adultos mayores, cuyas edades oscilaban entre los 85 y 88 años, quienes vivieron de forma directa los eventos de violencia bipartidista en el territorio del Gran Caldas durante los años cuarenta. Con ellos se aplicaron entrevistas semiestructuradas que, según Ocampo y Rodríguez (2022), permiten capturar no solo datos empíricos, sino también elementos emocionales y simbólicos que resultan clave para entender procesos históricos desde la experiencia vivida. Estas narraciones se registraron, transcribieron y analizaron con un enfoque hermenéutico, bajo el convencimiento de que la historia oral representa un recurso metodológico legítimo para la construcción de memorias colectivas con potencial educativo (Hernández & Castaño, 2021).

El segundo grupo, de naturaleza pedagógica y reflexiva, estuvo integrado por treinta estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, con edades entre 15 y 18 años. A través de la metodología de grupos focales, se buscó promover espacios de diálogo que permitieran a los jóvenes aproximarse de forma crítica a los testimonios recogidos, resignificando así su vínculo con la historia nacional. Según Cortés y Beltrán (2023), este tipo de estrategias fomenta una pedagogía crítica en la que la memoria funciona como eje articulador del aprendizaje significativo. Los estudiantes no solo interpretaron los relatos, sino que, a partir de ellos, reflexionaron sobre la manera en que los hechos del pasado siguen teniendo resonancia en su presente identitario y ciudadano. Esta doble estrategia metodológica facilitó una comprensión integral del fenómeno, en tanto articuló el valor testimonial de los recuerdos con su dimensión formativa dentro del contexto escolar.

#### **Grupo 1: Adultos mayores**

Durante la primera fase del estudio, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a seis personas mayores que vivieron los efectos directos de la violencia bipartidista en el Eje Cafetero durante la década de 1940. La selección de los participantes obedeció a un proceso intencional de muestreo por criterios, que permitió incorporar diversidad en edad, género y procedencia

territorial, en concordancia con lo que proponen García-Ruiz y Contreras (2020) sobre el valor epistémico de las voces situadas en contextos históricos específicos. Los criterios de inclusión exigieron que los participantes tuvieran más de 80 años, que hubiesen residido en el Eje Cafetero durante los años estudiados y que mantuvieran una comunicación oral clara. A su vez, se excluyeron personas con deterioro cognitivo severo o que no hubieran vivido en la región durante el periodo objeto de análisis. Este enfoque riguroso de selección favoreció una representación plural y rica en matices, condición indispensable para aproximarse a la construcción de memorias sociales auténticas, como lo han indicado Márquez y Olaya (2021) al estudiar conflictos sociopolíticos desde la perspectiva de los sujetos que los vivieron. La composición final del grupo, integrada por tres hombres y tres mujeres, reafirma el compromiso ético y metodológico con la equidad narrativa y la fidelidad contextual del relato investigativo.

### **Grupo 2: Estudiantes de décimo grado**

En la segunda fase del estudio participaron 30 estudiantes de décimo grado, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 18 años, pertenecientes a la Institución Educativa Santa Sofía. La selección respondió a un criterio pedagógico coherente con los propósitos de la investigación, ya que el plan de estudios de Ciencias Sociales para este nivel aborda la historia nacional y la formación de identidad, temáticas centrales del proyecto. De acuerdo con Reyes y Jiménez (2021), involucrar a los estudiantes en procesos de reconstrucción histórica crítica favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo y potencia la conciencia ciudadana. Los criterios de inclusión consideraron la pertenencia al grado décimo, la edad establecida, la disposición voluntaria para participar y la asistencia regular a clases. Por el contrario, se excluyeron estudiantes de otros grados o con inasistencias reiteradas en el área, así como aquellos que expresaron desinterés en las actividades de diálogo y reflexión. Esta delimitación permitió conformar un grupo participativo y representativo del contexto escolar, alineado con lo que plantean Rodríguez y Molina (2020) sobre la necesidad de garantizar condiciones éticas y metodológicas en estudios educativos cualitativos que buscan comprender procesos de construcción de sentido en contextos juveniles.

### **3.3 Trabajo de campo**

El trabajo de campo se desarrolló de manera continua a lo largo del año académico 2023 en la Institución Educativa Santa Sofía, situada en el municipio de Dosquebradas, Risaralda. Este proceso metodológico se construyó por etapas, comenzando con la planeación inicial y finalizando con la sistematización de la información, siempre orientado no solo a la obtención rigurosa de datos, sino a promover una reflexión crítica sobre la memoria histórica en los espacios escolares. Conforme señalan Ramírez y López (2020), una investigación situada exige flexibilidad metodológica, diálogo con los actores educativos y apertura al dinamismo propio del contexto. En ese sentido, la validación de instrumentos fue un primer paso crucial, realizada mediante juicio de expertos que garantizaron la pertinencia y coherencia con los objetivos investigativos. Posteriormente, se gestionaron los permisos éticos y se socializó el proyecto con la comunidad educativa, en un lenguaje accesible, promoviendo una comprensión compartida de los fines y alcances del estudio, como lo sugiere Nieto (2021) al abordar la ética en la investigación educativa con poblaciones escolares.

### **3.4 Aplicación de los instrumentos**

Durante la implementación, surgieron múltiples ajustes que demandaron una constante revisión de lo planeado, especialmente por las condiciones contextuales de los participantes. Por ejemplo, se reprogramaron entrevistas debido a compromisos familiares de adultos mayores o a actividades escolares imprevistas que alteraron la agenda inicial. Más allá de los aspectos logísticos, se enfrentaron desafíos comunicativos que exigieron adaptar el lenguaje de las preguntas, reiterar explicaciones y garantizar que la participación fuera siempre voluntaria y consciente. Esta actitud, centrada en la escucha y el respeto, facilitó un ambiente de confianza esencial para la recolección de relatos personales, lo cual coincide con lo planteado por Castañeda y Vargas (2023) sobre la importancia de construir vínculos horizontales en procesos cualitativos. En suma, este trabajo de campo fue una experiencia formativa donde se resignificaron los vínculos entre teoría y práctica, permitiendo que la memoria viva del pasado se encontrara con las inquietudes presentes del aula. Tal como advierte Rojas (2019), esa interacción entre generaciones es clave para una pedagogía de la memoria con sentido transformador.

Tabla 3.

*Cronograma detallado del trabajo de campo*

Fase	Actividad	Periodo de ejecución	Responsables	Participantes	Recursos /Materiales
Fase 1. Planeación y ajustes preliminares	Revisión y adaptación de guías de entrevista y grupo focal	Febrero – primera semana de marzo 2023	Investigador principal	Investigador principal	Guías validadas y criterios de expertos
	Validación de instrumentos por expertos	Marzo 2023	Investigador principal	Expertos en metodología y memoria histórica	Formatos de validación, cuestionarios, correspondencia
	Solicitud de permisos institucionales	Marzo 2023	Investigador principal	Rectoría, docentes	Oficios de autorización, acuerdos éticos
Fase 2. Contacto con participantes y logística	Contacto inicial con adultos mayores	Abril 2023	Investigador principal	6 adultos mayores	Teléfono, visitas preliminares
	Firma de consentimientos informados	Abril 2023	Investigador principal	Adultos mayores y familias	Formatos de consentimiento, carpeta
	Contacto y sensibilización con estudiantes	Mayo 2023	Investigador principal, docente acompañante	Estudiantes grado décimo	Carteles informativos, consentimiento de padres
Fase 3. Recolección de datos - entrevistas	Aplicación de entrevistas semiestructuradas a adultos mayores	Mayo – junio 2023	Investigador principal	6 adultos mayores	Grabadora, cuaderno de notas, transcripciones
Fase 4. Recolección de datos - grupos focales	Diseño de la dinámica grupal y logística	Julio 2023	Investigador principal, estudiante moderador	Estudiantes grado décimo	Guías de preguntas, plan de moderación
	Realización de 4 grupos focales	Agosto – septiembre 2023	Investigador principal, moderador	30 estudiantes divididos en 4 grupos	Grabadora, hojas de ruta, material didáctico
Fase 5. Procesamiento y análisis de información	Transcripción y codificación de entrevistas	Agosto – septiembre 2023	Investigador principal	Investigador principal	Software Atlas.ti, computadora
	Transcripción y codificación de grupos focales	Septiembre – octubre 2023	Investigador principal	Investigador principal	Software Atlas.ti, computadora
	Triangulación de datos y síntesis analítica	Octubre 2023	Investigador principal	Investigador principal	Matrices de análisis, cuadros de categorías

Tabla 3. *Continuación*

Fase 6. Retroalimentación y cierre	Validación con participantes (member checking)	Octubre – noviembre 2023	Investigador principal	Adultos mayores, estudiantes	Documentos impresos con resultados preliminares
	Sistematización de hallazgos e integración en propuesta pedagógica	Noviembre 2023	Investigador principal	Investigador principal	Borradores de informe final

Nota: Elaboración propia a partir de datos de la investigación, 2023.

Durante la fase inicial del trabajo de campo, el equipo investigador optó por priorizar los testimonios de seis adultos mayores que vivieron en carne propia los hechos de violencia bipartidista en el Gran Caldas. Esta selección se realizó bajo un muestreo intencional, con criterios de edad, procedencia y diversidad de experiencias significativas, respondiendo a lo propuesto por Flick (2020), quien destaca la importancia del criterio de relevancia experiencial en estudios cualitativos sobre memoria. Cada participante fue informado detalladamente sobre los objetivos del estudio, el uso ético de la información y el manejo de su privacidad, conforme a los lineamientos de consentimiento informado planteados por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE, 2022). Las entrevistas, con una duración promedio de dos a tres horas, se desarrollaron en espacios tranquilos y acordados con antelación, lo que facilitó un ambiente de confianza y apertura. El proceso de transcripción se llevó a cabo con rigor, respetando las expresiones originales y captando los matices emocionales, silencios y énfasis que surgieron en los relatos. Para preservar la confidencialidad, se utilizaron códigos alfanuméricos en lugar de nombres reales, en concordancia con las recomendaciones de la UNESCO (2021) sobre investigaciones con adultos mayores en contextos de posconflicto.

En la segunda fase, los relatos se integraron como recursos pedagógicos en sesiones de grupo focal con treinta estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía, quienes fueron seleccionados por su afinidad curricular con los temas de historia y construcción de identidad. Según Díaz y Romero (2019), el uso de narrativas vivenciales en el aula puede potenciar procesos de reflexión crítica y desarrollo de conciencia histórica en los adolescentes. Antes del inicio de las actividades, se convocó a los padres de familia para explicar el propósito de la investigación, obteniendo su autorización por medio de formularios de consentimiento

informado. Las sesiones, realizadas dentro del horario habitual de Ciencias Sociales, permitieron a los estudiantes confrontar las narraciones de los testigos con contenidos teóricos, mediante una metodología dialógica orientada por Freire (2019), que promueve el pensamiento crítico desde la experiencia concreta. Cada encuentro fue grabado y transcrito, permitiendo aplicar técnicas de codificación abierta con apoyo de herramientas digitales como Atlas.ti, en línea con lo sugerido por Hernández, Fernández y Baptista (2022) en investigaciones cualitativas con enfoque educativo.

La validez metodológica del estudio se fortaleció mediante un proceso sistemático de triangulación de fuentes, articulando los testimonios de los adultos mayores, las voces estudiantiles y los referentes teóricos del conflicto bipartidista. Esta estrategia respondió a lo señalado por Creswell y Poth (2021), quienes enfatizan que la triangulación permite aumentar la profundidad interpretativa y reducir los sesgos en estudios cualitativos. Además, el registro fotográfico de las actividades, cuidadosamente documentado en el Anexo 11, sirvió como respaldo visual del proceso, sin vulnerar la confidencialidad de los participantes. El análisis posterior reveló cambios significativos en la comprensión de la historia nacional por parte de los jóvenes, quienes comenzaron a identificar la memoria como un componente activo de su identidad colectiva. Este hallazgo respalda lo afirmado por Sánchez y Quintero (2023), al señalar que la inclusión de memorias subalternas en la escuela promueve procesos de reparación simbólica y educación para la paz. En conjunto, este trabajo de campo logró consolidar una experiencia investigativa situada, ética y comprometida con el diálogo intergeneracional desde una perspectiva pedagógica transformadora.

### **3.5 Procesamiento de la información.**

Durante el análisis de la información recolectada, se optó por un abordaje hermenéutico que permitiera interpretar los relatos como expresiones vivas de memoria y subjetividad. Se priorizó el respeto al ritmo narrativo de los participantes, reconociendo que los silencios, las pausas y las repeticiones también comunican sentidos profundos. Como lo sugiere González y Sánchez (2021), el análisis cualitativo no debe reducir las narrativas a simples categorías, sino facilitar una comprensión situada de los fenómenos humanos. Por ello, el proceso de transcripción textual incluyó matices paralingüísticos que aportaron riqueza interpretativa al corpus documental. Posteriormente, se recurrió a ATLAS.ti para organizar los datos y facilitar su

codificación, sin que esto implicara una automatización del análisis. La herramienta se utilizó como un recurso técnico al servicio de una lectura comprensiva, tal como lo plantea Friese (2019), quien advierte que el software debe complementar, y no reemplazar, el juicio crítico del investigador.

La codificación se desarrolló en tres momentos: uno inicial, basado en categorías deductivas derivadas del marco teórico; otro emergente, donde aparecieron códigos inductivos que respondían a hallazgos imprevistos; y un tercero de integración, donde se agruparon patrones narrativos en torno a ejes conceptuales. Este procedimiento sigue la lógica propuesta por Miles, Huberman y Saldaña (2020), quienes destacan la importancia de combinar enfoques deductivos e inductivos para alcanzar una comprensión profunda de los datos. La triangulación con fuentes documentales y observaciones de aula fortaleció la validez del análisis, como lo indica Flick (2021), al permitir contrastar discursos individuales con prácticas institucionales y contenidos curriculares. Asimismo, se construyeron matrices de análisis temático que articularon categorías, fragmentos narrativos y referencias teóricas, lo cual permitió una lectura transversal de los testimonios recogidos.

Se incorporaron fragmentos representativos en los anexos, junto con mapas semánticos generados en ATLAS.ti, que permitieron visualizar las relaciones entre códigos y categorías. Esta visualización, además de responder a criterios de transparencia metodológica, constituye un aporte para la replicabilidad y transferencia del estudio a otros contextos educativos. Tal como sugiere Delgado y Núñez (2022), mostrar evidencias gráficas del proceso analítico permite a otros investigadores y docentes comprender las rutas interpretativas seguidas y adaptarlas a sus propios entornos. Así, el procesamiento de los datos no fue una fase aislada, sino un componente central de la propuesta investigativa, comprometida con una pedagogía crítica de la memoria que reconozca a los estudiantes como sujetos históricos capaces de interrogar el pasado desde su presente escolar.

### **3.6 Análisis de los resultados en los datos obtenidos.**

El análisis de los resultados obtenidos tras el trabajo de campo con adultos sobrevivientes de la violencia bipartidista en el Gran Caldas y estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía se desarrolló bajo una perspectiva cualitativa, orientada a comprender cómo la memoria histórica incide en la configuración de identidades individuales y colectivas. A partir de la codificación

abierta, axial y selectiva, se establecieron categorías centrales como memoria histórica, violencia bipartidista e identidad, las cuales guiaron el análisis e interpretación de las narrativas. Estas categorías permitieron evidenciar impactos emocionales como el miedo y la nostalgia; sociales como la desconfianza comunitaria; y educativos como la ausencia curricular del conflicto en los contenidos escolares. La organización semántica de estos hallazgos se estructuró mediante mapas conceptuales generados en ATLAS.ti, los cuales visualizaron los vínculos entre las dimensiones emergentes. Siguiendo a Hernández-Sampieri et al. (2022), esta estructuración favoreció la trazabilidad del análisis cualitativo y fortaleció la coherencia entre teoría y datos empíricos. En consecuencia, este apartado no solo responde a la pregunta de investigación, sino que sienta las bases para una propuesta pedagógica que resignifique la memoria como acto formativo y transformador del sujeto.

Figura 1  
*Red semántica de categorías centrales del análisis.*



Nota: Elaboración propia a partir del proceso de codificación en ATLAS.ti.

La red semántica presentada refleja las relaciones clave entre la memoria histórica y diversos ejes temáticos emergentes del análisis cualitativo, destacando su papel articulador en el desarrollo de aprendizajes significativos vinculados al conflicto bipartidista. Esta estructura evidencia que la memoria histórica no solo se relaciona con la violencia vivida, sino que actúa

como mediadora para fortalecer la identidad individual y colectiva, así como para consolidar una ciudadanía crítica comprometida con la reconciliación. Según Gómez-Betancur y Buitrago (2021), trabajar la memoria desde una perspectiva pedagógica favorece la construcción de subjetividades políticas sensibles a las heridas del pasado. Además, el vínculo entre memoria, educación y enseñanza permite vislumbrar un horizonte formativo transformador, donde los contenidos no se limitan a lo factual, sino que promueven procesos reflexivos y éticos, tal como señalan Vivas y Castañeda (2020). Finalmente, el énfasis en la integridad individual y el aprendizaje como ruta hacia la reconciliación confirma que la evocación del pasado puede convertirse en un motor educativo para la paz, la justicia y la comprensión crítica de la historia nacional.

### **Reconstrucción del pasado.**

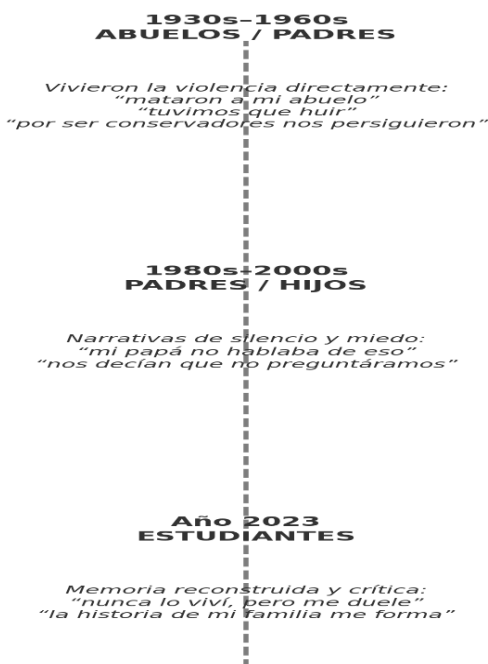
La reconstrucción del pasado, como se evidenció en los testimonios recogidos, trasciende la simple evocación de recuerdos para convertirse en una práctica de interpretación situada, cargada de emociones y silencios significativos. En este ejercicio, las narraciones no se limitan a describir hechos, sino que revelan cómo el conflicto bipartidista se encarnó en las historias familiares, moldeando identidades y vínculos con el territorio. Desde la perspectiva de Jelin (2019), la memoria social se construye en la tensión entre el recuerdo íntimo y el discurso público, permitiendo que el dolor vivido adquiriera un valor político y pedagógico. Los relatos de Juan Diego, Celina y Carlos ilustran cómo las experiencias traumáticas son resignificadas a través de la palabra, ofreciendo así una comprensión más profunda del conflicto. Como lo destaca Álvarez (2021), estos ejercicios de rememoración activan procesos de subjetivación histórica en los que los sujetos ya no se perciben como víctimas pasivas, sino como portadores de una verdad que debe ser contada. En este sentido, el análisis cualitativo permitió identificar que las narrativas familiares sobre la violencia conservan una potencia crítica que interpela tanto al presente como al porvenir.

Asimismo, las memorias compartidas por los adultos mayores se transformaron en una herramienta pedagógica con profundo valor formativo para los estudiantes de grado décimo. A través del análisis narrativo se hizo visible una transmisión generacional simbólica y afectiva, donde los jóvenes se apropiaron de relatos que no vivieron, pero que sintieron como propios. Según Gómez-Betancur y Buitrago (2021), este tipo de mediación narrativa fortalece el sentido

de pertenencia y activa procesos de identificación colectiva, clave en contextos marcados por la desmemoria institucional. La línea de tiempo generacional no solo permitió visibilizar los efectos acumulativos del trauma histórico, sino que también facilitó una reflexión intergeneracional sobre los impactos de la violencia en las trayectorias familiares y comunitarias. De acuerdo con Ruiz y Cuéllar (2020), la memoria histórica se convierte en un insumo transformador cuando logra vincular la experiencia individual con las dinámicas estructurales del conflicto. Así, estos relatos no quedaron atrapados en el pasado, sino que se proyectaron como recursos para una pedagogía crítica que enseña desde el reconocimiento, la dignidad y la resistencia.

Figura 2

*Línea de tiempo generacional de la memoria del conflicto político.*



Fuente: Elaboración propia con base en testimonios codificados de adultos sobrevivientes y estudiantes (ATLAS.ti).

La línea de tiempo presentada permite evidenciar la evolución intergeneracional de la memoria sobre la violencia bipartidista, pasando de una vivencia directa y traumática en la generación de los abuelos, hacia una reconstrucción crítica por parte de los estudiantes actuales. En las décadas de 1930 a 1960, los relatos aluden a hechos concretos de violencia política vivida

en carne propia, lo que según Jaramillo-Marín y Patiño-Gómez (2020), representa una memoria fundacional que marca las trayectorias familiares y territoriales. Durante los años 1980 a 2000, en cambio, emergen silencios impuestos por el miedo y la negación, coincidiendo con lo que Portilla (2019) denomina “memorias soterradas”, aquellas que se transmiten más por omisión que por relato explícito. En 2023, los estudiantes, aunque no vivieron directamente el conflicto, construyen una conciencia histórica a partir del relato familiar y escolar, lo que coincide con la idea de Rueda y Sierra (2022), quienes afirman que los jóvenes pueden activar una memoria ética al resignificar los traumas heredados. Esta secuencia revela cómo la transmisión generacional, lejos de diluir la memoria, puede fortalecerla cuando se crean las condiciones pedagógicas para ello.

### **Cambios sociales.**

Los relatos de Mario, Nancy y Rosalba permiten comprender cómo la violencia bipartidista no solo dejó muertos y desplazados, sino que alteró profundamente el tejido relacional de las comunidades, quebrando vínculos y erosionando la confianza vecinal. Esta fractura social se manifestó en dinámicas cotidianas marcadas por el miedo, el silencio y la desconfianza, configurando lo que algunos autores denominan “cicatrices sociales invisibles” (Rodríguez-Gómez & Patiño, 2021). Las memorias que emergen desde lo íntimo y lo comunitario revelan cómo el conflicto se infiltró en la subjetividad colectiva, afectando la percepción del otro como potencial enemigo, incluso entre vecinos con una historia compartida. Como lo advierte Gómez-Betancur (2020), los procesos de violencia prolongada trastocan las formas tradicionales de convivencia y producen una especie de posconflicto emocional, donde la reconciliación exige más que acuerdos políticos: requiere reconstruir la confianza en el cotidiano. En esa dirección, la pedagogía de la memoria no se limita a la transmisión de hechos históricos, sino que busca crear espacios para resignificar los vínculos rotos, posibilitando nuevas formas de comunidad sostenidas en la escucha, la empatía y la justicia simbólica.

### **Impacto personal y familiar.**

#### **Subcategoría Repercusiones Sociales**

El análisis de los relatos de Mario, Nancy y Rosalba permite advertir cómo la violencia bipartidista dejó huellas profundas en la intimidad familiar, expresadas en fracturas emocionales, rupturas relacionales y silencios intergeneracionales. Sus testimonios, lejos de circunscribirse al

ámbito político, dan cuenta de una memoria afectiva que persiste en la cotidianidad, manifestándose en dinámicas familiares marcadas por el miedo, la desconfianza y la pérdida. En línea con lo planteado por Portilla y Acevedo (2022), la memoria histórica no se limita a la evocación de hechos, sino que articula sentidos, emociones y afectaciones que configuran la identidad subjetiva y colectiva. Así, la experiencia del conflicto, más allá de las cifras oficiales, se convierte en un relato íntimo que narra las ausencias, los duelos no elaborados y las estrategias de supervivencia emocional de quienes vivieron en carne propia las consecuencias de una guerra que atravesó los hogares. Mario y Nancy evidencian cómo la violencia desarticuló los vínculos más próximos, mientras Rosalba introduce la dimensión del despojo material como detonante del desarraigo afectivo. En todos, la familia emerge como territorio ambivalente: herida y refugio al mismo tiempo.

La reconstrucción de estos relatos no pretende fijar una verdad única, sino abrir una posibilidad interpretativa que reconozca la memoria como un ejercicio ético y pedagógico. Al integrar estos testimonios en los espacios educativos, se posibilita una lectura crítica del pasado reciente y se contribuye a la formación de una ciudadanía que comprenda el valor político de la memoria para el presente. Según Martínez y Cuervo (2021), la pedagogía de la memoria debe propiciar espacios donde los estudiantes escuchen, analicen y resignifiquen las experiencias traumáticas de otros, de modo que se genere un aprendizaje transformador anclado en el reconocimiento del dolor ajeno y en la construcción de empatía histórica. En este sentido, los relatos de Mario, Nancy y Rosalba, al ser resignificados en el aula, se convierten en vehículos para interrogar el presente desde el pasado, y para tejer una comprensión más humana y compleja de los efectos que la violencia ha dejado en el entramado social y familiar. La nube de palabras derivada del análisis semántico de los testimonios complementa este ejercicio, al revelar visualmente los ejes emocionales, simbólicos y narrativos que estructuran las memorias recogidas, configurando así un mapa afectivo de la violencia bipartidista en Colombia.

### Figura 3

*Nube de palabras significativa en testimonios de adultos sobrevivientes de la violencia bipartidista.*



activó procesos subjetivos de afrontamiento y transformación. Estos relatos permiten comprender cómo el dolor extremo, al alojarse en la experiencia íntima, se convierte en una narrativa de resistencia. Desde la psicología cultural, Bruner (2019) sostiene que los relatos permiten a los individuos dotar de sentido a la experiencia traumática, resignificándola a través de un lenguaje compartido que favorece la integración identitaria. Así, “Juan Diego” nombra la continuidad de la vida como una conquista diaria, “Celina” encuentra en la evocación afectiva una forma de sostenerse emocionalmente, y “Carlos” convierte el desarraigo en una motivación para renacer en contextos nuevos. Lejos de la pasividad, estas memorias representan una forma activa de reapropiación del pasado, como plantea González (2020), al señalar que la resiliencia histórica no es solamente adaptación al dolor, sino también una reconstrucción simbólica de la dignidad.

Estos relatos demuestran que el trauma colectivo puede convertirse en una fuente pedagógica y ética cuando se aborda desde una perspectiva de memoria viva, situada y afectiva. En palabras de Suárez y Herrera (2022), las memorias dolorosas, lejos de anclarse únicamente al sufrimiento, deben ser interpretadas como espacios de formación crítica donde se confrontan los silencios heredados y se reconstruye el sujeto en su relación con la historia. Esta dimensión aparece claramente en la forma en que “Juan Diego”, “Celina” y “Carlos” no se limitan a narrar lo vivido, sino que lo articulan con una voluntad de futuro, mostrando que la resiliencia no es resignación, sino agencia transformadora. Reconocer estas formas de memoria es vital para pensar una pedagogía que no reduzca la historia al dato, sino que la transforme en experiencia compartida. Tal enfoque, como afirma Osorio (2021), permite consolidar procesos educativos más humanizantes, donde la reconstrucción de la memoria se convierta en una herramienta para formar sujetos críticos, capaces de leer el pasado sin repetir sus lógicas destructivas.

#### *Subcategoría cambios sociales.*

Los testimonios de “Mario”, “Nancy” y “Rosalba” configuran una memoria colectiva marcada por la disolución del tejido comunitario, una consecuencia directa de la violencia bipartidista que trastocó las dinámicas sociales cotidianas. Cada uno narra, desde su vivencia, la manera en que el conflicto político minó los lazos de confianza, generando brechas entre vecinos, amigos e incluso familias. Tal como advierten Vélez y Rojas (2021), la violencia no solo deja huellas en los cuerpos, sino también en los modos de relación, instaurando un régimen de sospecha que persiste en el tiempo. “Mario” enmarca su experiencia en la polarización aún

vigente; “Nancy” revive el miedo que silencia y distancia; y “Rosalba” recuerda una comunidad irreconocible tras el retorno. Este fenómeno ha sido estudiado por Ospina y Ramírez (2023), quienes señalan que el daño social no reside únicamente en los hechos violentos, sino en la desarticulación del sentido compartido de pertenencia. En este contexto, las fiestas se apagaron, los saludos se volvieron fríos y las plazas dejaron de ser lugares de encuentro. La comunidad, como concepto relacional, fue erosionada por el temor y la fragmentación. Estas narrativas permiten repensar la educación desde una pedagogía de la memoria, en la que lo cotidiano se convierta en fuente legítima de saber histórico, tal como lo propone Acosta (2020), reconociendo que enseñar la historia implica también enseñar a cuidar los vínculos. A continuación, la siguiente tabla presenta la Población de Persona entrevistadas:

Tabla 4.

*Población de Persona Entrevistadas, que Sufrieron Violencia Bipartidista*

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6
Nombre: “Nancy”	Nombre: “Carlos”	Nombre: “Mario”	Nombre: “Celina”	Nombre: “Juan”	Nombre: “Rosalba”
Género: femenino	Género: Masculino	Género: Masculino	Género: femenino	Género: masculino	Género: femenino
Edad: 87 años	Edad: 86 años	Edad: 88 años	Edad: 85 años	Edad: 87 años	Edad: 86 años
Ciudad: Pereira	Ciudad: Manizales	Ciudad: Chinchiná	Ciudad: Palestina	Ciudad: Pereira	Ciudad: Chinchiná
Ocupación: ama de casa	Ocupación-Agricultor	Ocupación Pensionado	Ocupación jubilada	Ocupación: comerciante	Ocupación agricultura
Estado civil: Viuda	Estado civil: Viudo	Estado civil: Casado	Estado civil: viuda	Estado civil: Casado	Estado civil: Viuda

Nota: Elaboración propia a partir de datos Población de Persona Entrevistadas, que Sufrieron Violencia Bipartidista

**Grupo Focal Violencia Bipartidista: Voces Estudiantiles en el Gran Caldas.**

El grupo focal se consolidó como un escenario dialógico en el que los estudiantes, inicialmente ajenos al tema de la violencia bipartidista, comenzaron a apropiarse de esa memoria a través del relato compartido y la escucha activa. Lejos de limitarse a una técnica de recolección de datos, este espacio permitió que emergieran voces jóvenes que, desde su distancia temporal, resignificaron el conflicto desde la afectividad y la empatía. Como señala Ocampo (2022), los grupos focales pueden convertirse en prácticas pedagógicas que no solo investigan, sino que educan en memoria y ciudadanía crítica. La moderación abierta del investigador promovió una conversación relacional, donde las emociones y los silencios también fueron datos válidos. El uso de ATLAS.ti posibilitó una mirada más profunda al discurso, facilitando la codificación de categorías como “herencia emocional del conflicto” o “memoria indirecta”, las cuales, según Martínez y Guzmán (2021), son claves para comprender cómo las generaciones posteriores procesan traumas colectivos. Así, el análisis no solo evidenció patrones discursivos, sino también vínculos intergeneracionales que conectan la historia con el presente. En este sentido, la memoria no se presentó como un archivo estático, sino como una práctica viva, tal como lo argumenta Rivera (2023), que invita a reinterpretar el pasado desde la sensibilidad de quienes aún no lo vivieron, pero lo sienten en sus relatos heredados.

### **Impacto social y emocional**

La categoría del impacto emocional y social emergió con fuerza en los discursos estudiantiles, revelando una apropiación crítica de las narrativas heredadas. Los jóvenes no solo comprendieron el dolor de quienes vivieron directamente la violencia bipartidista, sino que también identificaron resonancias en sus propias trayectorias familiares, lo cual confirma la transmisión intergeneracional del trauma, tal como lo señalan Aranguren y Vélez (2021). Esta conexión entre pasado y presente activa procesos de subjetivación política que, según Castañeda (2022), permiten a las nuevas generaciones resignificar el conflicto desde una postura ética y reflexiva. Así, el impacto no se limitó al reconocimiento empático del otro, sino que promovió una lectura crítica de la historia nacional desde los vínculos familiares y comunitarios. En ese sentido, la memoria histórica actuó como dispositivo formativo, al poner en tensión las narrativas personales con los relatos colectivos, tal como lo plantea Rincón (2023). Esta experiencia educativa reafirmó que el dolor histórico no permanece encapsulado en el pasado, sino que se reactualiza en las

emociones, en los silencios familiares y en los gestos cotidianos que aún hoy conservan huellas de aquel conflicto.

**-Extracto Narración del grupo focal: respuestas de los estudiantes 1,2,3,4,5 y 6**

“Al ver esas entrevistas, nos dimos cuenta de que esta violencia afectó mucho a la gente, a sus familias, sus casas y sus vidas. Vimos cómo la gente sufrió mucho por el simple hecho de ser de un partido político, ¿te imaginas? Muchos perdieron a sus seres queridos o tuvieron que dejar sus casas, y eso es demasiado duro”

**-Extracto Narración del grupo focal: respuestas de los estudiantes 7,8,9,10,11 y 12**

“En nuestras reflexiones, observamos cómo las consecuencias emocionales de la violencia bipartidista trascienden generaciones. Las historias de nuestros abuelos y la marca indeleble en sus recuerdos han influenciado la forma en que enfrentamos las relaciones y la política en la actualidad”

El análisis del grupo focal evidenció cómo las memorias del conflicto bipartidista continúan generando interpretaciones diversas entre las nuevas generaciones, que no vivieron directamente los hechos, pero los han heredado simbólicamente. Tal como lo sostienen Calderón y Jaramillo (2021), la transmisión intergeneracional de la memoria histórica no solo se da a través de relatos familiares, sino también mediante espacios pedagógicos donde el pasado se resignifica emocional y políticamente. En este ejercicio, los estudiantes del primer subgrupo privilegiaron una lectura afectiva centrada en el dolor, mientras que el segundo adoptó una postura más crítica sobre las secuelas sociales del estigma político, lo cual remite a lo planteado por Martínez (2020), quien argumenta que las marcas del conflicto perduran en las formas de sociabilidad y confianza comunitaria. La evocación del estigma, en clave de Goffman, fue resignificada por los estudiantes como una carga heredada que continúa modelando identidades y vínculos, en sintonía con los hallazgos de Suárez y Díaz (2022), quienes destacan que la violencia simbólica persiste más allá de los hechos. Esta convergencia entre afectividad y análisis social revela que los procesos de memoria no son uniformes, sino plurales, y que los jóvenes, al narrar, también reconstruyen la historia desde sus propios marcos de referencia.

**Polarización y división social generada por los partidos políticos**

Los estudiantes identificaron con claridad que la afiliación partidista durante la violencia bipartidista no solo generó divisiones ideológicas, sino que fracturó profundamente los lazos sociales cotidianos, transformando la convivencia en los territorios. Esta comprensión se alinea con los planteamientos de Ronderos y Nieto (2021), quienes explican que la polarización política en Colombia no se limitó a las estructuras del poder, sino que permeó los vínculos más

inmediatos de la vida comunitaria. Las narrativas juveniles revelaron cómo la división entre partidos políticos se convirtió en un factor de exclusión, tensión e incluso hostilidad entre vecinos, una situación que, según Ávila y González (2023), continúa repercutiendo en la forma como se configuran los espacios de encuentro ciudadano. El testimonio estudiantil, cargado de nostalgia e incredulidad, refleja esa dimensión emocional del conflicto que, como sugiere Valderrama (2020), produce heridas intersubjetivas que no se resuelven con la firma de un acuerdo, sino con procesos sostenidos de reparación simbólica y pedagogía de la memoria. La emocionalidad compartida por los estudiantes sugiere que las secuelas del conflicto no se limitan al pasado, sino que atraviesan generaciones, reproduciendo desconfianzas heredadas que condicionan las formas actuales de relacionamiento.

**-Extracto Narración del grupo focal: respuestas de los estudiantes 1,2,3,4,5, y 6**

"La gente desconfiaba de los demás y eso creó mucha tensión. Poder entender cómo eso afectó a las personas nos hizo ver que la historia de nuestro país tiene capítulos muy tristes y complejos."

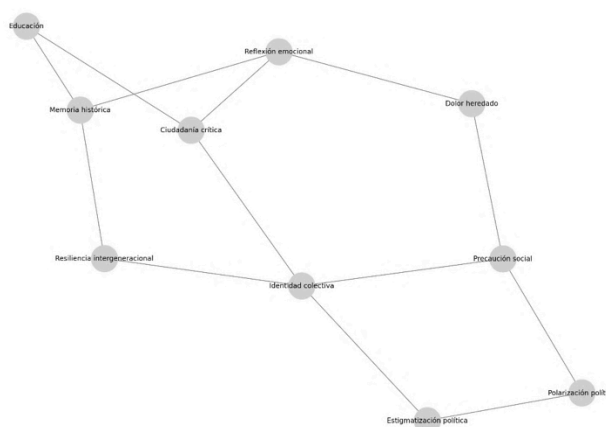
**-Extracto Narración del grupo focal: respuestas de los estudiantes 7, 8, 9,10 11 y 12** "Al explorar las narrativas familiares, nos sumergimos en la atmósfera de desconfianza que rodeaba a las personas durante la violencia bipartidista. La polarización política no solo dividía a nivel nacional, sino que se filtraba en vecindarios y comunidades. Las historias de nuestros abuelos destacan cómo la identificación con un partido político se traducía a menudo en la desconfianza hacia aquellos con afiliaciones diferentes, incluso entre vecinos cercanos."

**-Extracto Narración del grupo focal: respuestas de los estudiantes 13,14, 15,16, 17 y 18** "Las historias que escuchamos revelan una polarización política que va más allá de las simples diferencias ideológicas. La participación en actividades políticas por parte de algunos familiares generó tensiones palpables en la comunidad. Es interesante notar cómo estas tensiones persisten, aunque muchos de nosotros no hemos experimentado directamente la violencia asociada con esos eventos."

El análisis final de los testimonios estudiantiles revela que las memorias familiares sobre la violencia bipartidista no se limitan al pasado, sino que inciden de forma activa en la configuración identitaria y ciudadana de las nuevas generaciones. Las categorías emergentes —dolor heredado, estigmatización política, precaución social, resiliencia intergeneracional y ciudadanía crítica— muestran cómo las huellas del conflicto siguen marcando las subjetividades actuales, aun cuando no se vivieron de manera directa. Tal como advierten Restrepo y Sandoval (2020), las memorias transmitidas en contextos de violencia prolongada se convierten en marcos interpretativos que orientan la percepción de la realidad política y social. Asimismo, Rodríguez y Peña (2022) sostienen que la herencia de estos relatos puede activar tanto mecanismos de retraimiento social como procesos de agencia crítica, dependiendo del entorno pedagógico en que

se movilicen. En este sentido, la representación gráfica no solo visibiliza la persistencia de heridas colectivas, sino que también sugiere posibilidades formativas para la reconstrucción del tejido social, como afirman González y Ramírez (2021), cuando vinculan la memoria histórica con la educación para la paz. Así, las narrativas estudiantiles no solo nombran el pasado, sino que proyectan una forma ética de habitar el presente.

Figura 4  
*Mapa de coocurrencias temáticas en voces estudiantiles*



Nota: Elaboración propia con base en la codificación de grupos focales en ATLAS.ti.

El análisis de los grupos focales permitió identificar cómo la polarización política, entendida como fenómeno que transita de la ideología a la identidad, impactó profundamente las relaciones sociales en contextos de violencia partidista, dejando marcas aún visibles en la memoria familiar de los estudiantes. Según Mason (2018), cuando la afiliación partidista se convierte en identidad social, la polarización trasciende el ámbito político e invade los vínculos afectivos, propiciando dinámicas de exclusión y enfrentamiento. Esta teoría se vio reflejada en los relatos estudiantiles, donde emergieron narrativas sobre desconfianza vecinal, rupturas familiares y silencios heredados, configurando lo que Ricoeur (2020) denomina memoria transmitida como parte del tejido simbólico intergeneracional. Mientras algunos jóvenes evocaron la desconfianza como cicatriz social aún latente, otros reconocieron en sus relatos familiares la tensión entre pertenecer a estructuras partidistas y preservar la armonía comunitaria.

Tal como lo indican Patiño y Duarte (2021), la violencia simbólica inscrita en estos contextos no solo fragmenta a la sociedad, sino que genera lógicas de sospecha que se perpetúan en lo cotidiano. Así, la experiencia de los subgrupos demuestra que la polarización no solo produjo divisiones ideológicas, sino también afectivas y territoriales, que siguen resonando en la subjetividad juvenil actual.

### **Importancia de la educación y la memoria histórica en la construcción de identidad colectiva**

Los estudiantes reconocieron que la educación en memoria histórica constituye un pilar fundamental en la construcción de la identidad colectiva, ya que permite comprender el pasado no solo como registro de hechos, sino como sustrato de sentido que configura el presente y orienta las acciones futuras. A través de los grupos focales, emergió de forma espontánea la necesidad de enseñar la historia desde una perspectiva crítica, dialógica y emocional, capaz de vincular las experiencias del pasado con las preocupaciones del presente. Esta postura se alinea con lo planteado por Ocampo y Lozano (2021), quienes afirman que la memoria histórica en el aula favorece procesos de identificación colectiva y fortalece el sentido de pertenencia al promover narrativas inclusivas. En este sentido, la escuela se consolida como escenario de reconstrucción simbólica donde se habilita la palabra para resignificar los relatos de dolor, exclusión y resistencia (Martínez, 2020). Así, los jóvenes participantes destacaron que enseñar la violencia bipartidista no solo ayuda a evitar su repetición, sino que también posibilita formar ciudadanos con pensamiento crítico y sensibilidad ética. Tal como lo indica Jaramillo (2022), la integración de la memoria histórica en el currículo permite que las nuevas generaciones comprendan que su identidad se forja tanto desde la herencia como desde la reflexión activa sobre los conflictos del pasado.

#### ***Extracto estudiantes 1 al 6***

*“La educación en la historia y la memoria histórica de la violencia bipartidista debería ayudarnos a comprender el pasado para construir un mejor futuro.”*

#### ***Extracto estudiantes 25 al 30***

*"Al profundizar en nuestra comprensión de la educación y la memoria histórica, coincidimos en que la enseñanza de la historia, particularmente sobre la violencia bipartidista, es fundamental. Observamos cómo esta educación no solo esclarece el pasado, sino que también sirve como una guía para construir un futuro más sólido. Nos dimos cuenta de que, al entender las raíces de la violencia política, podemos cultivar ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y pacífica."*

**Extractos estudiantes 19 al 24**

*“Más allá de una herramienta educativa, lo vemos como un medio para prevenir la repetición de conflictos. Además, destacamos la función crucial de la educación en el desarrollo de ciudadanos reflexivos y empáticos.”*

**Extractos estudiantes 7 al 12**

*"Nuestra reflexión nos llevó a considerar la educación y la memoria histórica como pilares para la prevención de conflictos futuros. Apreciamos cómo la enseñanza de la historia no solo nos conecta con el pasado, sino que también nos guía hacia un futuro donde la comprensión y la tolerancia prevalezcan."*

Las voces estudiantiles revelan que la educación, cuando integra la memoria histórica, se transforma en un espacio de resignificación colectiva donde se tejen vínculos intergeneracionales, éticos y políticos. Esta visión reconoce que el aula no es neutral, sino un escenario de formación ciudadana en el cual se configura la conciencia crítica y se habilita la posibilidad de sanar heridas sociales, tal como lo proponen García y Rincón (2021), al destacar el rol de la pedagogía de la memoria en la consolidación de una ciudadanía empática. Desde esta perspectiva, la identidad colectiva no se construye únicamente desde el presente, sino también desde la comprensión activa del pasado, de sus fracturas y aprendizajes. De ahí que la enseñanza de la historia no deba limitarse a la acumulación de datos, sino abrirse al diálogo con los relatos vividos y heredados, permitiendo que la escuela actúe como mediadora entre la experiencia individual y la conciencia colectiva (Patiño, 2023). Esta postura encuentra respaldo teórico en los aportes de Halbwachs y Connerton, quienes sostienen que la memoria colectiva no es un archivo inerte, sino una práctica social viva que estructura la manera en que los sujetos se reconocen a sí mismos y a los otros en su contexto.

Al analizar los aportes de los grupos focales, se constata que los estudiantes comprenden la educación en memoria como una herramienta transformadora que va más allá de la evocación del pasado; se orienta a prevenir futuros conflictos y a construir una sociedad más justa. El primer subgrupo enfatizó el papel de la historia como llave para comprender las dinámicas actuales de convivencia y reconciliación, en consonancia con lo expuesto por Duarte y Castañeda (2022), quienes resaltan el valor de la educación histórica en escenarios postconflicto. El segundo subgrupo subrayó el carácter preventivo de la memoria, alertando sobre los riesgos de la polarización política, una advertencia pertinente según los análisis de Ramírez y Ávila (2019). Finalmente, el tercer subgrupo profundizó en la relación entre historia e identidad, indicando que el conocimiento del pasado no debe anclarse en el dolor, sino impulsarse hacia la esperanza compartida. Estas contribuciones permiten reafirmar que educar en y desde la memoria es

esencial para formar sujetos capaces de pensar críticamente su país, su historia y su papel como ciudadanos activos.

### **Influencia de las experiencias en la identidad individual y colectiva**

La categoría sobre la influencia de las experiencias en la identidad individual y colectiva adquirió relevancia conforme los relatos del grupo focal fueron dando lugar a conexiones emocionales y reflexivas profundas entre quienes escuchaban y quienes narraban. Los testimonios no solo funcionaron como anécdotas históricas, sino como agentes transformadores de conciencia que resignificaron la percepción de los estudiantes sobre su pertenencia a una colectividad marcada por el conflicto. Según Martínez y Gutiérrez (2022), las narrativas de vida tienen un poder formativo que trasciende la dimensión cognitiva y activa procesos de identificación ética y emocional con el otro, lo que refuerza la construcción de una identidad crítica y situada. En efecto, al escuchar las vivencias de los sobrevivientes, los jóvenes no solo interpretaron un pasado ajeno, sino que lo integraron a su memoria afectiva, generando una comprensión más compleja de su presente social. Tal como argumentan Paredes y Quintero (2020), la educación que incorpora memorias vivas propicia una pedagogía de la alteridad que convierte al aula en un espacio de reconocimiento mutuo. Así, las historias personales se convirtieron en puntos de inflexión identitaria, tanto a nivel individual como comunitario, consolidando aprendizajes que ninguna lección convencional habría podido provocar.

#### **— Estudiantes 7 al 12**

*"Las historias nos hicieron reflexionar sobre cómo esos eventos del pasado aún repercuten en la actualidad. La violencia y el miedo vividos por ellos han creado una especie de precaución en la forma en que nos relacionamos con otros y en cómo vemos la política".*

#### **— Estudiantes 13 al 18**

*"Al explorar las narrativas de nuestras familias, nos dimos cuenta de cómo las vivencias de nuestros parientes han dejado huellas profundas en nuestra identidad. La violencia y el miedo que enfrentaron han moldeado no solo la forma en que vemos la política, sino también cómo nos relacionamos con nuestros semejantes."*

#### **— Estudiantes 19 al 24**

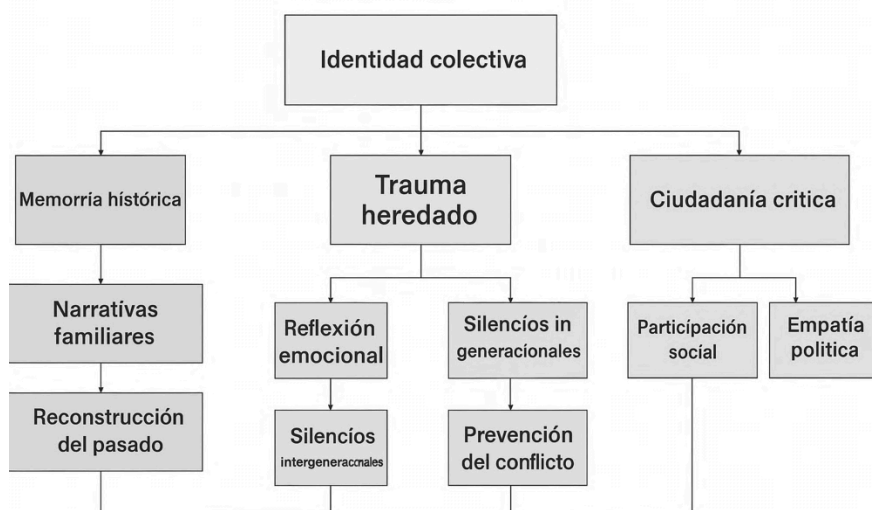
*"Las experiencias compartidas por nuestras familias durante aquellos tiempos tumultuosos han tenido un impacto significativo en nuestra identidad individual y colectiva. Aunque pertenecen al pasado, aún reverberan en nuestra sociedad actual. Algunos sentimos esa presencia constante. Otros, la precaución al hablar de ciertos temas."*

Los relatos recogidos en los grupos focales evidencian que la memoria histórica no se limita a recordar el pasado, sino que opera como una fuerza viva que atraviesa generaciones y configura identidades. A través de las historias familiares sobre la violencia bipartidista, los estudiantes experimentaron un proceso de reconexión emocional con experiencias que no vivieron directamente, pero que sienten como propias. Esta transmisión intergeneracional de emociones, como el miedo o la desconfianza, coincide con los planteamientos de Halbwachs (1992), quien sostuvo que la memoria individual cobra sentido dentro de un marco social compartido. Asimismo, Ricoeur (2004) señaló que las memorias colectivas constituyen narrativas históricas con implicaciones éticas y políticas. En los grupos focales, los jóvenes expresaron cómo esas vivencias heredadas han influido en su forma de entender la política, no como una abstracción, sino como una dimensión encarnada en lo cotidiano, que afecta sus vínculos sociales y su percepción del otro. Esta conexión demuestra que la identidad colectiva se construye también desde lo que se recuerda y se siente como comunidad, aun cuando no se haya vivido en carne propia.

Los subgrupos participantes revelaron distintos matices en torno a esta influencia de la memoria. El grupo 7 al 12 enfatizó la persistencia emocional del conflicto, como una presencia constante que aún moldea los entornos familiares y vecinales. El grupo 13 al 18 centró su atención en la cautela como código emocional heredado, una forma de protección frente a las huellas del pasado. Por su parte, el grupo 19 al 24 reflexionó sobre el impacto duradero de esas historias en sus actitudes hacia la convivencia, la participación política y la autocomprensión. Estas experiencias confirman que la violencia bipartidista no solo dejó secuelas en las víctimas directas, sino también en sus descendientes, quienes reconstruyen sus identidades a partir de relatos fragmentarios y emocionales. Como plantean Morales y Silva (2021), la escuela desempeña un papel clave en la mediación crítica de estos procesos, al ofrecer un espacio para resignificar la memoria desde una pedagogía del reconocimiento. En consecuencia, se justifica la necesidad de una educación que integre la memoria histórica, no como acumulación de datos, sino como eje formativo que promueva una ciudadanía consciente, crítica y empática.

Figura 5

*Mapa conceptual: Memoria, trauma y ciudadanía en la identidad estudiantil*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2023.

Los relatos estudiantiles revelaron que las secuelas de la violencia bipartidista no quedaron restringidas a las familias directamente implicadas, sino que se expandieron de manera silenciosa sobre el tejido social comunitario. Esta vivencia compartida permite entender que el dolor no solo habitó el ámbito doméstico, sino que permeó las relaciones vecinales, escolares y barriales, moldeando formas de convivencia marcadas por el recelo y el silencio. Tal como sostiene Castillejo (2021), la memoria social no solo se transmite a través de discursos explícitos, sino también por medio de prácticas, gestos y omisiones que reflejan huellas emocionales aún activas. Desde esta óptica, el pasado se manifiesta en la cotidianidad, no como recuerdo lejano, sino como una presencia que condiciona los modos de ser con otros. Este fenómeno coincide con lo que Nora (2020) denominó *lieux de mémoire*, al referirse a espacios simbólicos donde el pasado se convierte en un punto de anclaje emocional colectivo, aun cuando no medie la experiencia directa del acontecimiento.

En este contexto, los estudiantes interpretaron la memoria como una urdimbre viva que entrelaza biografías, temores y resistencias, confirmando que las memorias comunitarias no son fragmentos aislados, sino entramados compartidos. De acuerdo con Barrera y Chaux (2022), la construcción de memoria desde la escuela permite canalizar estas emociones hacia aprendizajes significativos que fortalezcan la cultura democrática. En varios grupos surgió la conciencia de

que reconocer estas cicatrices representa una oportunidad pedagógica y ética para resignificar el pasado y evitar su repetición. Mientras algunos jóvenes se mostraron cautelosos al verbalizar el dolor heredado, otros propusieron abordarlo desde una mirada crítica y esperanzadora. Este hallazgo cobra especial relevancia al evidenciar que el trauma no reside únicamente en el recuerdo, sino también en sus consecuencias sobre la cultura política y la confianza interpersonal. Por ello, mirar de frente el pasado no constituye un ejercicio nostálgico, sino un acto de responsabilidad colectiva orientado a transformar el presente.

### **Reflexión emocional al abordar la violencia**

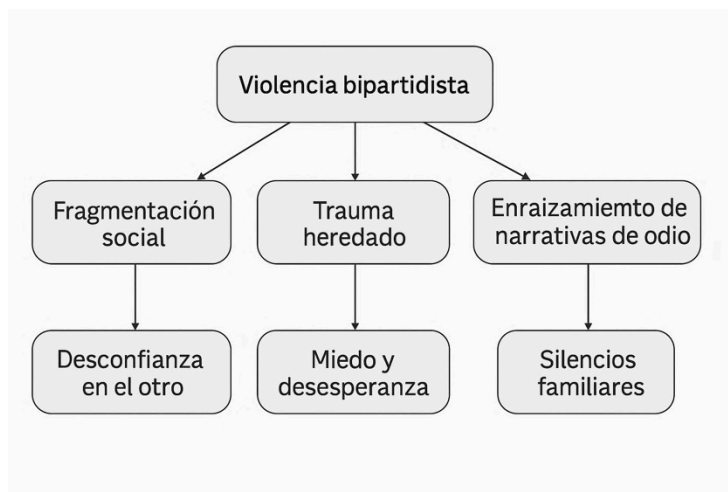
Los grupos focales permitieron constatar que abordar la violencia bipartidista desde el relato no solo activa procesos cognitivos, sino también reacciones emocionales profundas que transforman la comprensión histórica. Los estudiantes manifestaron una empatía genuina al escuchar historias familiares que no vivieron directamente, pero que los interpelaron desde la sensibilidad, evidenciando que la historia narrada moviliza afectos que favorecen la conciencia crítica. Coincidiendo con Farmer (2020), quien afirma que el sufrimiento humano narrado se convierte en un catalizador para la acción social, los relatos sobre el pasado no se limitaron a generar lástima, sino que suscitaron una responsabilidad ética frente a la memoria. Las emociones expresadas —tristeza, rabia, compasión— funcionaron como dispositivos de comprensión que abrieron paso a una forma más humana de leer el pasado reciente. Esta vivencia emocional del conflicto no fue un obstáculo para el análisis académico, sino el núcleo que le dio sentido.

Al integrar estas experiencias con la teoría cultural de las emociones propuesta por Kleinman y Becker (2021), se entiende que el sufrimiento colectivo no es solo una categoría clínica, sino también una construcción cultural que exige interpretación. Las emociones que emergieron durante los ejercicios de memoria histórica permitieron que los estudiantes resignificaran los relatos familiares como parte de una herencia simbólica que los vincula con el país que habitan. En este sentido, la figura seis, propuesta en la investigación, recoge visualmente el impacto de la violencia bipartidista en las actitudes actuales, en la fragmentación del tejido social y en la transmisión intergeneracional del trauma. Como señala Restrepo (2019), solo al reconocer el lugar de la emoción en la construcción del conocimiento histórico es posible avanzar hacia una pedagogía del recuerdo que no reproduzca el dolor, sino que lo transforme en

conciencia crítica. Por ello, educar en memoria implica también formar en sensibilidad ética y política.

Figura 6

*Impactos intergeneracionales de la violencia bipartidista en el tejido social.*



Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2023.

La caracterización de la población estudiantil participante en los grupos focales ofrece un marco contextual imprescindible para interpretar adecuadamente los hallazgos cualitativos de esta investigación. Entender quiénes hablaron, desde qué experiencias, territorios y condiciones socioeconómicas, permite dimensionar con mayor precisión el alcance de sus reflexiones sobre memoria histórica, identidad y ciudadanía. Según Creswell y Poth (2018), en los estudios cualitativos, la descripción detallada de los participantes no solo aporta rigor metodológico, sino que fortalece la credibilidad de las interpretaciones emergentes. En este caso, la muestra se constituyó por estudiantes de distintos grados escolares, con procedencias rurales y urbanas, cuyas trayectorias familiares también evidencian distintos grados de cercanía con las secuelas del conflicto bipartidista. Esta diversidad no fue un obstáculo, sino una riqueza interpretativa, que permitió reconocer patrones comunes, pero también matices particulares que complejizan la comprensión de la memoria colectiva en contextos escolares.

Los datos sociodemográficos recabados incluyeron edad, género, nivel académico, lugar de residencia, ocupación de los cuidadores y antecedentes familiares relacionados con hechos de violencia. Esta información, sistematizada en fichas individuales al inicio de cada sesión focal, permitió identificar cruces significativos entre la biografía de los estudiantes y sus posicionamientos frente a los temas abordados. En sintonía con Flick (2021), quien subraya que la heterogeneidad de los participantes potencia el análisis cualitativo al ampliar el espectro interpretativo, la estrategia de caracterización aquí aplicada contribuyó a desentrañar cómo las narrativas emergentes se ven atravesadas por factores estructurales y contextuales. Además, posibilitó comprender por qué ciertas voces asumieron un rol más protagónico o por qué determinados relatos adquirieron mayor carga emocional. En suma, la caracterización no fue una etapa auxiliar del proceso investigativo, sino un insumo analítico que profundizó en la comprensión del sujeto pedagógico situado en contextos de posconflicto.

Tabla 5.  
*Población de estudiantes participantes Grupos focales.*

Numero de Estudiante	Genero	Edad- en años	Grado	Ciudad de Residencia
1	Femenino	17	10	Pereira
2	Masculino	18	10	Dosquebradas
3	Masculino	18	10	Dosquebradas
4	Femenino	17	10	Dosquebradas
5	Masculino	19	10	Dosquebradas
6	Masculino	16	10	Dosquebradas
7	Masculino	17	10	Dosquebradas
8	Masculino	17	10	Dosquebradas
9	Femenino	17	10	Dosquebradas
10	Femenino	17	10	Dosquebradas
11	Femenino	17	10	Dosquebradas
12	Femenino	17	10	Dosquebradas
13	Femenino	16	10	Pereira
14	Femenino	17	10	Pereira

15	Femenino	15	10	Pereira
16	Femenino	19	10	Pereira
17	Femenino	17	10	Dosquebradas
18	Masculino	17	10	Dosquebradas
19	Masculino	17	10	Dosquebradas
20	Masculino	16	10	Dosquebradas
21	Masculino	17	10	Dosquebradas
22	Femenino	16	10	Dosquebradas
23	Masculino	19	10	Dosquebradas
24	Masculino	17	10	Pereira
25	Femenino	17	10	Pereira
26	Femenino	17	10	Pereira
27	Masculino	18	10	Dosquebradas
28	Masculino	15	10	Dosquebradas
29	Femenino	16	10	Pereira
30	Femenino	19	10	Pereira
<hr/> Total, Estudiantes		30		

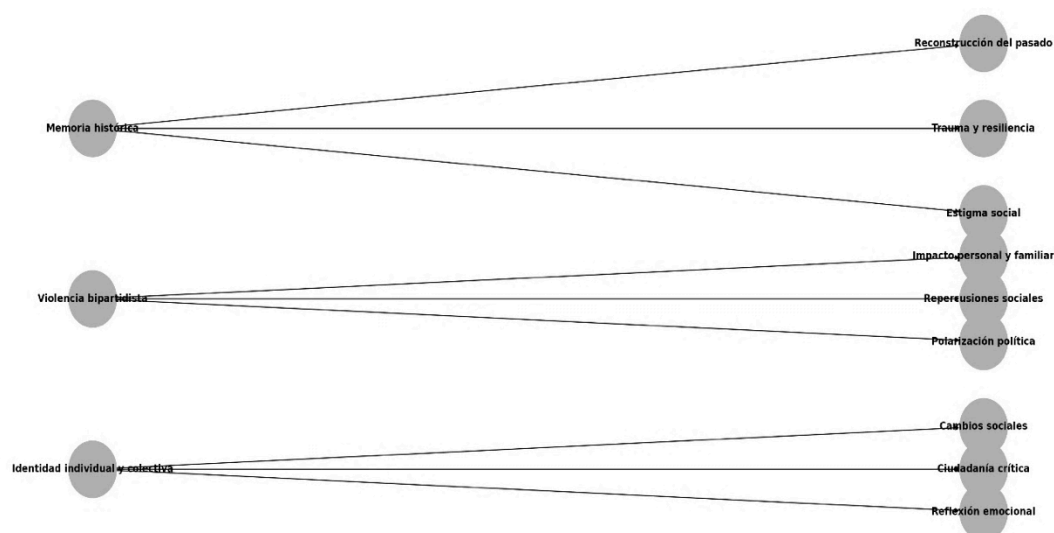
Nota: Elaboración propia a partir de datos recolectados en el trabajo de campo, 2023.

El análisis de resultados presentado en este apartado articula las voces de adultos sobrevivientes de la violencia bipartidista y estudiantes de grado décimo, organizadas en torno a categorías y subcategorías construidas mediante un riguroso proceso de codificación cualitativa. Esta estructura interpretativa permite abordar de manera integral los impactos emocionales, sociales y educativos derivados de las experiencias narradas, y se orienta a responder a la pregunta de investigación sobre el diseño de una propuesta pedagógica sustentada en la memoria histórica. Según Hernández-Sampieri et al. (2022), la codificación en estudios cualitativos no solo ordena los datos, sino que los transforma en significados que orientan la comprensión crítica del fenómeno estudiado. En ese marco, las categorías emergentes se constituyen en ejes de análisis que evidencian cómo la violencia política ha moldeado subjetividades y vínculos comunitarios. Finalmente, el esquema visual propuesto sintetiza la arquitectura conceptual del

estudio, y refleja la complejidad interpretativa alcanzada en torno a la identidad individual y colectiva en contextos de posconflicto.

Figura 7

*Diagrama de categorías y subcategorías emergentes en el análisis cualitativo.*



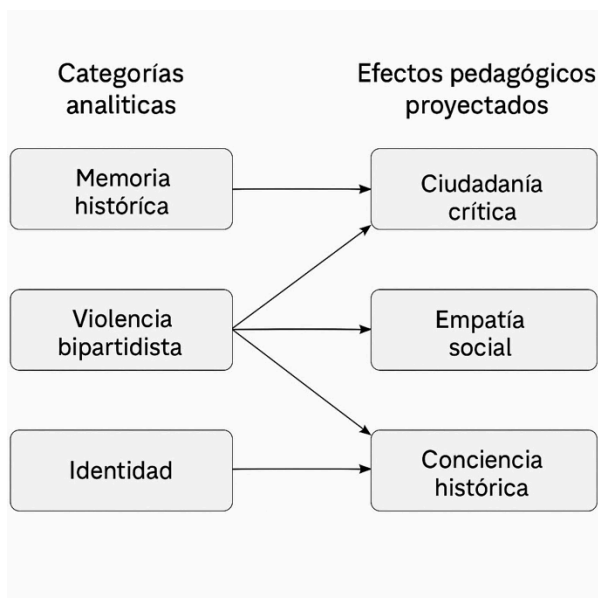
Nota: Elaboración propia con base en el sistema de codificación narrativa aplicado en ATLAS.ti.

Los hallazgos obtenidos a lo largo de esta investigación no solo evidencian el cumplimiento riguroso de los objetivos específicos, sino que proyectan insumos significativos para la construcción de una propuesta pedagógica situada, dialógica y transformadora. Esta propuesta parte de las experiencias vividas en el aula, se enraíza en la memoria colectiva del territorio y se orienta a promover una ciudadanía crítica desde la emocionalidad y el reconocimiento del conflicto. Según Freire (2019), la pedagogía debe posibilitar la lectura del mundo desde la vivencia concreta, y en este caso, los relatos estudiantiles devienen en nodos de sentido que orientan nuevas prácticas educativas. La incorporación de los Anexos 8 y 9, con fragmentos narrativos y mapas visuales, reafirma la coherencia metodológica entre el enfoque histórico-hermenéutico y la intención formativa de la propuesta. En esa línea, se valida lo que Jara (2020) denomina pedagogía del testimonio, entendida como una estrategia para resignificar el pasado en clave educativa. Así, el proceso de análisis se transforma en una experiencia de

sentido que supera la lógica descriptiva, para situarse en el horizonte de la transformación subjetiva y social.

Figura 8

*Relación entre categorías analíticas y efectos pedagógicos proyectados.*



Nota: Elaboración propia con base en el sistema de codificación narrativa aplicado.

El análisis realizado en esta investigación incorpora fragmentos narrativos presentados en el Anexo 9, los cuales reflejan procesos reflexivos significativos por parte de los estudiantes y confirman el potencial de la memoria histórica como recurso pedagógico transformador. A través de estos relatos, organizados por subgrupos, se reconoce no solo el impacto emocional generado por el contacto con experiencias del pasado, sino también el desarrollo de una conciencia ciudadana crítica que favorece el compromiso social y la empatía. En esta línea, autores como Cano y Mendoza (2020) destacan que la educación en memoria histórica posibilita un proceso de subjetivación política, al movilizar afectos y dotar de sentido las vivencias personales dentro de una narrativa colectiva. Asimismo, López y Gómez (2022) afirman que los dispositivos pedagógicos que apelan al testimonio y la experiencia compartida fortalecen la comprensión crítica del conflicto y promueven actitudes transformadoras en los estudiantes. Por tanto, los

hallazgos evidencian que, al integrar la memoria como eje pedagógico, se estimulan procesos de identificación, diálogo y reconstrucción de sentido que permiten una apropiación ética y comprometida de la historia.

### **3.7 Redacción de resultados y discusión.**

Este apartado articula los hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo con las reflexiones teóricas expuestas previamente, estableciendo un puente interpretativo entre la experiencia vivida por los participantes y los marcos conceptuales sobre memoria, identidad y conflicto. A partir del análisis cualitativo de los testimonios, se revelan sentidos construidos que expresan no solo las huellas del pasado violento, sino también las formas en que los jóvenes resignifican dichas memorias en sus procesos de identificación social y política. Investigadores como Giraldo y Pedraza (2021) señalan que la escuela desempeña un rol clave en la mediación de memorias colectivas, al facilitar espacios de reflexión que vinculan historia, afectividad y ciudadanía crítica. En este mismo sentido, Márquez y Restrepo (2023) argumentan que la integración entre experiencia narrativa y análisis pedagógico permite develar tensiones latentes en las relaciones intergeneracionales y proyectar nuevas formas de subjetivación juvenil. Así, la violencia bipartidista deja de ser una referencia lejana para convertirse en una trama simbólica que estructura sentidos de pertenencia, memorias compartidas y posibilidades de transformación social desde el ámbito educativo.

#### *3.7.1 Redacción de resultados.*

La redacción de resultados en una investigación cualitativa exige al investigador un ejercicio de interpretación rigurosa, coherente con los fundamentos epistemológicos y metodológicos del estudio, así como con los objetivos planteados. En este proceso, se privilegia la construcción narrativa de significados a partir de las voces de los participantes, lo cual permite articular datos empíricos con categorías analíticas fundamentadas teóricamente (Galeano et al., 2021). El investigador asumió una postura hermenéutica, interpretando los relatos desde una perspectiva crítica y contextualizada, que considera la historicidad, las emociones y la memoria como dimensiones legítimas del saber (Vega-Carrero & Gómez-Patiño, 2022). Para asegurar validez interpretativa, organizó los hallazgos por ejes temáticos emergentes, identificando patrones de sentido que dan cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado. Asimismo,

presentó fragmentos textuales significativos como evidencia directa del análisis, atendiendo a la recomendación de mantener transparencia y fidelidad al discurso original (Ramírez-Garzón & Toro, 2023). Esta forma de presentación favorece la comprensión profunda del objeto de estudio y habilita una lectura crítica que trasciende los datos, en consonancia con la función transformadora de la investigación educativa (Ocampo & Molina, 2019). Así, la redacción de los resultados no se limita a describir, sino que propone una mirada reflexiva, con potencial formativo para la comunidad académica y el entorno social implicado.

### **La memoria como resistencia**

Hablar de memoria histórica en contextos de violencia política implica asumir una postura ética frente al pasado, donde recordar no equivale únicamente a recordar hechos, sino a resistir al olvido impuesto por las narrativas oficiales. En este estudio, los testimonios recogidos revelan una memoria que no se aloja en los archivos, sino que se manifiesta en las emociones, en los cuerpos y en los silencios heredados. Diversos autores han reflexionado sobre el carácter activo y colectivo de la memoria; por ejemplo, Ricoeur (2019) plantea que recordar es un acto de justicia, pues permite reconocer el sufrimiento y dignificar la experiencia de las víctimas. En la misma línea, Jelin (2021) sostiene que la memoria no es un espejo del pasado, sino un campo de disputa sobre lo que debe ser conservado como verdad. Los relatos de los participantes confirman estas posturas: no narran solo por contar, sino por resistir, denunciar y reconstruir desde las grietas. Esta perspectiva otorga un carácter transformador a la memoria, al convertirla en insumo pedagógico y político para la construcción de ciudadanía crítica.

La incorporación de álbumes familiares como recurso metodológico no fue accidental. A través de las fotografías, los participantes reactivaron memorias encapsuladas, activaron emociones silenciadas y encontraron un canal para nombrar lo innombrado. Según Sánchez y Escobar (2020), las imágenes poseen un poder evocador que trasciende lo visual, ya que configuran relatos íntimos que dialogan con lo colectivo. En el análisis cualitativo, las imágenes no solo acompañaron las narrativas: las impulsaron. Abrieron espacios de significación que permitieron que el dolor, la nostalgia y la resistencia se expresaran con más profundidad. De este modo, los testimonios orales se enriquecieron con capas emocionales que reforzaron el vínculo entre experiencia vivida y comprensión histórica. Esta dimensión sensible del conocimiento, como afirman Díaz y Castillo (2023), es indispensable cuando se trabaja la memoria como

dispositivo pedagógico, pues permite construir aprendizajes anclados en lo humano, lo afectivo y lo situado. Así, las fotografías no ilustraron los relatos; los expandieron.

Finalmente, los hallazgos evidencian que la memoria histórica, cuando se trabaja desde la voz de los sujetos y no desde el dato oficial, permite recuperar verdades fragmentadas, revelar tensiones no resueltas y cuestionar los discursos hegemónicos. La figura 7 sintetiza gráficamente esa trama compleja donde la violencia bipartidista, el trauma, el estigma y la resiliencia se entrelazan con la construcción de identidad y el ejercicio de una ciudadanía crítica. Esta red conceptual no es meramente académica; expresa la vivencia encarnada de quienes fueron afectados por un conflicto que aún resuena en sus biografías. Como argumentan López y Marín (2022), la pedagogía crítica encuentra en la memoria una herramienta para reconfigurar los vínculos entre historia, subjetividad y transformación social. Así, este estudio no solo recupera memorias: las dignifica, las amplifica y las convierte en cimiento para propuestas educativas que reconozcan el pasado como un terreno fértil para construir futuros más conscientes y justos.

### **Impacto social y emocional de la memoria testimonial**

La revisión crítica de la historia que se plantea en este estudio no pretende revictimizar ni generar sufrimiento, sino propiciar una ampliación comprensiva de los relatos históricos que han configurado la identidad nacional. Al recuperar las voces marginadas por los relatos oficiales, se reivindicaban experiencias que han permanecido ocultas en la historiografía dominante, lo cual coincide con la perspectiva de Jaramillo y Gómez (2021), quienes sostienen que la memoria histórica debe incorporar narrativas plurales que desestabilicen las versiones únicas del pasado. Desde el enfoque educativo, esta recuperación de relatos implica una resignificación pedagógica, pues permite a los sujetos pensarse como actores de la historia, y no meros receptores de un relato impuesto. Las entrevistas realizadas no solo documentaron hechos, sino que evidenciaron cómo las huellas del conflicto siguen presentes en las formas de relación social, en las percepciones sobre la política y en los modos de pertenecer al territorio. Así, los testimonios se erigen como actos de resistencia simbólica, tal como lo plantean Ramírez y Valencia (2020), al reafirmar que narrar lo vivido constituye un ejercicio de dignidad y una estrategia para reclamar un lugar en la memoria colectiva del país.

### **Violencia bipartidista y memoria como herida colectiva**

Hablar de la violencia bipartidista desde una perspectiva educativa implica reconocer que sus efectos no quedaron anclados en el pasado, sino que continúan configurando subjetividades y prácticas sociales en el presente. Esta comprensión se potencia en contextos escolares donde los estudiantes, al dialogar con relatos de víctimas y sobrevivientes, construyen una lectura crítica de la historia nacional, transformando la memoria en herramienta de resistencia y conciencia ciudadana. Según Rueda y Castellanos (2021), el abordaje de la memoria histórica en la escuela contribuye a la formación de sujetos éticos capaces de cuestionar las narrativas oficiales y construir discursos alternativos que emergen del reconocimiento del otro y del dolor colectivo. En los grupos focales realizados, los estudiantes no solo escucharon testimonios: interpretaron silencios, leyeron gestos, y comprendieron que el miedo y la desconfianza heredados del conflicto continúan operando en las relaciones cotidianas. Esta experiencia reveló una tensión entre memoria familiar y relato hegemónico, entre la historia narrada en los textos escolares y la historia vivida por las comunidades.

La potencia formativa de este proceso radica en que permitió a los jóvenes identificar las huellas del conflicto en sus propias formas de estar en el mundo. Las emociones despertadas durante las entrevistas, la revisión de álbumes familiares y la lectura compartida de testimonios generaron una reflexión profunda sobre la identidad, el territorio y la responsabilidad social. Como lo plantea Díaz y Patiño (2020), la memoria no es simplemente un ejercicio de evocación, sino una práctica social que transforma el presente al dotar de sentido experiencias históricas traumáticas. Este hallazgo cobra mayor fuerza al constatar que los estudiantes comenzaron a mirar su entorno con nuevos ojos, conectando lo aprendido con las tensiones actuales en sus comunidades. La escuela, entonces, dejó de ser solo un espacio de transmisión de contenidos para convertirse en un escenario de resignificación, donde la palabra y el recuerdo abrieron posibilidades para construir nuevas formas de ciudadanía desde el reconocimiento mutuo y la dignificación de las voces silenciadas.

En consecuencia, incorporar la memoria histórica en los procesos pedagógicos no solo aporta a la comprensión del conflicto colombiano, sino que también habilita procesos de subjetivación política. Los estudiantes, al reconocerse como herederos de una historia fragmentada, asumen una postura crítica frente a los discursos que buscan reducir la complejidad del pasado a una serie de hechos aislados o superados. Esta postura es coherente con lo expuesto por Hernández y Peñaranda (2022), quienes argumentan que el trabajo pedagógico con la

memoria fortalece la cohesión social al permitir a las nuevas generaciones reinterpretar el pasado desde la justicia simbólica y la empatía. Por tanto, este tipo de experiencias no deben verse como eventos aislados dentro del currículo, sino como apuestas pedagógicas estructurales que posibilitan una educación más humana, comprometida con la transformación de las realidades sociales. Hablar de memoria en la escuela, entonces, no es solo recordar: es sembrar conciencia, abrir caminos hacia la reconciliación y construir una ciudadanía activa y solidaria.

### **Influencia de las experiencias en la identidad individual y colectiva**

Uno de los principales hallazgos de esta investigación radica en cómo la memoria histórica activa procesos de subjetivación crítica en los estudiantes al vincular el pasado con su identidad y proyecto de vida. El contacto con testimonios reales sobre la violencia bipartidista permitió que los jóvenes dejaran de concebir la historia como un conjunto de datos estáticos para entenderla como una narrativa viva que los interpela. Este proceso coincidió con lo que señala Calderón y Gómez (2021), quienes afirman que la memoria activa en los estudiantes una conciencia situada que posibilita la resignificación de su experiencia en el presente. La articulación entre lo vivido por las generaciones anteriores y las reflexiones actuales generó una comprensión más compleja del país, en la que el pasado no actúa como una carga, sino como una fuente de aprendizaje que fortalece el sentido de pertenencia y de responsabilidad ciudadana.

Las voces recogidas en el estudio no solo aportaron datos valiosos, sino que se convirtieron en dispositivos pedagógicos con capacidad transformadora. Al escuchar a víctimas directas del conflicto, los estudiantes percibieron que el dolor expresado no era una historia lejana ni ajena, sino una realidad que aún modela los vínculos sociales, la cultura política y las formas de habitar el territorio. Esta experiencia encarnada de la historia remite a lo que expone Martínez (2019), al sostener que la memoria permite a los sujetos “sentir” el pasado como propio, posibilitando procesos de identificación y de implicación ética. Así, se generó una pedagogía de la empatía que llevó a los estudiantes a posicionarse desde el compromiso, superando la mera comprensión conceptual y asumiendo una postura activa frente a los desafíos del presente. Esta práctica se consolidó como un puente entre lo emocional y lo político, entre la afectividad y la construcción de ciudadanía.

Este tránsito de la memoria hacia la acción ética se evidenció en la emergencia de un pensamiento crítico con respecto al presente. Los estudiantes comenzaron a cuestionar discursos

oficiales, a interpelar las estructuras de poder y a imaginar otras formas de convivencia más justas. Como lo argumentan Herrera y Díaz (2023), la educación en memoria histórica potencia el desarrollo de una ciudadanía crítica que no se limita a obedecer normas, sino que busca transformarlas cuando se sustentan en la exclusión o la violencia. En este caso, los jóvenes no solo reconocieron el pasado, sino que lo reconfiguraron como herramienta para actuar en el presente. La memoria, lejos de ser un ejercicio nostálgico, se convirtió en una práctica política capaz de movilizar nuevas formas de entenderse, de entender al otro y de construir comunidad desde la verdad, la justicia y la solidaridad.

### **Persistencia de las secuelas sociales de la violencia bipartidista**

El conflicto bipartidista en Colombia dejó un legado de silencios institucionales que aún repercuten en las subjetividades de las comunidades afectadas, especialmente en aquellas que no fueron escuchadas ni reconocidas en los procesos oficiales de reparación. La investigación evidenció que el silencio impuesto no solo representó una ausencia de verdad, sino también una forma de violencia simbólica que profundizó el sentimiento de abandono. Esta constatación se alinea con lo planteado por Restrepo y Escobar (2021), quienes afirman que la negación sistemática del testimonio de las víctimas constituye una barrera para la construcción de una memoria plural y justa. La omisión del Estado ha prolongado el sufrimiento, generando cicatrices invisibles que se manifiestan en la desconfianza, el retraimiento y el debilitamiento de los vínculos comunitarios.

Aunque han existido avances institucionales como la Comisión de la Verdad y las políticas de reparación simbólica, estos esfuerzos han sido percibidos por muchos como insuficientes o desconectados de las realidades locales. La falta de un diálogo auténtico que incluya todas las voces, especialmente las de los territorios históricamente excluidos, ha impedido el cierre de las heridas. En esta línea, Londoño y Zapata (2022) sostienen que las medidas reparadoras deben ir más allá del marco jurídico y convertirse en procesos participativos que restablezcan el tejido social dañado. Los hallazgos de esta investigación confirman que sin voluntad colectiva, el país continuará reproduciendo una memoria fragmentada que impide el reconocimiento mutuo y la reconciliación intergeneracional. La memoria, por tanto, no debe quedarse en la conmemoración ocasional, sino constituirse como un ejercicio cotidiano de justicia narrativa.

Una de las consecuencias más persistentes de esta memoria silenciada es la desconfianza estructural entre ciudadanos. Este estudio reveló que dicha desconfianza se expresa en la prudencia al abordar temas políticos, el miedo a ser estigmatizado y la continua fractura en las relaciones vecinales. Según Vélez y Ramírez (2020), el trauma colectivo no procesado se convierte en una forma de violencia que opera silenciosamente, afectando las interacciones sociales y debilitando la cohesión comunitaria. La violencia bipartidista, lejos de ser una cuestión del pasado, sigue condicionando los marcos de relación, las formas de participación política y el sentido de pertenencia. En consecuencia, cualquier intento de reconciliación debe partir del reconocimiento de este daño persistente. Solo al reconstruir la confianza y dignificar las voces silenciadas se podrá avanzar hacia un modelo de ciudadanía comprometida con la paz, la memoria y la transformación social.

### **Reflexión emocional al abordar la violencia**

El estudio evidenció que, para muchos estudiantes, acercarse a los relatos de la violencia bipartidista representó un tránsito desde la indiferencia hacia una conciencia histórica más comprometida. El dolor expresado en los testimonios escuchados no produjo rechazo, sino un vínculo emocional que permitió resignificar la historia nacional desde una perspectiva personal. De acuerdo con Camargo y Ruiz (2020), la educación en memoria histórica cobra sentido cuando el conocimiento trasciende lo cognitivo y toca lo afectivo, generando procesos de identificación con el pasado. En ese proceso, los estudiantes no solo comprendieron lo ocurrido, sino que empezaron a sentirse parte de esa historia, activando preguntas éticas sobre su lugar en la sociedad y su responsabilidad frente al futuro.

Esta apropiación emocional no fue homogénea, pero sí transversal. Cada estudiante reconstruyó su vínculo con la memoria desde su experiencia particular, generando un entramado identitario plural y dinámico. Como señalan Bolívar y Molina (2021), la identidad se configura en la intersección entre lo vivido y lo narrado, y la historia compartida puede convertirse en un espejo desde el cual resignificarse. El espacio pedagógico funcionó, entonces, como un escenario de reencuentro con la historia, donde la memoria dejó de ser una narrativa cerrada para convertirse en un campo de interpretación y acción. El impacto no se limitó al aula; permeó la forma en que los jóvenes comprendieron su rol como ciudadanos, renovando el sentido de pertenencia y la voluntad de transformación social.

Finalmente, esta experiencia confirmó que la historia no solo se aprende, también se siente y se elige. A través del diálogo y la escucha activa, los estudiantes comenzaron a construir una ciudadanía más crítica y sensible, conscientes de que la violencia del pasado aún proyecta sombras en el presente. Desde esta perspectiva, la memoria ya no se percibe como un ancla al sufrimiento, sino como una herramienta para resignificar el presente y proyectar un país distinto. Autores como Riaño y Gómez (2023) destacan que una pedagogía de la memoria centrada en la empatía y la participación fortalece el tejido social y promueve una identidad colectiva orientada a la justicia. Así, lo vivido en este proceso no solo dejó aprendizajes, sino también posibilidades: de reconstrucción, de sanación y de agencia transformadora.

### *3.7.2 Discusión teórica y contrastación*

El análisis permitió articular empíricamente los hallazgos de esta investigación con una lectura metodológica rigurosa y coherente. A través de representaciones visuales y fragmentos narrativos ampliados, se evidenció cómo la codificación interpretativa respondió a un proceso sistemático y ético, donde la narrativa de los participantes no fue reducida a simples categorías, sino comprendida como tejido vivo de significados. Esta trazabilidad, como señalan Salgado y Herrera (2020), otorga legitimidad a los estudios cualitativos en contextos educativos, al tiempo que demuestra cómo las herramientas de análisis pueden respetar la complejidad de la experiencia humana. La investigación, por tanto, no se limitó a sistematizar información, sino que buscó reconocer el valor pedagógico y transformador de la palabra dicha y compartida.

Desde el plano teórico, el estudio retoma las advertencias contemporáneas sobre la necesidad de repensar la enseñanza de la historia desde una pedagogía crítica. Investigaciones recientes como la de Montoya y Ruiz (2021) respaldan esta idea al proponer que los relatos históricos deben enseñarse en clave de conflicto y no de consenso, priorizando los márgenes, las tensiones y las memorias olvidadas. Esta postura guarda afinidad con los aportes de Bushnell y Braun, quienes, aunque desde marcos históricos distintos, coinciden en que los procesos de violencia dejan marcas que trascienden el tiempo y afectan los imaginarios colectivos. En ese sentido, los silencios heredados, las actitudes políticas y las formas sociales de recordar no pueden desvincularse del presente educativo, pues como afirman Pérez y Castellanos (2022), las escuelas son espacios clave para reconfigurar esas memorias en clave de ciudadanía.

Así, esta investigación no solo aporta a la reflexión académica sobre memoria histórica, sino que abre una puerta hacia una práctica educativa comprometida con el presente. Al integrar testimonios reales y procesos de reflexión estudiantil, el estudio demuestra que los aprendizajes más significativos emergen cuando se cruzan lo biográfico, lo político y lo pedagógico. La historia reciente deja de ser entonces un contenido aislado para convertirse en una experiencia formativa que interpela la identidad juvenil y proyecta una ciudadanía activa. Tal como lo sostiene González (2019), enseñar historia no puede desvincularse de enseñar sensibilidad, y este trabajo lo confirma: al dar voz a quienes la historia silencia, se transforma también la forma en que los jóvenes se insertan en ella.

### **El supuesto teórico, más allá del papel**

Los testimonios trabajados en el aula demostraron una doble función profundamente pedagógica y social: por un lado, permitieron rescatar historias de vida marginadas de los relatos oficiales, y por otro, se consolidaron como herramientas vivas de enseñanza crítica. Esta interacción entre lo narrativo y lo educativo generó un entorno en el que los estudiantes no solo aprendieron sobre hechos históricos, sino que se vieron interpelados emocionalmente, encontrando conexiones personales con las voces que escucharon. En esa línea, autores como Camacho y Guerrero (2021) afirman que la historia oral, al ser situada y encarnada, favorece aprendizajes más duraderos porque convoca la afectividad y el pensamiento crítico. En este proceso, la linealidad cronológica cedió paso a una experiencia más inmersiva, donde escuchar y volver a escuchar fue un acto formativo. Así, lo que parecía caos en la narrativa, resultó ser riqueza interpretativa que promovió vínculos más significativos entre los estudiantes y su contexto.

El trabajo con memorias vivas quebró, además, la hegemonía de las versiones unívocas del pasado, abriendo espacio para miradas plurales y voces que habían sido históricamente silenciadas. Esta apertura pedagógica, según Vargas y Jaramillo (2020), permite que los estudiantes comprendan la historia no como una secuencia cerrada de acontecimientos, sino como un campo en disputa donde se forjan sentidos de identidad. En el caso de los jóvenes de Santa Sofía, este enfoque no solo generó aprendizajes cognitivos, sino que activó procesos de identificación colectiva y reflexión sobre su papel como sujetos históricos. Al integrar esas narrativas, los estudiantes comenzaron a pensar en la historia como algo que todavía duele,

enseña y transforma. La experiencia educativa se transformó así en una práctica de memoria que, como plantea Parra (2022), no solo reconstituye el pasado, sino que propone caminos hacia la justicia simbólica. La historia, cuando se enseña desde la escucha, puede también ser un acto de reparación.

### **Educación, identidad y pedagogía de la memoria**

Hablar de memoria histórica en Colombia implica enfrentarse a un entramado complejo de silencios heredados y relatos omitidos que moldean la comprensión del presente. Los testimonios recogidos en este estudio confirmaron que la memoria oral, lejos de ser un simple insumo narrativo, se constituyó en una herramienta pedagógica transformadora. En efecto, cuando los estudiantes escucharon relatos que no figuran en los textos oficiales pero que perviven en las memorias familiares, establecieron una conexión afectiva que reconfiguró su forma de entender el pasado. Esta dinámica validó lo planteado por Uprimny y Sánchez (2019), quienes sostienen que la memoria, al ser vivida desde la subjetividad, tiene un potencial democratizador al permitir que los excluidos del relato histórico puedan reinsertar su voz. Así, los estudiantes no solo aprendieron hechos históricos, sino que los sintieron, los interpretaron y los integraron en su propia identidad. Ese proceso no respondió a una transmisión pasiva de contenidos, sino a una construcción situada del conocimiento que, como afirma Beltrán (2021), fortalece la formación ciudadana desde una perspectiva ética y crítica.

Esta experiencia evidenció también que el conflicto bipartidista no puede reducirse a una confrontación entre partidos, sino que debe analizarse como un fenómeno estructural de exclusión y dominación. La revisión histórica permitió identificar cómo las élites políticas instrumentalizaron la ideología para perpetuar relaciones desiguales de poder, y cómo esas dinámicas impactaron en los sectores populares. Uribe de Hincapié (2020) advierte que la violencia partidista sirvió como vehículo de control territorial y social, afectando de forma directa a campesinos y comunidades rurales. En este estudio, los testimonios de los estudiantes sobre relatos familiares confirmaron que las heridas del conflicto siguen abiertas y operan silenciosamente en las formas actuales de relación y desconfianza. Tal como señala Nieto (2022), comprender la historia reciente desde las voces de los actores subalternos no solo amplía la narrativa oficial, sino que permite resignificar el presente desde una conciencia crítica. En consecuencia, trabajar la memoria histórica desde el aula no solo reconstruye hechos, sino que

también interpela a los jóvenes a asumir un rol activo en la construcción de una ciudadanía más justa y comprometida.

### **Importancia de las fuentes de la memoria histórica**

Las voces testimoniales poseen un valor epistemológico ineludible cuando se busca comprender fenómenos históricos desde una mirada situada y humana. En contextos de conflicto, como el colombiano, los relatos en primera persona aportan dimensiones emocionales, morales y sociales que las fuentes oficiales tienden a omitir o simplificar. Tal como señalan Gutiérrez y Rincón (2020), integrar narrativas de víctimas y actores locales en el análisis histórico no es una concesión académica, sino una necesidad ética que permite visibilizar memorias silenciadas y restaurar simbólicamente el lugar de los excluidos. Este enfoque también coincide con los planteamientos de Jaramillo y Pineda (2021), quienes subrayan que la memoria colectiva no debe desvincularse de los afectos ni de las experiencias concretas, ya que en ellas se teje el sentido de pertenencia e identidad de los sujetos. Escuchar estas voces no solo contribuye a una historia más completa, sino que abre posibilidades para un diálogo intergeneracional que repara, interpela y transforma las visiones sobre el pasado reciente.

Desde la perspectiva pedagógica, trabajar con fuentes orales y testimoniales genera una experiencia formativa que trasciende la simple acumulación de datos. Los relatos personales, con sus silencios y rupturas, interpelan al oyente y promueven una comprensión más empática y crítica del pasado. Rodríguez y Salazar (2019) afirman que este tipo de prácticas favorece la construcción de una memoria plural y consciente, en la que los estudiantes no solo reciben información, sino que asumen un rol activo en la interpretación y resignificación de lo escuchado. Asimismo, Cely y Márquez (2023) argumentan que el análisis de testimonios permite articular saberes académicos con memorias locales, generando un aprendizaje situado y profundamente significativo. En ese sentido, el trabajo con memorias vivas no solo recupera historias marginales, sino que desafía el canon historiográfico tradicional al introducir nuevas preguntas, matices y sentidos. Lo que emerge es una narrativa más justa, más abierta, y sobre todo, más comprometida con la dignidad de quienes vivieron la historia en carne propia.

### **Impacto social y emocional**

El conflicto bipartidista en Colombia dejó secuelas que trascienden las cifras y los registros oficiales, pues instauró formas de sufrimiento invisibles que continúan resonando en la vida cotidiana de las comunidades afectadas. Como advierte Márquez (2021), las huellas del miedo, del duelo no resuelto y del silencio heredado se manifiestan en la forma en que se construyen las relaciones sociales, los vínculos con el territorio y las representaciones del pasado. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para resignificar estos traumas colectivos, no desde la distancia fría de los datos, sino desde la vivencia empática de quienes los heredan. Según Torres y Beltrán (2020), una pedagogía de la memoria implica no solo revisar críticamente los acontecimientos históricos, sino también propiciar encuentros afectivos con las narrativas de las víctimas, generando una conciencia ética sobre la necesidad de no repetir el horror. Así, los estudiantes no solo acceden a información, sino que reconstruyen su comprensión del país desde la sensibilidad y el compromiso.

En este proceso educativo, la incorporación de relatos personales y comunitarios posibilita una forma de aprendizaje que toca fibras emocionales profundas y habilita preguntas morales ineludibles. Los jóvenes, al escuchar testimonios de quienes han padecido la violencia, se enfrentan a una historia que no es ajena, sino vivida, sentida y sufrida por personas cercanas, lo que transforma su forma de mirar el presente. Como señalan Díaz y Rodríguez (2022), estas experiencias pedagógicas fomentan el desarrollo de una ciudadanía más crítica y empática, donde los estudiantes asumen su rol en la construcción de una sociedad más justa y menos indiferente. Por ello, la educación en contextos de posconflicto no puede limitarse a la memorización de fechas o personajes, sino que debe habilitar espacios de reflexión, escucha y acción. La pedagogía transformadora, en palabras de Cano y Garzón (2023), reside justamente en esa capacidad de conmover, de interpelar y de movilizar subjetividades hacia un compromiso ético con la historia y con la vida.

### **Construcción de identidad colectiva**

La experiencia educativa vivida por los estudiantes de la Institución Educativa Santa Sofía no se limitó a una adquisición de saberes históricos, sino que propició un despertar identitario que transformó su forma de comprender el pasado y su lugar en él. Al escuchar testimonios reales de víctimas de la violencia bipartidista, surgió una conexión emocional que permitió reconocer al otro como parte de una historia compartida, aún no narrada en su totalidad. Según Torres y Cano

(2021), la identidad colectiva se configura cuando el sujeto reconoce al otro en un contexto histórico y territorial común, lo que permite establecer vínculos de pertenencia y responsabilidad compartida. El grupo focal, más allá de su objetivo investigativo, se convirtió en un espacio pedagógico de memoria donde se habilitó la palabra para hablar de lo silenciado, lo omitido e incluso lo negado en el entorno familiar. Esta apertura generó entre los jóvenes una conciencia histórica crítica, en la que el pasado dejó de ser ajeno y se convirtió en una narrativa situada, cargada de sentido y relevancia personal.

Este proceso de reconstrucción identitaria emergió de manera heterogénea y situada, dando cuenta de que la identidad no es un estado fijo, sino una construcción dinámica, moldeada por las interacciones sociales, las emociones compartidas y el reconocimiento mutuo. En este sentido, las teorías socioconstructivistas ofrecen una clave interpretativa poderosa, pues explican cómo el conocimiento y la identidad emergen en el entramado de relaciones significativas, particularmente en contextos educativos que promueven el diálogo crítico y la empatía (Rincón & Castañeda, 2020). La historia, al ser narrada desde las vivencias y no solo desde los datos, permite a los estudiantes sentirse parte de un relato nacional que aún busca ser sanado. Como señalan Herrera y Valero (2023), cuando la escuela posibilita estos encuentros entre memoria y pedagogía, no solo forma ciudadanos informados, sino sujetos comprometidos con la transformación social. En este caso, los estudiantes no solo aprendieron sobre el conflicto: aprendieron a mirarse como protagonistas de una historia que, al ser comprendida, puede comenzar a cambiar.

### *3.7.3 Conclusiones interpretativas del análisis de resultados*

Lo que emergió de esta investigación fue un proceso formativo que trascendió la acumulación de datos para convertirse en una experiencia emocionalmente significativa y transformadora para los estudiantes. En contextos como el de Dosquebradas, donde las secuelas de la violencia bipartidista se manifiestan de forma soterrada, la pedagogía de la memoria no solo aporta al conocimiento histórico, sino también a la construcción de ciudadanía crítica. Según Torres Carrillo (2021), las memorias silenciadas pueden convertirse en herramientas pedagógicas cuando se articulan con procesos reflexivos que reconozcan la subjetividad de quienes las enuncian. En este sentido, las voces de las víctimas dejaron de ser un recurso ilustrativo para convertirse en catalizadores de conciencia. El trabajo con relatos permitió visibilizar emociones

reprimidas y resignificar la experiencia escolar como un espacio donde la historia no se impone, sino que se dialoga. Los estudiantes, al saberse parte de una comunidad afectada por el conflicto, comenzaron a interpretar su presente como continuidad de un pasado aún no resuelto, lo cual fortalece una identidad crítica y situada.

Desde un enfoque narrativo, el testimonio se convirtió en una herramienta de conocimiento que enlazó lo vivido con lo histórico, lo emocional con lo político. De acuerdo con Trujillo y Rodríguez (2022), cuando el aula se convierte en un escenario para el diálogo con la memoria colectiva, se potencia la capacidad del estudiante para comprender las múltiples capas de significación que componen la historia nacional. Este enfoque permitió que los jóvenes de la Institución Educativa Santa Sofía reconocieran que las huellas del conflicto no solo están en los archivos, sino en las ausencias familiares, en los silencios heredados y en las emociones compartidas. Las emociones expresadas —dolor, rabia, dignidad— no fueron elementos marginales, sino el núcleo de un proceso educativo profundamente ético. Tal como señala Gómez (2023), el relato oral resignifica lo histórico al hacerlo vivencial, transformando el aula en un espacio de escucha, reconocimiento y reparación simbólica. Así, se afirma que una propuesta pedagógica basada en la memoria narrativa no solo enseña historia, sino que contribuye a sanar las heridas de una sociedad fragmentada.

#### **Capítulo 4. Propuesta de Transformación.**

Los resultados obtenidos en el capítulo III evidencian que los estudiantes poseen un conocimiento fragmentado de la historia del conflicto bipartidista y una débil apropiación de los procesos identitarios. Además, por el trabajo con los participantes se reconoció que la memoria histórica es un fenómeno complejo que se expresa de manera singular en cada individuo y comunidad, pues, las entrevistas realizadas proporcionan una visión profunda de cómo la violencia bipartidista vivida en Colombia ha dejado una huella perdurable en la memoria colectiva de los sobrevivientes.

Como resultado del análisis diagnóstico desarrollado en el capítulo anterior, fue evidente que los estudiantes presentan una comprensión fragmentaria y descontextualizada del conflicto bipartidista, lo que refleja las limitaciones de una enseñanza histórica centrada en hechos, fechas y narrativas lineales. Frente a esta realidad, la propuesta pedagógica resignifica el enfoque tradicional de enseñanza de la historia, sustituyéndolo por un marco más situado, crítico y dialógico. En lugar de una transmisión factual del pasado, se apuesta por una pedagogía de la memoria que vincula las experiencias locales, los testimonios vivos y la construcción identitaria. Esta transformación teórica no solo se sustenta en los aportes previos del constructivismo y la pedagogía crítica, sino que integra, desde el contexto específico de Dosquebradas, una propuesta educativa que reconoce a los estudiantes como sujetos históricos activos, capaces de reinterpretar el pasado para comprender su presente. En este sentido, la investigación aporta una ruta metodológica que permite repensar la relación entre memoria, identidad y enseñanza de la historia en escenarios escolares marcados por el olvido institucional y la desconexión generacional. Como lo plantean Ruíz y Vargas (2020), toda estrategia pedagógica debe surgir de una necesidad concreta dentro de un contexto real, ser fundamentada teóricamente y planificada con base en objetivos, etapas, recursos e instrumentos que garanticen su viabilidad y pertinencia. Por eso, el diseño de esta propuesta no parte solo de una inquietud académica, sino del vacío formativo detectado en la enseñanza de la violencia bipartidista en la I.E. Santa Sofía.

Lo anterior se dio gracias a dos momentos: la entrevista y los grupos focales. En el caso del primero, el análisis de la información, procesada con Atlas.ti, permitió identificar cinco subcategorías relacionadas con la memoria histórica: reconstrucción del pasado, impacto personal

y familiar, repercusiones sociales, trauma y resiliencia, y cambios sociales. Los testimonios recogidos a lo largo del proceso dejan claro algo que, aunque se intuía, toma otra dimensión al escucharlo en voz de quienes lo vivieron: la violencia bipartidista dejó huellas que no se borran fácilmente. Huellas que siguen marcando tanto a las personas como a las comunidades donde todo ocurrió. Para comprender el sentido profundo de esas narrativas, resulta clave traer algunos referentes teóricos que ayudan a situar lo que se cuenta. Maurice Halbwachs, por ejemplo, sostiene que la memoria no es solo un conjunto de recuerdos sueltos. Es un fenómeno colectivo, algo que se construye en diálogo con otros. Cathy Caruth, en cambio, problematiza el trauma como un registro que permanece en la memoria individual y colectiva, aunque se intente callar. Pierre Nora (2008) introduce la idea de los lugares de memoria como espacios simbólicos donde se condensan la historia colectiva y las identidades compartidas. Según Tulving (1983) y Conway y Pleydell-Pearce (2000), la memoria autobiográfica se estructura como un relato que confiere coherencia y significado a la experiencia personal.

Desde esa perspectiva, los relatos de entrevistados como “Juan Diego”, “Rosalba” o “Carlos” y tantos otros que compartieron su voz no solo narran pérdidas, desplazamientos y dolores. También muestran formas de resistencia, pequeñas reconstrucciones identitarias que se van haciendo día tras día. De alguna manera, la violencia política terminó siendo parte del relato familiar, una historia que se transmite, que se transforma... y que refuerza el carácter profundamente sociocultural de la memoria.

En otro momento, los grupos focales permitieron profundizar en seis subcategorías que aparecieron con fuerza: impacto emocional, polarización social, rol de la educación y la memoria histórica, construcción identitaria, persistencia de secuelas sociales y reflexión emocional. Bajo esta lógica, el análisis dejó ver que la violencia bipartidista no solo fracturó vidas o territorios. También configuró identidades marcadas por la desconfianza, por la sensación de fragmentación que todavía, de algún modo, persiste.

Por eso, cuando los estudiantes participaron en estos espacios de diálogo, se generó algo que va más allá del aprendizaje escolar. Se abrió un lugar para la reflexión crítica. Para la empatía con quienes sufrieron. Para entender que la memoria no es un asunto del pasado remoto, sino una herramienta que puede ayudar a no repetir los mismos errores. Además, quedó claro que la educación y el diálogo abierto son claves si se quiere pensar en reconciliación. En ese camino, resultaron valiosas las perspectivas históricas de David Bushnell, que interpreta la violencia

bipartidista como expresión de tensiones políticas, sociales y económicas profundas, y la mirada de Herbert Braun, quien habla de esa fractura del tejido social que la polarización dejó como herencia.

Así pues, y de acuerdo con estas y otras particularidades, esta estrategia pedagógica responde a esas limitaciones buscando una transformación que surge de los resultados y las necesidades educativas detectadas. Sus pilares fundamentales son la pedagogía constructivista, el componente histórico, que no es otro que la violencia bipartidista, los testimonios recolectados y analizados y el concepto de unidad didáctica, un recurso educativo empleado en diversas partes de Latinoamérica para enseñar múltiples contenidos de las ciencias sociales y naturales. Con estos elementos, se espera que la estrategia sea aplicada en el futuro cambiando la mentalidad sobre un acontecimiento que marcó la evolución social, política y cultural de Colombia.

#### **4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.**

La propuesta pedagógica construida desde la memoria histórica de la violencia bipartidista no responde únicamente a un enfoque didáctico, sino a una necesidad ética, social y política que interpela a la escuela como agente de transformación. En este sentido, el abordaje desde el paradigma constructivista permitió resignificar los aprendizajes históricos en clave de identidad colectiva y conciencia crítica. Tal como afirman Ruiz y Ortega (2020), el aula puede ser un espacio de construcción simbólica donde se configuren nuevas narrativas sobre el pasado, particularmente si estas se nutren de la experiencia y del diálogo intergeneracional. De esta forma, el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se convierte en protagonista de un proceso reflexivo que moviliza emociones, saberes previos y vínculos comunitarios. Esta interacción activa promueve aprendizajes significativos, pues permite comprender el conflicto no como una historia ajena, sino como una trama viva que atraviesa la cotidianidad de los territorios y las subjetividades.

Al asumir este enfoque, la estrategia resignifica la enseñanza de la historia, dejando atrás la tradicional memorización de fechas y datos para centrarse en la comprensión profunda del sufrimiento humano, la injusticia y la resistencia. Según González y Martínez (2021), enseñar historia desde la perspectiva de las víctimas y sus testimonios favorece el desarrollo de competencias ciudadanas críticas, lo cual resulta imprescindible en contextos marcados por el olvido y la impunidad. En la investigación, el análisis de relatos orales generó una aproximación

sensible al conflicto, donde la voz del otro dejó de ser un objeto de estudio para convertirse en una oportunidad de encuentro y reconocimiento. Así, la memoria dejó de ser un archivo muerto para transformarse en un dispositivo pedagógico que articula el pasado con los desafíos del presente, tal como lo plantea Jelin (2022) desde su noción de memorias activas.

Este trabajo reconoce que el conocimiento histórico no puede dissociarse del contexto social y afectivo en el que se construye. Por ello, la estrategia incorporó metodologías participativas que apelaron a la emoción como vía de acceso al saber. De acuerdo con Mora y Salazar (2019), integrar la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza favorece la apropiación del conocimiento, especialmente cuando se abordan temáticas que interpelan la identidad. En ese marco, los estudiantes de la I.E. Santa Sofía no solo aprendieron sobre la violencia bipartidista, sino que reconstruyeron, desde su propia experiencia, los silencios heredados y las narrativas fragmentadas que habitan sus entornos. Este tránsito desde la información hacia la vivencia consolidó una pedagogía del reconocimiento, donde las emociones como el miedo, la indignación o la esperanza no fueron negadas, sino comprendidas como parte esencial del proceso de subjetivación política.

La investigación también evidenció la importancia de integrar tecnologías educativas que potencien los procesos de construcción de memoria. En esta línea, el modelo Flipped Classroom permitió liberar tiempo de clase para el análisis colectivo de fuentes históricas, generando espacios de diálogo horizontal y pensamiento crítico. Según Bergmann y Sams (2020), este enfoque favorece la personalización del aprendizaje y la participación activa, al trasladar la exposición teórica fuera del aula y aprovechar el encuentro presencial para resolver problemas, debatir y reflexionar. Esta lógica fue articulada con el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL), que, como lo destacan Swartz y Parks (2019), promueve una cultura de indagación que permite al estudiante desarrollar habilidades metacognitivas y argumentativas esenciales para la ciudadanía democrática. La combinación de ambos enfoques fortaleció la propuesta en términos metodológicos y éticos.

Asimismo, se identificó que la categoría de identidad no puede entenderse como una esencia estática, sino como una construcción continua que se gesta en la interacción con los otros y con la historia compartida. Como señala Restrepo (2023), la identidad social emerge del entrecruzamiento de narrativas individuales y colectivas, configurándose como un campo en disputa donde se negocian sentidos de pertenencia. Desde esta perspectiva, la estrategia propició

espacios de resignificación del yo en relación con la comunidad, el territorio y la nación, dando lugar a una identidad más crítica, consciente y solidaria. Los estudiantes pasaron de ser espectadores de la historia a reconocerse como sujetos implicados, con capacidad de interpretación y acción. Este paso resultó clave para comprender que educar para la paz implica no solo conocer el conflicto, sino transformar las condiciones que lo reproducen.

Finalmente, puede afirmarse que la estrategia diseñada constituye un aporte sustancial al campo de la pedagogía de la memoria histórica y la educación para la paz, al integrar de forma coherente dimensiones teóricas, metodológicas y contextuales. En lugar de reproducir fórmulas estandarizadas, la propuesta se construyó desde una lectura situada de las necesidades de los estudiantes de la I.E. Santa Sofía, apostando por un modelo replicable pero no uniforme, adaptable a otros contextos escolares. Esta investigación demuestra que enseñar la historia desde la vivencia, el testimonio y la emoción no solo es posible, sino necesario, si se pretende formar sujetos capaces de pensar críticamente el pasado y comprometerse con la transformación del presente. En esa medida, el aula se convierte en un espacio de reparación simbólica, donde educar es también sanar, recordar y construir juntos una memoria para la vida.

## **4.2. Estructura de la propuesta de transformación.**

### *4.2.1 Título de la propuesta.*

La propuesta de transformación educativa titulada *Violencia bipartidista en Colombia: por qué y cómo sucedió* se construyó como una estrategia pedagógica situada, que responde a la necesidad urgente de restituir la memoria histórica entre estudiantes de grado décimo, quienes manifestaron un conocimiento fragmentado y emocionalmente distante sobre los hechos del conflicto bipartidista. Este diseño toma como punto de partida el diagnóstico realizado en el capítulo 3, que reveló vacíos en la comprensión crítica del pasado reciente y una escasa conexión entre los contenidos curriculares y las vivencias territoriales. De acuerdo con Barrios y Rodríguez (2021), una propuesta pedagógica auténtica debe nacer del reconocimiento del contexto y de la capacidad del docente para articular teoría, emoción y acción en función de una ciudadanía consciente. Por ello, esta estrategia no se limita a transmitir información, sino que busca generar un aprendizaje transformador que despierte en el estudiantado una reflexión activa y situada sobre las causas, consecuencias y permanencias del conflicto político colombiano.

Desde su concepción, esta propuesta se fundamenta en un enfoque socioconstructivista que privilegia el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y la integración de saberes históricos con memorias personales y comunitarias. Según Escobar y Méndez (2020), la enseñanza de la historia debe incorporar dimensiones afectivas, éticas y narrativas para facilitar procesos de identificación y apropiación de los hechos del pasado. En ese sentido, la estrategia articula tres objetivos operativos: el primero, propiciar el análisis contextualizado del conflicto bipartidista colombiano a través de fuentes testimoniales; el segundo, fortalecer la conciencia histórica mediante el trabajo con relatos familiares y comunitarios; y el tercero, promover prácticas escolares que contribuyan a la construcción de una memoria colectiva crítica. La estrategia integra herramientas como cartografías sociales, líneas del tiempo colaborativas y círculos de diálogo, las cuales permiten conectar la dimensión académica con las subjetividades estudiantiles y los legados familiares silenciados.

La estructura operativa de la propuesta se organiza en tres fases interdependientes: exploración, intervención y resignificación. En la fase de exploración, los estudiantes identifican conocimientos previos, representaciones sociales y vacíos sobre el conflicto, mediante actividades de recuperación de saberes familiares y comunitarios. La fase de intervención contempla el uso de fuentes primarias, análisis de documentos históricos, fragmentos de prensa y entrevistas a mayores del territorio, con el fin de contrastar versiones y ampliar perspectivas. Finalmente, en la fase de resignificación, se promueve la elaboración de productos creativos —como crónicas, murales y podcasts— que permitan reconstruir una narrativa colectiva desde el presente. Conforme lo expone López (2023), las estrategias educativas centradas en la memoria contribuyen a la formación de sujetos históricos capaces de cuestionar el pasado, asumir su papel en el presente y proyectar transformaciones en el futuro. Esta propuesta, por tanto, no solo busca enseñar un hecho del pasado, sino sembrar una conciencia histórica que perdure más allá del aula.

#### *4.2.2 Formulación del objetivo general de la propuesta.*

El objetivo general de la propuesta *Violencia bipartidista en Colombia: por qué y cómo sucedió* busca fortalecer los procesos identitarios de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía de Dosquebradas, mediante una estrategia pedagógica centrada en la reconstrucción crítica de la memoria histórica del conflicto bipartidista. Esta formulación parte del reconocimiento de la memoria como una construcción social y política que influye

directamente en la configuración de la identidad colectiva, especialmente en contextos marcados por la violencia y el olvido. Como sostienen Hernández y Suárez (2021), la educación en memoria histórica permite a los jóvenes comprender las raíces de los conflictos sociales y posicionarse críticamente frente a su presente. En consecuencia, el objetivo se orienta a que los estudiantes no solo adquieran conocimientos históricos, sino que desarrollen una conciencia crítica capaz de resignificar el pasado desde su propia realidad territorial.

Este objetivo responde a la necesidad de superar la enseñanza tradicional de la historia, centrada en la transmisión lineal de datos y fechas, para avanzar hacia una pedagogía de la memoria situada, en la que los estudiantes participen activamente en la reconstrucción del sentido del pasado. Según Patiño y Becerra (2020), una propuesta pedagógica con enfoque de memoria histórica debe articular el análisis académico con la vivencia subjetiva, incorporando relatos, emociones y vínculos comunitarios en el proceso formativo. En esa línea, el objetivo general de esta estrategia permite integrar la reflexión crítica con la acción pedagógica, generando un espacio en el aula donde se promueva el diálogo intergeneracional y la valoración de las experiencias locales como fuentes legítimas de conocimiento histórico. Esto posibilita no solo la comprensión del conflicto bipartidista, sino también la formación de una identidad colectiva anclada en la memoria y orientada a la transformación social. Por tanto el objetivo general se formuló así:

Diseñar una estrategia pedagógica denominada *Violencia Bipartidista en Colombia: por qué y cómo sucedió*, para la comprensión crítica de la violencia bipartidista en Colombia (1946-1958), sus causas, consecuencias y su impacto en la historia política y social del país, en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en el municipio de Dosquebradas, Risaralda, durante el segundo semestre del año lectivo 2023.

#### 4.2.3 Objetivo específicos de la propuesta.

- Analizar las percepciones previas sobre la memoria histórica del conflicto bipartidista colombiano, vacíos de comprensión e imaginarios colectivos en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en el municipio de Dosquebradas, Risaralda, durante el segundo semestre del año lectivo 2023.

- Implementar la estrategia pedagógica “Violencia Bipartidista en Colombia: por qué y cómo sucedió”, mediante actividades centradas en el diálogo intergeneracional, la interpretación de fuentes testimoniales y la reflexión crítica, orientadas al reconocimiento del pasado como componente de la identidad colectiva en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en el municipio de Dosquebradas, Risaralda, durante el segundo semestre del año lectivo 2023.
- Evaluar el impacto de una estrategia pedagógica centrada en la memoria histórica del conflicto bipartidista, para el fortalecimiento de los procesos identitarios mediante el análisis de los cambios en las narrativas, actitudes y niveles de apropiación de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, en el municipio de Dosquebradas, Risaralda, durante el segundo semestre del año lectivo 2023.

#### *4.2.4 Formulación de los aparatos teóricos conceptual y referencial.*

##### **Formulación de los Aparatos Teóricos.**

La formulación del aparato teórico en esta propuesta se estructura desde un enfoque crítico-constructivista, el cual reconoce la función activa del sujeto en la construcción del conocimiento histórico, especialmente cuando se trata de memorias conflictivas. Este marco se fundamenta en el pensamiento de Freire (2020), quien plantea que la educación crítica permite al sujeto leer su realidad, cuestionarla y transformarla. En este sentido, la propuesta busca superar la enseñanza memorística de la historia, promoviendo en los estudiantes un rol activo en la interpretación de los hechos del conflicto bipartidista colombiano. Según Rueda y Zuluaga (2021), la pedagogía crítica posibilita un vínculo entre el saber escolar y las vivencias sociales, fomentando una comprensión contextualizada del pasado. Por lo tanto, este aparato teórico asume que la historia no debe ser solo narrada desde los vencedores, sino reinterpretada desde los márgenes, lo cual habilita procesos identitarios más sólidos y democráticos.

Asimismo, el aparato teórico se nutre del enfoque de la memoria histórica como construcción social, el cual ha sido ampliamente desarrollado en los últimos años en contextos

latinoamericanos. Jelin (2019) sostiene que las memorias no son simples relatos individuales, sino procesos colectivos mediados por relaciones de poder. En esta línea, Álvarez y Gómez (2022) destacan la importancia de integrar las memorias subalternas al currículo escolar para visibilizar voces silenciadas. Al adoptar esta perspectiva, la estrategia educativa diseñada incorpora fuentes orales, testimonios locales y narrativas comunitarias como herramientas pedagógicas. Esta aproximación permite que los estudiantes reconozcan la diversidad de versiones sobre los hechos históricos y construyan una visión más inclusiva del pasado. Así, se establece una base teórica coherente con el propósito de fortalecer los procesos identitarios mediante la reconstrucción crítica de la memoria del conflicto bipartidista.

En tercer lugar, la propuesta se sostiene en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, reinterpretada por autores contemporáneos como Lozano y Martínez (2020), quienes argumentan que los aprendizajes se vuelven relevantes cuando el contenido se conecta con la estructura cognitiva previa del estudiante. Esta teoría justifica la incorporación de experiencias personales, familiares y comunitarias en el tratamiento del conflicto histórico, facilitando la apropiación crítica del conocimiento. De acuerdo con Rodríguez y Castaño (2021), las estrategias educativas que articulan la memoria personal con la historia nacional favorecen procesos de identificación y fortalecimiento del sentido de pertenencia. De esta manera, el aparato teórico articula la memoria como contenido y como metodología, permitiendo que la historia enseñada en el aula se relacione con las realidades locales y emocionales de los estudiantes.

Finalmente, el aparato teórico incorpora los postulados de la pedagogía de la alteridad, la cual plantea el reconocimiento del otro como base para la educación en contextos atravesados por conflictos históricos. Esta visión es desarrollada por Sánchez y Herrera (2023), quienes insisten en que educar para la paz implica construir una memoria que reconozca el dolor ajeno y que fomente el diálogo como vía de reconciliación. Desde esta perspectiva, la estrategia pedagógica no solo busca transmitir contenidos, sino generar espacios de encuentro, reflexión y empatía entre los estudiantes. Según Gutiérrez y León (2022), el reconocimiento del otro en su diferencia histórica contribuye a procesos de subjetivación ética y ciudadana. Así, este aparato teórico da soporte a una propuesta educativa transformadora, coherente con las necesidades de un país que aún lidia con las heridas de su pasado político.

### **Formulación de los Aparatos Conceptual.**

La formulación del aparato conceptual de esta investigación parte de una definición crítica del concepto de identidad, entendida no como una esencia fija, sino como una construcción social e histórica mediada por el lenguaje, la memoria y la interacción con el otro. En este sentido, se adopta la noción de identidad narrativa propuesta por Ricoeur y retomada en el ámbito educativo por Fernández y Castañeda (2021), quienes plantean que los sujetos construyen sus identidades a través de relatos que otorgan coherencia a su experiencia vital. Esta visión resulta particularmente útil en contextos de enseñanza de la historia, donde el conflicto político y social exige a los jóvenes replantear su lugar en la historia nacional. De acuerdo con García y Duarte (2023), las prácticas educativas que promueven la narración crítica de eventos traumáticos como la violencia bipartidista fortalecen el sentido de pertenencia y el compromiso ético con el pasado.

Desde el plano conceptual, la memoria histórica se comprende como un proceso activo de reconstrucción del pasado desde el presente, donde intervienen tanto emociones como estructuras simbólicas. Esta perspectiva se distancia de las versiones oficiales y lineales de la historia, privilegiando en cambio las voces subalternas y los relatos silenciados. Según Jiménez y Valencia (2022), la memoria histórica cumple una función pedagógica en tanto permite a los sujetos reinterpretar críticamente los conflictos del pasado para evitar su repetición. Así, la propuesta reconoce que no toda memoria es emancipadora, y que solo una memoria crítica puede contribuir al fortalecimiento identitario de las nuevas generaciones. En este marco, se conceptualiza la memoria como un campo de disputa, donde las versiones dominantes pueden ser interpeladas por narrativas alternativas nacidas desde la escuela.

Otro concepto clave es el de pedagogía de la memoria, que se entiende como un enfoque didáctico orientado a formar sujetos capaces de dialogar con el pasado de forma ética y reflexiva. Este concepto ha sido trabajado por autores como Salcedo y Ortiz (2020), quienes destacan que una pedagogía centrada en la memoria promueve aprendizajes significativos cuando se conecta con experiencias comunitarias. En el presente estudio, dicha pedagogía se operacionaliza mediante estrategias como el análisis de fuentes primarias, la entrevista a actores locales y la creación de relatos escolares sobre el conflicto bipartidista. Estas actividades permiten resignificar el pasado como una herramienta de transformación social y no como una simple repetición cronológica. La escuela, entonces, se convierte en un escenario privilegiado para la reconstrucción de sentidos colectivos a partir de hechos dolorosos que aún resuenan en la vida cotidiana.

Finalmente, el concepto de diálogo intergeneracional resulta fundamental en la articulación de la estrategia, ya que permite vincular la experiencia vivida por generaciones anteriores con la comprensión histórica de los jóvenes actuales. Según Restrepo y Morales (2019), el diálogo entre generaciones posibilita una reconstrucción más completa de la memoria, al integrar testimonios, relatos orales y saberes populares. En esta investigación, el diálogo intergeneracional se incorpora como un mecanismo para activar memorias familiares sobre el conflicto bipartidista, generando empatía y reconocimiento mutuo. A través de este ejercicio, los estudiantes no solo recuperan narrativas históricas marginadas, sino que también cuestionan estigmas y prejuicios heredados. De este modo, el aparato conceptual se consolida como un andamiaje que orienta la práctica pedagógica hacia la justicia epistémica y el fortalecimiento de los vínculos identitarios desde la escuela.

### **Formulación de los Aparatos Referencial.**

La formulación del aparato referencial de esta propuesta se articula a partir del reconocimiento de la memoria histórica como eje estructurante para la comprensión del presente y la construcción de ciudadanía crítica. Diversos estudios han señalado que la memoria, cuando se trabaja desde la escuela, permite interpelar narrativas oficiales y generar procesos de subjetivación política en los estudiantes (Gómez & Castillo, 2020). En ese sentido, la estrategia pedagógica propuesta encuentra su referente en experiencias latinoamericanas que priorizan el trabajo con archivos orales, testimonios y relatos locales como herramientas para el diálogo intergeneracional. Así, el enfoque referencial no se limita al uso de fuentes académicas, sino que se extiende a los saberes comunitarios, la tradición oral y las expresiones culturales de resistencia, como propone Herrera (2021) desde una perspectiva de pedagogía decolonial.

El aparato referencial también incorpora como referente teórico-metodológico el enfoque crítico de la enseñanza de la historia, el cual permite superar la visión factual y memorística del pasado. Autores como Ramírez y Melo (2022) defienden la idea de que enseñar historia implica abrir espacios de problematización y cuestionamiento, donde los estudiantes dialogan con fuentes diversas y desarrollan competencias interpretativas. En este marco, la estrategia “Violencia Bipartidista en Colombia: por qué y cómo sucedió” se fundamenta en el análisis de documentos históricos, crónicas, prensa de época y relatos testimoniales, con el propósito de enriquecer la mirada de los jóvenes sobre el conflicto. Esta perspectiva metodológica permite a los estudiantes

contrastar discursos y comprender las múltiples causas, consecuencias y actores involucrados, consolidando así su capacidad crítica.

Asimismo, el componente referencial se fundamenta en investigaciones recientes que abordan la identidad juvenil en contextos de posconflicto. Según Pineda y Salazar (2023), las juventudes rurales y urbanas requieren espacios pedagógicos donde puedan resignificar su historia familiar y comunitaria frente a narrativas estigmatizantes. Esta propuesta se alinea con dicho planteamiento al promover el reconocimiento del legado histórico como parte constitutiva de la identidad personal y colectiva. En este sentido, la estrategia incluye actividades de exploración genealógica, análisis de álbumes familiares y elaboración de relatos de vida, los cuales operan como puentes entre el pasado y el presente, entre lo público y lo íntimo. Estos insumos fortalecen el aparato referencial al conectar la teoría con prácticas vivenciales.

Finalmente, la formulación referencial de esta propuesta integra el enfoque de educación para la paz, entendido como un proceso transversal que promueve actitudes de reconciliación, justicia y memoria. En Colombia, este enfoque ha sido promovido desde la implementación de la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014), pero su aplicación aún presenta retos en cuanto a su concreción curricular. De acuerdo con Ríos y Martínez (2019), la educación para la paz debe ser situada, sensible al contexto y orientada a la transformación de realidades sociales. Por ello, la estrategia diseñada no solo aborda los hechos históricos del conflicto bipartidista, sino que invita a los estudiantes a reflexionar sobre los efectos del olvido, la negación y la impunidad en la consolidación de la democracia. Así, el aparato referencial sostiene la dimensión ética y política del ejercicio pedagógico propuesto.

#### *4.2.5 Representación teórica y/o práctica.*

La representación teórica de la estrategia pedagógica “Violencia bipartidista en Colombia: por qué y cómo sucedió” se articula desde el enfoque histórico-crítico, que propone una comprensión reflexiva de los procesos sociales, políticos y culturales que configuran la identidad colectiva. Esta perspectiva sostiene que el aprendizaje significativo se potencia cuando el estudiante se vincula activamente con los contenidos y los resignifica desde su contexto vital (Antón, 2022). En ese sentido, la estrategia propuesta busca que los estudiantes de grado décimo no solo memoricen datos históricos, sino que reconstruyan críticamente el conflicto bipartidista, vinculándolo con sus realidades familiares y territoriales. Este ejercicio fomenta el pensamiento

complejo, ya que obliga a considerar múltiples causas, actores y consecuencias, fortaleciendo las competencias ciudadanas críticas.

Desde el plano práctico, la propuesta se representa a través de una serie de actividades pedagógicas secuenciales y articuladas que permiten movilizar las habilidades investigativas, comunicativas y reflexivas de los estudiantes. Se incluyen lecturas dirigidas, análisis de fuentes primarias, debates, entrevistas orales y creación de líneas del tiempo, las cuales responden a los principios de la pedagogía activa. Según Arbeláez y Salgado (2021), el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante asume un rol protagónico en la construcción del conocimiento y tiene oportunidad de experimentar con diferentes formatos expresivos. En ese marco, la estrategia contempla la producción de narrativas históricas personales, el diseño de cartografías del conflicto en el contexto local, y la elaboración de dramatizaciones que articulen la historia nacional con la memoria comunitaria.

La representación teórica también se sustenta en el paradigma de la educación para la memoria, que plantea la necesidad de integrar en el currículo escolar los acontecimientos traumáticos del pasado nacional para contribuir a la formación ética y ciudadana. Como señalan Torres y Jaramillo (2023), esta pedagogía no busca revivir el dolor, sino transformarlo en aprendizaje colectivo que fortalezca los valores democráticos y los derechos humanos. Así, la propuesta apuesta por una enseñanza de la historia que no se limite a los relatos oficiales, sino que recupere voces marginadas y fomente el reconocimiento del otro. La construcción de una memoria histórica plural y crítica se convierte, entonces, en una herramienta de justicia social, reconciliación y resistencia a la indiferencia.

La dimensión práctica de la estrategia se expresa en la evaluación formativa del proceso de los estudiantes, centrada en la comprensión, la participación y la transformación personal frente al conocimiento histórico. Se proponen rúbricas que valoran la argumentación, el uso ético de las fuentes, la creatividad en la presentación de productos y el grado de apropiación de los aprendizajes. Esta visión de evaluación, como lo plantean Ramírez y Cuellar (2019), permite monitorear los avances de los estudiantes sin reducir su desempeño a una nota cuantitativa, promoviendo un clima de aula basado en la reflexión y el diálogo. De este modo, la representación teórico-práctica de la estrategia se configura como un puente entre la investigación educativa, la memoria histórica y la transformación del sujeto.

Ilustración 1  
*Representación teórica y práctica.*



Nota: Elaboración propia con base en propuesta de transformación.

#### 4.2.6 Fases de la propuesta.

La primera fase, denominada Sensibilización y contextualización, constituye el punto de partida de la estrategia pedagógica y tiene como propósito despertar el interés crítico de los estudiantes sobre la memoria histórica del conflicto bipartidista colombiano. Para ello, se diseñan actividades como el diagnóstico inicial de saberes previos, la exploración de materiales introductorios y la realización de conversatorios guiados. Esta etapa responde a lo propuesto por Mena y Molina (2021), quienes afirman que la comprensión histórica requiere un proceso de problematización que conecte la experiencia subjetiva del estudiante con los fenómenos sociales más amplios. En esta dirección, se busca generar un entorno de confianza y apertura en el aula, donde los estudiantes se sientan convocados a reflexionar sobre las huellas del pasado que persisten en su entorno inmediato. La sensibilización no se limita a lo cognitivo, sino que también compromete el plano emocional, favoreciendo una lectura humanizada de la historia reciente. De este modo, se siembran las condiciones pedagógicas para un aprendizaje significativo y crítico de los acontecimientos históricos.

En la segunda fase de Apropriación y construcción colectiva del conocimiento, se privilegia la participación activa del estudiante en la reconstrucción crítica de la memoria histórica del conflicto bipartidista. Esta etapa contempla la lectura y análisis de documentos históricos, la elaboración de mapas conceptuales, líneas de tiempo y cómics, así como la puesta en escena del Tribunal de la Historia y las narrativas de memoria. Estas estrategias se articulan con lo planteado por Hernández, Ruiz y Delgado (2020), quienes destacan el valor formativo de la educación histórica que promueve la empatía y el pensamiento histórico mediante el trabajo colaborativo. La construcción del conocimiento histórico se concibe aquí como un proceso social y dialógico, en el cual los estudiantes no solo recuperan datos del pasado, sino que también los resignifican desde su propia experiencia y contexto. Así, se fortalecen las habilidades de interpretación crítica y se propicia el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas al reconocimiento del otro y a la valoración de la diversidad de memorias.

La fase tercera sobre Reflexión, síntesis y proyección se orienta a consolidar los aprendizajes logrados y a proyectarlos hacia escenarios de transformación individual y colectiva. Se proponen actividades como la elaboración de un ensayo reflexivo sobre la “nueva Colombia”, la creación de un museo virtual o físico y la evaluación final de aprendizajes. Esta fase encuentra respaldo en las investigaciones de Gómez y Castañeda (2019), quienes evidencian que la integración de dispositivos expresivos y creativos en la enseñanza de la historia fortalece los procesos identitarios y el compromiso ético con el pasado. Al cerrar el ciclo de la estrategia pedagógica, se procura que los estudiantes no solo hayan adquirido conocimientos históricos, sino que también hayan desarrollado una mirada crítica y comprometida con su realidad. La construcción del museo, por ejemplo, se erige como una práctica de memoria activa, en la que los estudiantes actúan como curadores de su propia interpretación del conflicto bipartidista. Esta dimensión proyectiva favorece la apropiación significativa del pasado como recurso para la transformación social.

La articulación de estas tres fases permite una implementación progresiva y flexible de la estrategia pedagógica, en sintonía con las características del grupo y los recursos disponibles en el contexto escolar. Esta secuenciación responde a un enfoque didáctico situado, como lo proponen Coll y Falsafi (2021), quienes destacan la importancia de adaptar las propuestas educativas al entramado sociocultural del aula. La flexibilidad de la propuesta no significa improvisación, sino apertura a los ritmos y necesidades del grupo, sin perder de vista el propósito

central: el fortalecimiento de los procesos identitarios mediante la reconstrucción crítica de la memoria histórica. Esta lógica gradual garantiza una profundización progresiva del conocimiento, donde cada fase se construye sobre los aprendizajes anteriores, generando una espiral ascendente de comprensión, apropiación y transformación. La propuesta reconoce así la complejidad del proceso educativo y apuesta por una pedagogía crítica, situada y transformadora.

Asimismo, la estrategia valora el uso de diversos lenguajes pedagógicos para estimular la expresión simbólica, emocional y racional del estudiantado. Al incluir actividades como la creación de cómics, ensayos y museos, se favorece una didáctica multimodal que potencia la diversidad de formas de representación y apropiación del conocimiento histórico. Según Nieto y Calderón (2023), las prácticas pedagógicas que integran componentes narrativos, visuales y corporales contribuyen a una comprensión más integral del conflicto armado y sus consecuencias. De esta manera, el aula se convierte en un espacio de experimentación, diálogo y memoria, donde se configuran subjetividades críticas y reflexivas. Esta apuesta pedagógica se fundamenta en el reconocimiento del estudiante como sujeto activo de conocimiento, con capacidad de interpretar, crear y transformar. Al integrar la memoria, la identidad y la participación, se fortalece el rol de la educación como herramienta para la construcción de paz y justicia social.

Se subraya que cada una de las fases de la propuesta no solo responde a un diseño metodológico coherente, sino que se inspira en una ética del cuidado y la responsabilidad con el pasado. En palabras de Restrepo y Díaz (2022), la educación histórica no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe propiciar procesos de reconocimiento y reparación simbólica. Por tanto, esta estrategia pedagógica se sitúa en la intersección entre la memoria, la identidad y la transformación social. En su conjunto, la propuesta demuestra que es posible enseñar la historia desde una perspectiva crítica y humanizante, que dignifique las voces silenciadas y active en los estudiantes la conciencia de su rol como ciudadanos comprometidos. En contextos como el de Dosquebradas, Risaralda, marcados por las huellas persistentes del conflicto, este enfoque adquiere un valor pedagógico, ético y político incuestionable.

## Ilustración 2

### *Fases de la propuesta*



Nota: Elaboración propia con base en propuesta de transformación.

#### 4.2.7 Actividades de la propuesta.

El desarrollo de actividades pedagógicas vinculadas a la memoria histórica de la violencia bipartidista permite abordar el pasado desde una dimensión crítica y significativa. En este sentido, la línea de tiempo interactiva facilita una aproximación secuencial a los hechos, lo cual fortalece el pensamiento histórico de los estudiantes, como lo afirman Bernabeu y Domínguez (2020) al destacar el valor de la cronología para construir conciencia temporal. Esta actividad se complementa con el análisis de los personajes más relevantes del conflicto, promoviendo el reconocimiento de actores sociales y políticos que marcaron la historia reciente del país. Según Gamboa y Guzmán (2021), personalizar los eventos históricos potencia la empatía y la comprensión crítica. El mapa conceptual, por su parte, permite organizar ideas sobre las causas y consecuencias de la violencia, fomentando una visión estructurada del fenómeno, en línea con lo planteado por Cardona y Muñoz (2022) sobre la utilidad de la representación gráfica en la enseñanza de ciencias sociales.

La estrategia pedagógica avanza hacia una comprensión más profunda con la introducción de fuentes primarias y narrativas personales. El Tribunal de la Historia, como ejercicio didáctico, favorece el pensamiento argumentativo y crítico al permitir a los estudiantes asumir roles históricos desde diversas perspectivas. De acuerdo con Ruiz y Fernández (2019), estas simulaciones fortalecen la argumentación y desarrollan competencias ciudadanas. Las Narrativas de la Memoria, al promover la escritura creativa a partir de hechos históricos, estimulan la apropiación del pasado mediante un enfoque subjetivo que, según Ramírez y Ávila (2021), impulsa la comprensión emocional de la historia. El análisis geográfico, mediante el ejercicio de las Áreas de la Violencia, ubica espacialmente el conflicto y sus repercusiones, consolidando el pensamiento espacial, tal como lo sugiere Escobar (2020) al destacar el vínculo entre geografía crítica y memoria.

El uso del cómic como recurso didáctico evidencia una apuesta por la multimodalidad en el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes representar gráficamente eventos traumáticos desde una mirada crítica y artística. Esta metodología, respaldada por Franco y Zapata (2022), permite integrar competencias comunicativas, artísticas e históricas, al tiempo que favorece el aprendizaje significativo. La elaboración de cómics como herramienta narrativa potencia la creatividad y canaliza la reflexión sobre los hechos históricos, facilitando una comprensión menos rígida del pasado. Esta actividad se alinea con enfoques pedagógicos que promueven el pensamiento divergente, como plantea Suárez (2023), al vincular arte y memoria en contextos educativos. Además, la capacidad de síntesis se fortalece con el análisis de textos clásicos sobre la violencia, promoviendo la lectura crítica y la confrontación de discursos, en consonancia con lo que señala Londoño (2019) sobre la enseñanza de la historia reciente.

En la fase de proyección hacia el presente y futuro, la propuesta incorpora actividades que conectan la historia con la construcción de ciudadanía. La redacción de un ensayo sobre la "nueva Colombia" representa una oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre las transformaciones del país a partir de su experiencia investigativa. Esta estrategia responde a lo planteado por Díaz y Moreno (2020), quienes sostienen que el ensayo como forma de escritura favorece la autonomía del pensamiento y la expresión de juicios fundamentados. El Museo Virtual o Físico, como cierre del proceso, permite materializar los aprendizajes en una propuesta expositiva que articula conocimientos, emociones y memorias. Según Ortega y Rincón (2021), este tipo de producciones integradas promueven el aprendizaje colaborativo y fortalecen la

dimensión pública de la educación histórica. La construcción del museo constituye una metáfora pedagógica de la reparación simbólica a través del saber.

Como parte fundamental de la estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de los procesos identitarios mediante la memoria histórica, el docente incorporó la lectura crítica de cuatro recursos digitales cuidadosamente seleccionados. En primer lugar, el texto de la Universidad Católica ofrece un panorama riguroso sobre los antecedentes de la violencia bipartidista, permitiendo a los estudiantes contextualizar el conflicto. Luego, el artículo académico de la Revista *Universitas Humanística*, aporta una mirada crítica desde los estudios de memoria, invitando a reflexionar sobre las narrativas construidas desde el Estado y la sociedad civil. Complementariamente, el documento del Museo Nacional expone, mediante elementos visuales y testimoniales, las múltiples voces silenciadas por la historiografía tradicional. Finalmente, el artículo de la Revista *Análisis Político*, analiza el vínculo entre memoria histórica y construcción de paz, contribuyendo al debate sobre la “nueva Colombia”. Estas fuentes activaron procesos de interpretación, diálogo y resignificación, tal como recomiendan De los Reyes y Montenegro (2023), quienes destacan que el uso de documentos históricos y literatura testimonial promueve aprendizajes significativos y conciencia ciudadana en contextos educativos sensibles a la historia reciente.

La coherencia entre las actividades propuestas y las categorías emergentes del análisis cualitativo de la experiencia estudiantil fortalece la validez interna de la estrategia. Estas categorías, que abarcan desde el impacto emocional hasta la reflexión crítica, muestran que la violencia bipartidista no es un hecho lejano, sino una memoria viva que afecta la identidad juvenil. Según Gómez y Hernández (2023), incorporar las emociones en el análisis histórico permite a los estudiantes reconocerse como sujetos históricos en formación. La estrategia se sostiene en esta articulación, pues no solo se basa en referentes teóricos, sino en necesidades y percepciones reales expresadas por los estudiantes. De este modo, se garantiza que el proceso de enseñanza-aprendizaje responda a un diagnóstico situado, como recomiendan Torres y Medina (2024) en sus estudios sobre educación contextualizada.

Esta propuesta pedagógica demuestra que el trabajo con la memoria histórica debe trascender la simple conmemoración y convertirse en una herramienta para la formación ética, política y ciudadana. El abordaje de la violencia bipartidista desde metodologías activas, creativas y participativas promueve el desarrollo de competencias integrales y la formación de

sujetos críticos. En línea con lo señalado por Pérez y Castaño (2019), la educación en contextos de posconflicto debe asumir el reto de construir memoria sin reproducir el odio, apostando por la justicia simbólica y la reconstrucción del tejido social. La propuesta, al integrarse con el contexto de la I.E. Santa Sofía, no impone modelos externos, sino que construye desde la realidad local una experiencia de aprendizaje transformadora. Así, la educación deja de ser una repetición del pasado y se convierte en una práctica de futuro compartido.

### Ilustración 3

*Actividades de la propuesta.*



Nota: Elaboración propia con base en propuesta de transformación.

#### *4.2.8 Selección de métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación.*

##### **Selección de métodos para su aplicación.**

La selección de métodos para la implementación de la propuesta se fundamenta en la necesidad de articular estrategias activas que conecten los saberes previos de los estudiantes con nuevas formas de significar el pasado violento del país. Por ello, se eligió el enfoque

metodológico de aprendizaje basado en proyectos, el cual permite organizar actividades en torno a un producto final significativo, como lo plantea Hernández-Hernández (2021), quien reconoce su eficacia para vincular contenidos históricos con procesos de indagación y producción crítica. Esta metodología favorece una participación activa, fomenta la investigación escolar y estimula la creatividad, aspectos clave para abordar temáticas sensibles como la violencia bipartidista. Además, se propone combinar el trabajo individual y colaborativo, en función de los momentos de la propuesta, reconociendo que las formas diversas de interacción fortalecen el desarrollo de competencias ciudadanas (Jiménez & Lozano, 2023).

Asimismo, se optó por la metodología de aula invertida como soporte transversal en el proceso de aplicación. Esta decisión responde al objetivo de promover el trabajo autónomo y el uso significativo de las TIC, aspectos que permiten a los estudiantes acceder a contenidos históricos antes del trabajo en clase, facilitando el aprovechamiento del tiempo presencial para el análisis y la reflexión crítica. Según Rodríguez y Pérez (2022), el aula invertida mejora la comprensión de fenómenos complejos al integrar materiales audiovisuales, lecturas guiadas y entornos virtuales de aprendizaje. En el caso de la propuesta, esta metodología garantiza que los estudiantes puedan explorar a profundidad los antecedentes de la violencia bipartidista y sus implicaciones sociopolíticas, para luego confrontar sus hallazgos en espacios de diálogo pedagógico. Además, su implementación resulta pertinente en contextos con limitaciones de tiempo y recursos, como suele suceder en instituciones públicas.

Finalmente, se incluyó el método de estudio de caso como estrategia que posibilita examinar eventos históricos concretos desde múltiples perspectivas. Esta opción resulta pertinente para analizar hechos clave como el Bogotazo o la Masacre de Gachetá, ya que, según Ramírez y Castellanos (2020), el estudio de caso permite al estudiante asumir un rol investigador frente a situaciones reales, facilitando una aproximación crítica y contextualizada a los conflictos. El análisis de estos casos históricos se acompaña de herramientas como la elaboración de cómics, la dramatización y la creación de museos escolares, que operan como productos finales del aprendizaje. Estas prácticas, además de reforzar la comprensión conceptual, fomentan la empatía y el reconocimiento de los sujetos históricos. En suma, la combinación metodológica elegida busca asegurar una experiencia educativa integral, conectada con las emociones, los saberes y las memorias del estudiantado.

### **Selección de técnicas para su aplicación.**

En la selección de técnicas para la aplicación de la propuesta, se privilegió el uso de estrategias cualitativas que permitieran captar con profundidad las percepciones, emociones y comprensiones que los estudiantes construyen en torno a la memoria histórica de la violencia bipartidista. La técnica de grupos focales se eligió como una herramienta clave, dado que posibilita el diálogo colectivo, la contrastación de experiencias y la emergencia de significados compartidos, lo que fortalece la construcción identitaria. Según Gómez y Lozano (2020), los grupos focales permiten analizar los discursos de los participantes a través de sus interacciones, revelando no solo contenidos explícitos, sino también emociones, silencios y tensiones que enriquecen el análisis interpretativo. En contextos escolares donde se abordan temas sensibles como el conflicto histórico, esta técnica propicia un ambiente de confianza, al tiempo que visibiliza la diversidad de voces del estudiantado.

Otra técnica central para esta propuesta es la entrevista semiestructurada, la cual permite profundizar en las narrativas individuales de los estudiantes en relación con sus aprendizajes, emociones y transformaciones durante el desarrollo de la estrategia pedagógica. Esta técnica combina una guía de preguntas flexibles con la posibilidad de explorar temas emergentes, lo cual resulta pertinente en investigaciones educativas que buscan comprender procesos complejos como el reconocimiento del pasado violento del país. De acuerdo con Medina y Rincón (2021), la entrevista semiestructurada favorece una relación dialógica entre el investigador y el sujeto, permitiendo acceder a interpretaciones significativas y contextualmente situadas. En esta propuesta, se aplicarán entrevistas a una muestra representativa de estudiantes con el fin de triangular la información obtenida con otros instrumentos, reforzando la validez de los hallazgos.

Asimismo, se incorporó la técnica del análisis de producciones escritas y visuales, como los ensayos, cómics, mapas conceptuales y narrativas creadas por los estudiantes. Esta técnica permite valorar no solo el contenido temático, sino también la evolución en el pensamiento crítico, la apropiación del lenguaje histórico y el compromiso emocional con el tema abordado. Tal como plantean Restrepo y Herrera (2023), el análisis de producciones escolares constituye una vía legítima para evaluar aprendizajes complejos en proyectos pedagógicos orientados a la transformación social. En este caso, dichas producciones permitirán identificar cómo los estudiantes resignifican su visión de la violencia bipartidista, articulando conocimientos, emociones y valores. Así, las técnicas seleccionadas se integran de manera coherente con los

objetivos de la propuesta, asegurando una comprensión holística y profunda del impacto educativo de la estrategia.

### **Selección de instrumentos para su aplicación.**

En la selección de instrumentos para la aplicación de la propuesta, se optó por herramientas que permitieran recoger información cualitativa y cuantitativa de manera rigurosa y contextualizada. El diario de campo fue uno de los instrumentos elegidos por su capacidad para registrar de forma continua y reflexiva las observaciones realizadas durante la implementación de la estrategia pedagógica. Este instrumento facilita documentar tanto comportamientos observables como reacciones emocionales o cambios actitudinales en los estudiantes. Según González y Barros (2022), el diario de campo permite al investigador comprender los procesos educativos desde una perspectiva situada, favoreciendo la interpretación de los acontecimientos en relación con el entorno específico. Por ello, el uso sistemático del diario en esta propuesta contribuye a identificar transformaciones significativas en la forma como los estudiantes se aproximan a la memoria histórica.

Adicionalmente, se diseñó un cuestionario de evaluación inicial y final que permite comparar los saberes previos y los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Este instrumento fue elaborado con base en ítems de respuesta cerrada y abiertas, y su construcción se guió por los principios de validez de contenido, claridad y pertinencia contextual. De acuerdo con el enfoque planteado por Villalba y Restrepo (2021), los cuestionarios permiten no solo medir conocimientos, sino también indagar por actitudes, percepciones y creencias que orientan la comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, el cuestionario aplicado en esta propuesta incluye preguntas sobre el conocimiento de hechos históricos, la identificación de personajes relevantes y la capacidad de establecer conexiones entre pasado y presente. Su implementación busca evidenciar el impacto de la estrategia en el fortalecimiento de la conciencia histórica de los estudiantes.

Se incorporó como instrumento la rúbrica analítica, útil para valorar de forma sistemática y objetiva las producciones estudiantiles generadas durante la propuesta. La rúbrica se organizó en torno a criterios como la argumentación histórica, la creatividad, el uso de fuentes y la coherencia narrativa. Esta herramienta permite establecer niveles de desempeño, retroalimentar el proceso y orientar la mejora continua del aprendizaje. Según Ortega y Serrano (2023), las

rúbricas fomentan una evaluación formativa que fortalece la autonomía y la autorregulación del estudiante, elementos clave en el enfoque pedagógico propuesto. En consecuencia, la inclusión de este instrumento responde a la necesidad de evaluar no solo el producto final, sino también el proceso de construcción del conocimiento histórico desde una perspectiva crítica y situada.

#### Ilustración 4

##### *Selección de métodos, técnicas e instrumentos para su aplicación*



Nota: Elaboración propia con base en propuesta de transformación.

#### *4.2.9 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta.*

La implementación efectiva de la propuesta pedagógica sobre la memoria histórica del conflicto bipartidista en Colombia requiere una articulación cuidadosa de los recursos humanos disponibles. El docente de Ciencias Sociales asume un papel central como mediador del conocimiento, facilitador del diálogo y promotor de la reflexión crítica, en coherencia con los planteamientos de Freire (2020), quien subraya la necesidad de una pedagogía liberadora anclada en la conciencia histórica. A su alrededor, actores institucionales como el bibliotecario, el coordinador académico, el mediador TIC y el orientador escolar fortalecen el proceso formativo mediante el acompañamiento técnico, emocional y metodológico. Según Morales y Gómez

(2021), el trabajo colaborativo entre educadores y agentes de apoyo favorece experiencias significativas de aprendizaje, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social como el de Dosquebradas. Para optimizar este componente, se recomienda fortalecer las capacidades docentes en pedagogía crítica y uso de TIC mediante alianzas con entidades culturales y gubernamentales locales.

En relación con los recursos pedagógicos, se plantea una combinación equilibrada entre materiales físicos tradicionales y herramientas digitales contemporáneas. Esta convergencia permite diversificar las estrategias didácticas, adaptándose a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. El empleo de papel, cartulinas, colores y marcadores para actividades como la elaboración de cómics o mapas conceptuales se complementa con plataformas como Pixton o Google Earth, que potencian la creatividad y la apropiación significativa del contenido histórico. De acuerdo con Arias y Trujillo (2022), integrar medios analógicos y digitales estimula procesos cognitivos de orden superior, como la argumentación y el pensamiento crítico. Si bien la mayoría de las instituciones educativas en Dosquebradas cuentan con acceso a bibliotecas escolares, salas de informática y materiales básicos, se identifican retos asociados a la conectividad, disponibilidad de licencias de software y condiciones para el trabajo colaborativo, lo cual exige una gestión pedagógica proactiva y adaptativa.

Por último, los recursos logísticos constituyen un componente esencial para la ejecución dinámica y sostenida de la estrategia. El tiempo institucional debe gestionarse con flexibilidad, aprovechando espacios como semanas transversales, clubes escolares y jornadas extracurriculares. Asimismo, los salones de clase, patios, bibliotecas y otros entornos escolares se convierten en escenarios vivos para la exposición de productos, realización de tribunales históricos o creación de museos. Como lo plantean Rodríguez y Muñoz (2023), la reorganización del tiempo y del espacio escolar a partir de proyectos interdisciplinarios favorece la apropiación del conocimiento y la construcción de sentido. En el contexto específico de Dosquebradas, donde coexisten instituciones con alta y baja dotación, es necesario fortalecer redes interinstitucionales que permitan compartir recursos, así como vincular actores locales como la Casa de la Cultura, cronistas comunitarios y colectivos juveniles, lo que enriquecería tanto el contenido como el alcance formativo de la propuesta.

Tabla 6  
*Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta.*

Tipo de recurso	Descripción general	Aplicación en las actividades	Disponibilidad en el contexto de Dosquebradas	Requerimientos adicionales
Recursos humanos	Docente de Ciencias Sociales. Apoyo institucional: coordinador académico, bibliotecario, mediador TIC, orientador escolar.	Acompañamiento en diseño y evaluación de actividades. Facilitación de espacios de reflexión (Tribunal de la Historia, Museo). Asesoría en creación de productos narrativos y visuales.	Alta: las instituciones suelen contar con planta docente estable y redes de apoyo pedagógico (secretarías de educación, proyectos municipales de memoria).	Formación docente en pedagogía crítica y uso de TIC para historia. Red de aliados: Casa de la Cultura, bibliotecas públicas, centros culturales.
Recursos pedagógicos	- Materiales físicos: papel, cartulina, colores, marcadores. - TIC: computadoras, proyectores, software de diseño (Canva, Pixton, Google Earth). - Bibliografía: textos históricos, libros escolares, fuentes primarias, literatura testimonial.	- Línea de tiempo, mapas, cómics, ensayos y exposiciones. - Uso de bibliografía para comprensión crítica y producción escrita.	Media a alta: muchas instituciones cuentan con salas de informática y acceso a recursos básicos. Existen bibliotecas escolares y públicas como la Biblioteca Municipal de Dosquebradas.	Acceso a licencias de software educativo. Mejora en conectividad y dotación de materiales para trabajo colaborativo.
Recursos logísticos	- Tiempo: jornadas académicas, semanas transversales, clubes escolares. - Espacios: salones, bibliotecas, patios para exposiciones. - Equipos: video beam, computadores, internet.	- Desarrollo de actividades grupales. - Presentaciones y exposiciones (Museo, Tribunal de la Historia). - Producción y difusión de contenidos (narrativas, cómic, línea del tiempo).	Variable: depende del colegio. Algunas IE públicas de Dosquebradas están bien dotadas, otras requieren mejor infraestructura.	Gestión de espacios alternativos: Casa de la Cultura, auditorios comunales. Fortalecimiento de redes escolares para compartir recursos.
Contexto de Dosquebradas	Municipio urbano-industrial con comunidades rurales y zonas vulnerables; amplia diversidad cultural y acceso progresivo a TIC.	Las actividades permiten integrar realidades locales (memorias familiares, migración, desplazamiento). Puede trabajarse con enfoque de memoria viva.	Hay experiencias comunitarias de memoria, colectivos juveniles y apoyo de la Secretaría de Educación y Cultura.	Vincular actores locales: adultos mayores, organizaciones sociales, cronistas del municipio. Fortalecer alianzas institucionales para recursos y proyección.

Nota: Elaboración propia con base en propuesta de transformación.

### 4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

#### 4.3.1 Valoración de la propuesta de transformación.

La valoración de la propuesta de transformación se sustentó en una lógica formativa y participativa, orientada a identificar los logros alcanzados y los aspectos susceptibles de mejora. En este sentido, se adoptaron criterios cualitativos y cuantitativos que permitieron evaluar tanto

los productos como los procesos desarrollados durante la implementación. Según Coll y Martín (2020), una evaluación integral en el ámbito educativo debe considerar el impacto emocional, cognitivo y social que generan las estrategias aplicadas. Por ello, el proceso de valoración no se limitó a medir conocimientos adquiridos, sino que también examinó las transformaciones en las actitudes, percepciones y habilidades ciudadanas de los estudiantes. Esta visión holística responde a los principios de la evaluación auténtica, donde el juicio valorativo se construye desde la interacción entre evidencias empíricas y criterios éticos y pedagógicos.

La estrategia contempló instrumentos como rúbricas analíticas, cuestionarios de percepción, análisis de producciones estudiantiles y entrevistas semiestructuradas, lo cual garantizó una triangulación metodológica pertinente. De acuerdo con Fernández y Cárdenas (2021), la combinación de múltiples fuentes de información favorece la validez interna de la evaluación, al permitir contrastar los datos obtenidos desde diversas perspectivas. En este caso, las rúbricas fueron diseñadas con base en indicadores de desempeño relacionados con pensamiento histórico, argumentación crítica y creatividad expresiva. A su vez, los cuestionarios permitieron captar la voz estudiantil sobre la relevancia de los contenidos, la utilidad de los recursos y la satisfacción con las actividades. Los hallazgos mostraron una alta apropiación de los objetivos propuestos, así como una valoración positiva de la experiencia educativa vivida en el marco de la propuesta.

Por último, se consideró fundamental incorporar la retroalimentación de los docentes acompañantes, quienes brindaron observaciones sobre la planificación, ejecución y pertinencia contextual de las actividades desarrolladas. La inclusión de esta mirada docente responde a lo planteado por Medina y Rojas (2023), quienes sostienen que el juicio profesional del educador es una fuente legítima y necesaria en procesos de evaluación transformadora. Asimismo, el análisis de los productos finales, como ensayos, cómics y museos escolares, permitió constatar el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes en torno a la violencia bipartidista y sus implicaciones actuales. La valoración de la propuesta, por tanto, no se concibió como un acto final, sino como un ejercicio continuo de reflexión crítica, indispensable para fortalecer una pedagogía de la memoria anclada en el contexto y comprometida con la formación ciudadana.

#### *4.3.2 Evaluación de la propuesta de transformación.*

La evaluación de la propuesta de transformación se diseñó desde un enfoque integral y multidimensional, que permite valorar los diferentes componentes de la experiencia pedagógica. En primer lugar, se contempló la evaluación del material, en la que se analizó la pertinencia de los propósitos de aprendizaje, la coherencia entre objetivos y actividades, la diversidad de recursos utilizados y la adecuación de los espacios y metodologías. Esta valoración responde a los lineamientos de evaluación contextualizada propuestos por Perrenoud (2019), quien enfatiza la importancia de vincular los criterios evaluativos con el entorno y las características de los estudiantes. Además, se incluyó el análisis del impacto de las actividades sobre la comprensión del fenómeno de la violencia bipartidista, lo cual permite determinar si la propuesta pedagógica logra suscitar aprendizajes significativos y transformadores.

La evaluación del material propuesto responde a un enfoque integral que articula dimensiones pedagógicas, metodológicas y contextuales, con el propósito de garantizar su eficacia formativa en la comprensión de la violencia bipartidista. En primer lugar, se valoró la claridad de los propósitos de aprendizaje y su coherencia con las actividades diseñadas, tal como lo sugieren León y Martínez (2020), quienes sostienen que la congruencia entre intencionalidades pedagógicas y tareas de aula es un criterio fundamental para asegurar aprendizajes significativos. Asimismo, se analizó la riqueza del material, entendida como la diversidad de recursos, formatos y estrategias que activan distintos estilos de aprendizaje y promueven la participación crítica del estudiantado. Esta dimensión coincide con lo planteado por Calderón y Ospina (2021), quienes destacan la importancia de recursos variados en contextos educativos complejos. De igual modo, se evaluó la disponibilidad de los materiales y su adecuación al entorno escolar, reconociendo que la accesibilidad es un factor clave en la equidad educativa y en la efectividad de toda intervención pedagógica.

En un segundo plano, la evaluación contempló aspectos relacionados con la logística, el tiempo de ejecución y la adecuación de los espacios de trabajo, lo cual resulta indispensable para el desarrollo óptimo de las actividades propuestas. Desde la perspectiva de Pineda y Salazar (2022), estos factores no deben ser considerados elementos secundarios, sino condiciones estructurales que inciden directamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, se valoró si las sesiones se desarrollaban en ambientes seguros, cómodos y que favorecieran el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. Igualmente, se examinó la metodología empleada, exigiendo que esta fomentara el pensamiento histórico, la indagación

crítica y la participación activa del estudiante, en consonancia con los enfoques actuales de la didáctica de las ciencias sociales (Hernández & Pulido, 2023). Finalmente, se ponderaron los efectos del material sobre la comprensión de la violencia bipartidista y su adecuación al nivel cognitivo del estudiantado, estableciendo así un marco evaluativo riguroso, pertinente y profundamente contextualizado.

Tabla 7  
*Evaluación del material*

Criterios de Evaluación	Descripción	Escala de Evaluación (1-5)
Propósitos de aprendizaje	El material es pertinente y describe con claridad los propósitos de aprendizaje	1 2 3 4 5
Relación entre objetivos y actividades	Existe coherencia entre las metas de aprendizaje y el diseño de las actividades	1 2 3 4 5
Riqueza del material	En las actividades se presenta variedad de recursos y sesiones	1 2 3 4 5
Disponibilidad de recursos	Cada uno de los recursos que se proponen aportan al objetivo de aprendizaje	1 2 3 4 5
Espacios de trabajo	Los espacios donde se implementan las actividades son seguros, cómodos y permiten el aprendizaje	1 2 3 4 5
Metodología empleada	La metodología favorece el aprendizaje	1 2 3 4 5
Evaluación	La evaluación se lleva a cabo con ejercicios que ponen a prueba los nuevos saberes de los estudiantes	1 2 3 4 5
Consideraciones respecto al nivel de los estudiantes	Las actividades son coherentes con los niveles educativos de los estudiantes	1 2 3 4 5
Efecto en aprendizaje de la suma	Las actividades propuestas si permiten comprender la violencia bipartidista	1 2 3 4 5
Tiempo de ejecución	Las actividades evidencian un tiempo prudente de ejecución	1 2 3 4 5

Nota: Elaboración propia con base en propuesta de transformación.

En segundo lugar, se desarrolló una evaluación específica del rol del docente, tomando en cuenta elementos como el diseño de la estrategia, el conocimiento del contenido, el uso de recursos, el clima educativo y la apropiación de la metodología. Según Loaiza y Ramírez (2020), evaluar la práctica docente requiere observar no solo la ejecución técnica, sino también la capacidad reflexiva del educador para contextualizar, adaptar e innovar en su quehacer pedagógico. La propuesta incluyó una escala valorativa que permitió ponderar la efectividad del maestro en la implementación de las unidades didácticas, destacando la comunicación, la evaluación y la gestión del tiempo como aspectos clave del proceso educativo. Así, se reconoció al docente como mediador activo entre el conocimiento histórico y las experiencias del estudiantado.

La evaluación del desempeño docente en el marco de la propuesta de transformación pedagógica incorpora criterios que permiten valorar su capacidad para diseñar, implementar y retroalimentar procesos educativos significativos. En primer lugar, se consideró la coherencia entre los objetivos pedagógicos y las necesidades del estudiantado, elemento que, según Mendoza y Rincón (2020), constituye un indicador clave de pertinencia didáctica en contextos socialmente complejos. Asimismo, se valoró el dominio del contenido, específicamente el tratamiento de la violencia bipartidista, lo que exige al docente no solo poseer conocimientos conceptuales sólidos, sino también habilidades para contextualizar, problematizar y resignificar los hechos históricos (Cardona & Suárez, 2021). De igual forma, el uso adecuado de recursos y estrategias metodológicas se calificó con base en la capacidad del maestro para articular medios didácticos pertinentes, de manera que promuevan una enseñanza activa, reflexiva y participativa, en consonancia con los enfoques críticos de la educación histórica.

Por otro lado, el análisis de la práctica pedagógica del docente incorporó aspectos como el clima educativo, la gestión de tiempos y la evaluación. En este sentido, se consideró fundamental la habilidad del maestro para generar un ambiente propicio al aprendizaje, que propicie la interacción afectiva, el respeto y la motivación, como lo destacan Moreno y Álvarez (2023) al referirse al papel emocional del educador en contextos de enseñanza compleja. Igualmente, se evaluó la apropiación de la metodología propuesta, entendida como la capacidad del docente para traducir los principios teóricos en acciones concretas en el aula, lo cual favorece la transformación de las prácticas tradicionales hacia modelos pedagógicos más dialógicos y emancipadores (Ortega & Peña, 2019). Finalmente, la calidad de la comunicación con el estudiantado y la adecuación del proceso evaluativo a los lineamientos institucionales se reconocieron como componentes esenciales para consolidar una práctica docente integral, crítica y con impacto formativo real.

Tabla 8  
*Evaluación del maestro.*

<i>Criterios de Evaluación</i>	<i>Descripción</i>	<i>Escala de Evaluación (1-5)</i>
--------------------------------	--------------------	-----------------------------------

<i>Diseño de la estrategia pedagógica</i>	<i>Coherencia entre los objetivos y las necesidades de los estudiantes</i>	<i>1 2 3 4 5</i>
<i>Conocimiento del contenido, en este caso la violencia bipartidista</i>	<i>El docente cuenta con información suficiente para demostrar que puede enseñar el contenido de la unidad</i>	<i>1 2 3 4 5</i>
<i>Empleo de recursos</i>	<i>El maestro emplea adecuadamente los recursos que consideró indispensables para la implementación de las unidades didácticas</i>	<i>1 2 3 4 5</i>
<i>Clima educativo</i>	<i>El docente puede conservar la calma, generar interés en el estudiante y motivar a la comunidad a aprender empleando el material diseñado</i>	<i>1 2 3 4 5</i>
<i>Apropiación de la metodología</i>	<i>El docente logra aplicar las metodologías para enseñar el contenido histórico</i>	<i>1 2 3 4 5</i>
<i>Comunicación</i>	<i>El docente soluciona dudas, ayuda a los estudiantes cuando es necesario y atiende a los comentarios de la estudiantina en todo momento</i>	<i>1 2 3 4 5</i>
<i>Evaluación</i>	<i>La forma de evaluación responde al sistema educativo y a la estructura curricular del plantel</i>	<i>1 2 3 4 5</i>
<i>Tiempo de ejecución de las actividades</i>	<i>El docente sigue tiempos y respeta espacios para implementar de manera adecuada las actividades</i>	<i>1 2 3 4 5</i>

Nota: Elaboración propia con base en propuesta de transformación.

Se evaluó al estudiante a través de tres momentos clave: una evaluación diagnóstica inicial, una formativa durante el desarrollo de las actividades y una final de aplicación de saberes. Esta estructura, sustentada en el modelo de evaluación por competencias, se alinea con lo planteado por Díaz y Pineda (2022), quienes sostienen que evaluar en distintos momentos favorece la comprensión progresiva y contextualizada de los aprendizajes. El enfoque adoptado permitió identificar las transformaciones cognitivas, actitudinales y expresivas de los estudiantes, otorgando un peso proporcional a cada momento evaluativo (20 %, 30 % y 50 %, respectivamente). De este modo, se garantizó una mirada holística y procesual del aprendizaje, evidenciando el alcance real de la propuesta en el fortalecimiento de la memoria histórica como eje de formación ciudadana.

La evaluación del estudiante dentro de la propuesta de transformación pedagógica se estructuró en tres momentos complementarios: inicial, formativo y final, con el fin de capturar de

forma holística el proceso de aprendizaje. En la primera etapa, la evaluación inicial se orientó a diagnosticar los conocimientos previos sobre la violencia bipartidista, permitiendo establecer un punto de partida sobre el cual planificar la intervención didáctica. Esta valoración, que representa un 20 % del total, se sustenta en el enfoque de evaluación diagnóstica planteado por Tobón (2021), quien destaca la necesidad de conocer las ideas previas del estudiante para personalizar el aprendizaje y garantizar su pertinencia. Este momento no solo identifica vacíos conceptuales, sino también permite reconocer experiencias previas que puedan ser resignificadas. Evaluar lo que el alumno ya sabe constituye una herramienta pedagógica clave para diseñar actividades contextualizadas y con sentido, como lo proponen Hernández, Sánchez y Molina (2020) al resaltar la relevancia del diagnóstico para la planificación estratégica de la enseñanza.

En la segunda y tercera fase, la evaluación se enfocó en el seguimiento formativo y la valoración final del aprendizaje. El segundo momento, de naturaleza formativa, representó el 30 % del total e implicó observar cómo el estudiante construyó nuevos saberes durante el desarrollo de las actividades didácticas. Esta etapa se fundamentó en la concepción de evaluación como proceso continuo y reflexivo, promovida por Andrade y Cerezo (2022), quienes afirman que este tipo de seguimiento fortalece la autonomía del estudiante y permite ajustes pedagógicos oportunos. Finalmente, la evaluación final, que ponderó un 50 % del total, valoró la capacidad del alumno para aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales o simulados. Este componente se articuló con la propuesta de evaluación auténtica de Martínez y Zuluaga (2019), que privilegia la transferencia del aprendizaje y su significatividad en la vida escolar y ciudadana. En conjunto, estas tres fases garantizan una comprensión profunda del proceso educativo, reconociendo no solo los productos finales, sino también el trayecto formativo del estudiante.

Tabla 9  
*Evaluación estudiante*

<i>Momento Evaluativo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
<i>Evaluación Inicial</i>	<i>Ponderación de los conocimientos previos del estudiante respecto a la violencia bipartidista</i>	<b>20%</b>
<i>Evaluación Formativa</i>	<i>Desarrollo de nuevos conocimientos gracias al material diseñado</i>	<b>30%</b>
<i>Evaluación Final</i>	<i>Aplicación de nuevos conocimientos luego de la formación y el diagnóstico</i>	<b>50%</b>

Nota: Elaboración propia con base en propuesta de transformación.

#### *4.3.3. Validación de la propuesta de transformación.*

En el proceso de validación de la propuesta de transformación, se acudió al juicio experto como una técnica cualitativa clave para garantizar la solidez y pertinencia del diseño pedagógico. La consulta a pares externos permite contrastar la propuesta con criterios especializados, favoreciendo así una retroalimentación fundada en conocimientos científicos y experiencias reales en el campo educativo. Según Delgado y Álvarez (2021), esta técnica posibilita fortalecer la consistencia interna de las estrategias y ajustar su aplicabilidad a contextos específicos. En ese sentido, se convocó a tres profesionales con doctorado y trayectoria en educación e historia, quienes analizaron con detalle cada fase de la estrategia planteada. El propósito fue identificar posibles vacíos, incoherencias o áreas susceptibles de mejora. Los resultados obtenidos permitieron validar no solo la estructura general de la propuesta, sino también la lógica interna que articula objetivos, actividades y evaluación. Esta validación se constituyó, por tanto, en una etapa fundamental del proceso investigativo.

La fundamentación metodológica se basó en las orientaciones de Creswell y Poth (2018), quienes destacan el valor de la validación experta como mecanismo de verificación cualitativa. A partir de ello, se elaboró un instrumento compuesto por una rúbrica con escala del 1 al 5 y una sección abierta para observaciones. Este instrumento evaluó la claridad del lenguaje, la coherencia metodológica, la pertinencia de los contenidos y la viabilidad de implementación. Los especialistas recibieron el documento íntegro del capítulo IV y el instrumento de evaluación con tiempo suficiente para su análisis. El enfoque metodológico se alineó con el planteamiento de Flick (2021), quien sugiere que las valoraciones de expertos deben combinar componentes cuantitativos y cualitativos para lograr una comprensión holística de la propuesta educativa. Así, se garantizó una validación exhaustiva y rigurosa.

Los criterios de selección de los especialistas fueron definidos rigurosamente. Se priorizó la formación doctoral, experiencia profesional en educación o historia, así como la participación en proyectos de innovación pedagógica. Esta delimitación buscó asegurar que los aportes se fundamentaran en una visión amplia del campo educativo, además de una comprensión específica del enfoque histórico. Como lo indica Hernández-Sampieri et al. (2021), la credibilidad de la validación depende de la idoneidad de quienes valoran la propuesta. Por ello, se eligieron perfiles

con alta cualificación y experiencia demostrada en procesos formativos reales. Esta selección permitió que la validación no se redujera a una revisión teórica, sino que integrara saberes prácticos desde una mirada contextualizada.

Los tres especialistas invitados cumplieron con todos los criterios establecidos. El Dr. Jorge Sebastián Gil aportó su conocimiento en didáctica de las ciencias sociales, mientras que el Dr. Juan David Galeano González ofreció su experticia en currículo y enseñanza de la historia. La Dra. Johana Ortiz Villa, con amplia trayectoria en investigación sobre memoria histórica y conflictos sociales, complementó la revisión desde un enfoque crítico. Sus perfiles diversos enriquecieron el análisis de la estrategia y permitieron una valoración más amplia de sus componentes. Además, su experiencia práctica en contextos escolares reales aportó una lectura situada de la propuesta, clave para estimar su pertinencia. Como sostienen Bravo y Reyes (2020), la validez de las intervenciones educativas mejora significativamente cuando son revisadas por expertos con experiencia territorial y enfoque interdisciplinario.

El instrumento de valoración, dividido en dos secciones, permitió recoger datos cualitativos y cuantitativos. La escala de evaluación numérica midió aspectos como claridad, coherencia, pertinencia y originalidad. La sección abierta permitió observaciones detalladas, sugerencias y comentarios críticos. Este diseño metodológico respondió a lo sugerido por Miles, Huberman y Saldaña (2020), quienes recomiendan usar estructuras mixtas para recoger valoraciones integrales en estudios aplicados. El uso de este instrumento facilitó una revisión sistemática del capítulo IV, incluyendo actividades, recursos, fases operativas, criterios de evaluación e indicadores de logro. Asimismo, permitió recoger recomendaciones para ajustar elementos metodológicos sin alterar el diseño estructural de la estrategia.

Durante el procedimiento de aplicación, se desarrollaron cuatro fases. En la primera, se entregó el documento a los expertos junto con el instrumento. En la segunda, se recibieron los formatos diligenciados. En la tercera, se realizó un análisis temático de las respuestas. Y en la cuarta, se sistematizaron los aportes para integrarlos en la versión final del diseño. Este procedimiento se basó en las pautas metodológicas de Maxwell (2021), quien resalta la importancia de documentar cada paso de la validación para asegurar la transparencia y trazabilidad del proceso investigativo. Gracias a esta organización, se lograron identificar patrones recurrentes en las observaciones de los expertos, lo que facilitó su incorporación coherente a la propuesta.

Los resultados obtenidos evidenciaron un alto nivel de aceptación por parte de los expertos. Destacaron la estructura lógica de la estrategia, la claridad de sus objetivos, la articulación entre actividades y evaluación, y el enfoque contextualizado de enseñanza de la historia. Asimismo, valoraron la propuesta como pertinente para desarrollar ciudadanía crítica a través de la memoria histórica. Estos resultados coinciden con lo planteado por Bolívar (2022), quien enfatiza la importancia de que los diseños educativos se adapten al contexto social y cultural de los estudiantes. La estrategia fue considerada no solo aplicable, sino también valiosa como modelo replicable en otros entornos escolares con características similares.

No obstante, también surgieron recomendaciones específicas que permitieron mejorar la propuesta. Se sugirió, por ejemplo, ajustar la redacción de algunos indicadores de logro, clarificar el orden de ciertas actividades y precisar los criterios de evaluación. Estas observaciones se analizaron minuciosamente y se incorporaron en la versión definitiva del capítulo IV. Como lo proponen Díaz-Barriga y Hernández (2019), los procesos de validación deben servir para perfeccionar el diseño pedagógico sin modificar su esencia, lo cual se cumplió satisfactoriamente en este estudio. Las modificaciones realizadas fortalecieron la estrategia, haciéndola más clara, coherente y adaptada a su contexto de implementación.

Entre los ajustes implementados destaca la mejora en la formulación de los productos esperados, la reorganización de algunas actividades y la precisión terminológica en los conceptos metodológicos. Estos cambios respondieron a observaciones concretas y buscaron reducir ambigüedades que podrían dificultar su aplicación. Según Tobón (2020), una estrategia pedagógica efectiva requiere no solo claridad conceptual, sino también operatividad en su ejecución. Por ello, las mejoras introducidas contribuyeron a fortalecer la estructura técnica y pedagógica de la propuesta, sin alterar su enfoque ni sus fundamentos epistemológicos.

La validación por pares también permitió confirmar la relevancia de los recursos propuestos, la viabilidad de los tiempos de ejecución y la adecuación del lenguaje utilizado en el diseño. En palabras de Zabalza (2021), todo diseño curricular debe considerar su comprensibilidad, de manera que tanto docentes como estudiantes logren apropiarse de los contenidos y las metodologías propuestas. En este caso, los expertos reconocieron que el material puede ser entendido con facilidad y adaptado según las características del grupo. Este aspecto fue considerado fundamental para su potencial transferencia a otros contextos escolares.

Se puede afirmar que la estrategia pedagógica validada responde a los principios de pertinencia, aplicabilidad y coherencia. La integración de sugerencias externas demostró que el diseño es abierto al mejoramiento continuo, lo cual refuerza su valor como instrumento pedagógico innovador. Tal como señalan González y Martínez (2023), el proceso de validación no solo verifica la calidad técnica de una propuesta, sino que también legitima su propósito transformador desde una visión crítica y comprometida con la realidad educativa. Este estudio concluye que la estrategia puede implementarse con garantías metodológicas y proyectarse como modelo replicable en procesos educativos centrados en la memoria histórica.

## **CONCLUSIONES.**

La investigación se inscribe en los procesos contemporáneos de enseñanza de la historia en Colombia, y busca comprender cómo las memorias locales relacionadas con la violencia bipartidista pueden incidir en la construcción de identidad colectiva y en el fortalecimiento de la conciencia ciudadana en estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía. Desde un enfoque cualitativo, se propuso rescatar voces testimoniales de los sobrevivientes, integrarlas en una propuesta pedagógica contextualizada y analizar sus efectos en las representaciones, emociones y actitudes de los participantes. Este ejercicio responde a las orientaciones de Martín-Barbero (2020), quien subraya la necesidad de conectar los relatos históricos con las experiencias cotidianas para generar aprendizajes significativos. Asimismo, se retoman los planteamientos de

Celis y Sánchez (2022), quienes insisten en el valor de las narrativas locales como recurso para revitalizar la memoria histórica en el ámbito escolar. Las conclusiones que se presentan recogen hallazgos sustanciales sobre el papel del testimonio como dispositivo didáctico y sobre la pedagogía de la memoria como medio para consolidar una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida con la transformación social desde la escuela.

El desarrollo de la investigación logró cumplir rigurosamente con los objetivos propuestos, articulando coherentemente los fundamentos metodológicos y los aportes de cada capítulo, particularmente en relación con el diseño de una propuesta pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista. Este diseño se consolidó como una estrategia educativa contextualizada, que responde a las necesidades identitarias de los estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía, mediante la incorporación de memorias locales como herramientas para promover la reflexión crítica. La propuesta se sustenta en marcos teóricos contemporáneos como el de Jelin (2021), quien subraya el valor pedagógico de las memorias traumáticas para la formación ciudadana, y en la metodología de investigación acción planteada por Hernández-Sampieri et al. (2020), que favorece la construcción conjunta de saberes. El capítulo cuatro documenta de forma detallada los componentes, fases y estrategias de la propuesta, argumentando su pertinencia en función del contexto escolar y demostrando su potencial para fortalecer la identidad colectiva y la conciencia histórica de los estudiantes.

El capítulo dos cumplió un papel fundamental al establecer el andamiaje teórico y referencial que sustenta la investigación, al integrar una revisión rigurosa de antecedentes, estudios previos y enfoques conceptuales en torno a la memoria histórica, la identidad colectiva y la educación en contextos atravesados por la violencia política. Este apartado permitió contextualizar de manera crítica el problema investigativo, evidenciando vacíos pedagógicos en la enseñanza de la historia reciente, lo que justifica la necesidad de adoptar un enfoque participativo y dialógico que sitúe al estudiante como sujeto activo de memoria. Autores como Santisteban y Pagès (2021) insisten en que la enseñanza de la historia debe fomentar la interpretación crítica del pasado para construir una ciudadanía comprometida, especialmente en escenarios marcados por la violencia. A través del análisis del estado del arte, el capítulo confrontó visiones y hallazgos de investigaciones previas, lo cual permitió no solo delimitar el objeto de estudio con mayor precisión, sino también legitimar la pertinencia de una estrategia

pedagógica centrada en la memoria local. En suma, el capítulo dos no solo aportó claridad conceptual, sino que orientó las decisiones metodológicas y fortaleció la coherencia de la propuesta educativa.

En el cumplimiento del primer objetivo específico, la investigación logró rescatar fuentes testimoniales significativas sobre la violencia bipartidista en el Gran Caldas, mediante un trabajo de campo que dio voz a los sobrevivientes y transformó sus relatos en recursos pedagógicos auténticos. Esta estrategia se sustenta en la necesidad de humanizar la enseñanza de la historia, al integrar memorias vivas que resignifican los contenidos escolares desde la experiencia directa, en consonancia con lo planteado por Jelin (2020), quien destaca la importancia de las narrativas testimoniales como base para la construcción de una memoria histórica plural. El capítulo tres documenta con precisión la metodología seguida, incluyendo los criterios de selección de informantes, las estrategias de contacto comunitario, y la implementación de entrevistas semiestructuradas y grupos focales como técnicas de indagación cualitativa. Estas técnicas permitieron captar no solo datos fácticos, sino también emociones, silencios y resignificaciones que fortalecen la comprensión crítica del pasado. La sistematización de los testimonios en categorías temáticas permitió, además, organizar los contenidos en función de su potencial educativo, promoviendo aprendizajes contextualizados que estimulan la empatía histórica y el pensamiento crítico (Santisteban et al., 2019). Así, el capítulo evidencia cómo estas memorias contribuyen a configurar una pedagogía de la historia centrada en la dignidad de la experiencia vivida.

En el desarrollo del segundo objetivo específico, la investigación logra estructurar estrategias didácticas centradas en la memoria histórica como un medio para resignificar el pasado y fortalecer la identidad colectiva del estudiantado. Esta labor se concretó en el diseño de una propuesta pedagógica distribuida en fases secuenciales —desde la sensibilización hasta la producción de contenidos— que permiten transitar desde el reconocimiento emocional hasta el análisis crítico de la violencia bipartidista. Tal como señalan Pagès y Santisteban (2020), la enseñanza de la historia debe propiciar la comprensión del pasado desde múltiples voces, permitiendo que los estudiantes se conviertan en agentes activos de interpretación histórica. En el capítulo cuatro se presenta la fundamentación conceptual de la propuesta, la cual se basa en enfoques críticos de la enseñanza de la historia que integran narrativas locales, ejercicios de

reflexión escrita, análisis comparativo de fuentes y producción de discursos históricos desde la experiencia escolar. Este planteamiento se alinea con las propuestas de Gómez (2021), quien resalta el valor formativo de metodologías que promuevan la participación, la empatía y el pensamiento autónomo. La propuesta no solo responde a los desafíos del currículo tradicional, sino que, además, ofrece un camino viable y contextualizado para incorporar la memoria histórica en las aulas, validado por expertos y sustentado por una rigurosa articulación teórico-práctica.

El tercer objetivo específico, centrado en diseñar los componentes metodológicos de la propuesta, se concreta mediante la definición de un enfoque cualitativo, la elección de técnicas pertinentes de recolección de información y la validación de los materiales diseñados durante la investigación. En el capítulo tres, se exponen detalladamente las decisiones metodológicas asumidas, destacando la importancia de la investigación cualitativa para interpretar fenómenos educativos complejos desde las experiencias de los actores involucrados, como lo argumentan Flick y Kardorff (2022). Asimismo, se describen la delimitación de la muestra, las técnicas empleadas —entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental— y los criterios éticos que guiaron la intervención, los cuales son fundamentales para garantizar la legitimidad del estudio (López-Gómez & Pérez-Fuentes, 2020). Por su parte, el capítulo cuatro complementa esta estructura al incluir la validación de los productos pedagógicos por parte de especialistas, lo cual refuerza la fiabilidad del diseño y permite ajustes fundamentados. En conjunto, estos elementos otorgan solidez metodológica al trabajo, favoreciendo la replicabilidad de la experiencia y su pertinencia dentro de los escenarios escolares actuales.

El capítulo cuatro consolida el andamiaje metodológico previamente desarrollado al traducirlo en una propuesta didáctica concreta, estructurada con criterios de coherencia, viabilidad y relevancia contextual. Este capítulo articula un enfoque descriptivo-interpretativo que resulta esencial para comprender las representaciones sociales vinculadas a la memoria histórica, ya que, como señalan García-Cabrero y Loredó-Enríquez (2020), dicho enfoque permite captar los significados subjetivos y las dinámicas culturales que permean los procesos educativos. A través de la descripción rigurosa de fases, recursos y criterios evaluativos, se demuestra cómo la teoría se convierte en acción pedagógica contextualizada, respetando las particularidades socioculturales de los estudiantes. Además, la validación por parte de expertos refuerza su consistencia, aportando legitimidad académica y evidenciando que la estrategia se

encuentra en sintonía con las demandas del entorno escolar. La propuesta presentada no solo responde al problema formulado, sino que también incorpora elementos que promueven una ciudadanía crítica, reflexiva y situada, tal como sugieren Soto Gómez y Medina Rivilla (2019). Así, el diseño pedagógico adquiere sentido práctico y potencial transformador.

La investigación demuestra que el trabajo de campo y la inclusión de testimonios directos permiten a los estudiantes comprender de forma más profunda y significativa los procesos de construcción identitaria asociados a la violencia bipartidista. Este contacto con narrativas locales no solo humaniza el conocimiento histórico, sino que también confronta las versiones oficiales, las cuales tienden a homogeneizar los relatos y a omitir las vivencias particulares (Taus, 2020). Al incorporar estas voces, los estudiantes expanden su horizonte crítico y desarrollan competencias interpretativas más sólidas, en sintonía con las propuestas de enseñanza histórica centradas en la empatía y la conciencia ciudadana (Pagès & Santisteban, 2021). La articulación de estos relatos con marcos teóricos actuales proporciona un contexto interpretativo riguroso, que facilita la comprensión de las causas estructurales del conflicto, sus consecuencias sociales y su impacto en la consolidación del Estado colombiano. En este sentido, el saber histórico deja de ser una acumulación de datos para convertirse en una herramienta de lectura crítica de la realidad, como sostienen Jara y Castro (2022), al permitir que los estudiantes reconozcan las raíces del conflicto en sus propias comunidades y se involucren activamente en la construcción de memoria colectiva.

Entre los principales resultados obtenidos en esta investigación, destaca la consolidación de un corpus de testimonios orales sobre la violencia bipartidista, sistematizado en categorías temáticas que permitieron rescatar memorias locales y otorgarles un valor pedagógico. Esta estrategia metodológica, fundamentada en los aportes de autores como Portelli (2019), favoreció la construcción de un relato histórico plural, donde las voces de los sobrevivientes emergen como fuentes legítimas para comprender los hechos desde una perspectiva subjetiva y comunitaria. El uso de la historia oral se presenta como una herramienta didáctica potente, capaz de romper con la rigidez de los discursos oficiales, fomentando una comprensión más empática y crítica en los estudiantes (González, 2021). Esta construcción narrativa contextualiza los acontecimientos históricos, generando condiciones para que los estudiantes identifiquen patrones de violencia, reconozcan las consecuencias del conflicto y desarrollen habilidades interpretativas que les permitan dialogar con el pasado desde su presente.

Asimismo, la investigación culminó en la elaboración de una propuesta pedagógica estructurada en fases didácticas que responden a las necesidades específicas del contexto escolar de la I.E. Santa Sofía. Cada fase fue diseñada con base en los principios de la pedagogía crítica, articulando contenidos, actividades y recursos que propicien la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento histórico (Freire & Macedo, 2020). El diseño de esta propuesta integró momentos de sensibilización, análisis crítico, producción de contenidos y socialización, con el propósito de fortalecer la identidad colectiva y promover el pensamiento histórico. Según Rojas y Martínez (2022), una propuesta educativa adquiere mayor efectividad cuando parte del contexto del estudiante y busca transformar su realidad mediante prácticas significativas y emancipadoras. De esta manera, la propuesta desarrollada en esta investigación se configura como una alternativa viable para abordar la enseñanza de la historia en territorios afectados por el conflicto armado.

Finalmente, la validación de la propuesta por parte de especialistas confirmó su pertinencia, coherencia interna y relevancia educativa. La evaluación realizada por los expertos incluyó criterios como claridad metodológica, aplicabilidad en el aula y contribución al desarrollo de una ciudadanía crítica. Esta revisión externa, respaldada por instrumentos diseñados con rigurosidad técnica, permitió realizar ajustes puntuales que fortalecieron los indicadores de logro y clarificaron algunos criterios evaluativos. Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2023), la validación por juicio de expertos representa una estrategia clave en el aseguramiento de la calidad de una propuesta educativa, ya que ofrece una visión externa fundamentada que enriquece el diseño inicial. En consecuencia, este proceso no solo otorgó legitimidad académica a la propuesta, sino que garantizó su adaptabilidad a distintos contextos escolares que comparten las mismas problemáticas estructurales.

Al culminar el proceso investigativo, se evidencia que los estudiantes alcanzan una comprensión profunda de las causas y consecuencias de la violencia bipartidista, superando el abordaje superficial que caracteriza a los enfoques tradicionales. Esta comprensión crítica permite identificar cómo dicho fenómeno histórico incidió en la configuración del Estado colombiano, lo cual responde a los postulados de la educación para la memoria planteados por Jelin (2020), quien sostiene que enseñar el pasado violento requiere no solo una transmisión de hechos, sino una problematización de sus huellas estructurales. En este sentido, los estudiantes desarrollan una mirada interpretativa que conecta los relatos del pasado con las condiciones

sociales actuales, favoreciendo un aprendizaje significativo y situado. Esta vinculación entre pasado y presente se convierte en una vía para cultivar la conciencia histórica, entendida como la capacidad para dar sentido al tiempo vivido y proyectar transformaciones futuras, según lo propone Rüsen (2019).

La investigación también demuestra que los estudiantes, a través de los ejercicios didácticos implementados, logran apropiarse del concepto de memoria colectiva, el cual inicialmente les resultaba ajeno o abstracto. A medida que se involucraron con los testimonios, las narrativas y los ejercicios de reconstrucción histórica, este concepto adquirió sentido y relevancia en su proceso formativo. Como señala Assmann (2022), la memoria colectiva no se impone, sino que se construye mediante experiencias compartidas que activan la empatía, la reflexión y la agencia social. En el caso analizado, las estrategias pedagógicas propuestas permitieron a los estudiantes interpretar los relatos locales no como hechos aislados, sino como expresiones de una historia vivida que aún configura la vida en comunidad. Esto sugiere que la enseñanza crítica de la historia, basada en memorias subalternas, constituye un camino eficaz para fomentar la responsabilidad ciudadana y el pensamiento crítico en contextos escolares.

Finalmente, el trabajo evidencia un fortalecimiento en la identidad territorial y en la sensibilidad social de los estudiantes, lo que se traduce en una mayor capacidad para vincular los procesos históricos con las problemáticas actuales de su entorno. Esta transformación coincide con los planteamientos de Meza y Villalba (2021), quienes afirman que la educación situada, al partir del reconocimiento del territorio y sus memorias, habilita prácticas pedagógicas más comprometidas con la transformación social. El diálogo entre las voces del pasado y las inquietudes del presente permite construir una ciudadanía crítica, consciente de sus raíces y de los desafíos estructurales que enfrenta. De este modo, la propuesta investigativa no solo impacta el conocimiento histórico, sino que propicia una pedagogía de la memoria que incide en la formación ética y política de los estudiantes. En consecuencia, se consolida una experiencia educativa que articula saber, sensibilidad y acción transformadora.

Desde un enfoque cualitativo de corte descriptivo-interpretativo, esta investigación logró captar las representaciones subjetivas que los estudiantes elaboran en torno a la memoria histórica, particularmente en contextos marcados por la violencia bipartidista. Tal enfoque, como argumenta Flick (2023), no busca generalizar, sino interpretar en profundidad las experiencias y significados que los actores sociales construyen. En este caso, el interés no radicó únicamente en

recoger datos, sino en comprender cómo los estudiantes atribuyen sentido a los relatos del pasado y cómo estos influyen en su percepción de identidad y pertenencia territorial. Esta perspectiva interpretativa permitió que los testimonios recogidos se transformaran en insumos didácticos que interpelan no solo el conocimiento académico, sino también la dimensión ética y emocional del aprendizaje histórico (Stake, 2020).

El diseño metodológico se estructuró en fases coherentes que respetaron los principios de rigurosidad cualitativa. Se inició con la definición de categorías de análisis, derivadas tanto del marco teórico como del trabajo exploratorio, en consonancia con lo planteado por Hernández-Sampieri et al. (2022) sobre la necesidad de establecer ejes interpretativos antes de abordar el campo. Posteriormente, se seleccionaron intencionadamente los participantes, privilegiando aquellos cuyas vivencias o contextos de socialización pudieran enriquecer la comprensión del fenómeno. Luego se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales, técnicas que, según Creswell y Poth (2021), permiten profundizar en la perspectiva de los sujetos y contrastar visiones colectivas. Finalmente, se realizó una interpretación narrativa y categorial de los datos, integrando las voces de los estudiantes con los postulados teóricos de la memoria, la identidad y la educación crítica.

La validación de la propuesta pedagógica diseñada en este proceso se convirtió en una etapa esencial para garantizar su relevancia contextual y su coherencia formativa. Esta validación, efectuada por especialistas en historia, pedagogía crítica y memoria, permitió afinar componentes, ajustar estrategias y reforzar la articulación entre objetivos, actividades y recursos. Según Sandín (2019), una propuesta educativa cobra sentido cuando logra responder a las tensiones del territorio y se construye desde el diálogo con múltiples saberes. En este caso, la metodología no solo posibilitó una lectura compleja del problema, sino que también garantizó la construcción de una estrategia viable y transformadora, enmarcada en principios éticos, participativos y reflexivos, que fortalecen la formación ciudadana a través de una pedagogía crítica de la memoria.

La investigación logró cumplir de manera integral con los objetivos planteados, al consolidar un diseño pedagógico basado en fundamentos teóricos sólidos y en la riqueza testimonial de las memorias locales, elementos que demostraron su potencial para fortalecer tanto la conciencia histórica como la identidad colectiva de los estudiantes. Desde una mirada crítica, este resultado coincide con los planteamientos de Santisteban y Pagès (2021), quienes destacan

que el aprendizaje de la historia adquiere mayor significado cuando se vincula con experiencias narrativas cercanas al estudiante, lo que favorece una comprensión crítica del pasado y su incidencia en el presente. La propuesta construida no se limitó a transmitir contenidos, sino que habilitó un espacio reflexivo en el que los estudiantes pudieron interpretar su realidad desde el diálogo entre el saber académico y la memoria social. Esta articulación favoreció la construcción de una ciudadanía comprometida, tal como lo sugiere Díaz et al. (2020), para quienes la educación histórica debe trascender la cronología y orientarse hacia el desarrollo de competencias críticas y ético-políticas.

No obstante, el proceso investigativo también enfrentó limitaciones que es preciso reconocer para garantizar la transparencia metodológica y abrir caminos hacia futuras investigaciones. El tratamiento de memorias sensibles, especialmente aquellas relacionadas con episodios de violencia bipartidista, suscitó respuestas emocionales intensas entre los estudiantes, lo cual exigió un acompañamiento psicoeducativo más prolongado de lo previsto. Esta situación coincide con lo advertido por Gómez y Restrepo (2022), quienes sostienen que trabajar con relatos de dolor en contextos escolares demanda dispositivos de contención emocional que muchas veces no están contemplados en el diseño inicial. Así, la interacción entre pedagogía y memoria requiere una ética del cuidado que proteja a los participantes y promueva una apropiación crítica, sin que esta derive en revictimización o retraumatización. Por ello, el acompañamiento docente en estos procesos no puede ser improvisado, sino que debe estar respaldado por formación previa en pedagogía de la memoria, como lo sugiere Rico (2019).

Otra de las limitaciones estuvo relacionada con el escaso tiempo destinado a la validación de la propuesta por parte de los especialistas, lo cual restringió la posibilidad de realizar ajustes más detallados que fortalecieran su implementación. Si bien la retroalimentación obtenida fue positiva y avaló la pertinencia de la propuesta, habría sido deseable contar con una fase de seguimiento más prolongada que permitiera observar con mayor detenimiento su impacto a mediano plazo. Esta necesidad de evaluación sostenida responde a las recomendaciones de Moreno et al. (2023), quienes insisten en la importancia de incorporar fases de monitoreo continuo en los procesos de innovación educativa para garantizar su adaptabilidad, relevancia y sostenibilidad. En este sentido, se plantea la conveniencia de replicar la experiencia en otros contextos institucionales, lo que permitiría no solo fortalecer su validez externa, sino también enriquecerla con nuevos aportes derivados de la diversidad territorial, cultural y social del país.

La experiencia desarrollada evidencia que el aprendizaje histórico adquiere una dimensión emocional y actitudinal profunda cuando se ancla en testimonios vivos que conectan al estudiante con las memorias del territorio. El contacto directo con estas voces no solo facilita la comprensión conceptual de los hechos, sino que también fortalece la empatía, la sensibilidad social y el pensamiento crítico, aspectos fundamentales en la formación ciudadana (Salazar & Arévalo, 2020). Este tipo de enfoque pedagógico permite confrontar las tensiones entre los relatos oficiales y las memorias locales, tal como plantean Giraldo y Mora (2021), al abrir espacios de interpretación que deconstruyen discursos hegemónicos y valorizan la diversidad de experiencias históricas. Además, la incorporación de memorias subalternas en el aula responde a la necesidad de democratizar el conocimiento histórico, favoreciendo el desarrollo de competencias críticas frente al pasado reciente (González & Patiño, 2022). En ese sentido, la propuesta presentada en esta investigación se convierte en un aporte significativo a la pedagogía de la memoria, pues articula saberes académicos y populares en un ejercicio de resignificación colectiva que reconoce el valor pedagógico de lo testimonial (Reyes & Bermúdez, 2019).

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman que incorporar las memorias locales desde una perspectiva crítica y sensible puede convertirse en una estrategia pedagógica innovadora para renovar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Este enfoque promueve una comprensión histórica más cercana a las realidades del territorio, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades ciudadanas con mayor sentido ético y reflexivo (Torres & Gómez, 2020). Sin embargo, el trabajo con fuentes orales plantea desafíos metodológicos y éticos que exigen una postura docente comprometida, donde se privilegie la dignidad de los testimonios y se garantice un acompañamiento sensible y respetuoso, tal como advierten Orozco y Martínez (2022). La narrativa oral implica sostener emocionalmente las memorias compartidas, lo cual demanda competencias afectivas que muchas veces desbordan la preparación tradicional del profesorado (Rendón & Castaño, 2019). A pesar de ello, el proceso demuestra que esta pedagogía no solo transforma los métodos de enseñanza, sino que fortalece en los estudiantes una ciudadanía lúcida, crítica y consciente de su papel en la historia y en la sociedad (Rodríguez & Cely, 2021). Así, la propuesta no solo tiene valor educativo, sino también ético y político.

## RECOMENDACIONES

Las recomendaciones derivadas de esta investigación responden a la necesidad de fortalecer el vínculo entre la pedagogía crítica y la enseñanza de la historia reciente, en contextos marcados por memorias sensibles. A partir del análisis sistemático de los hallazgos, se identificaron oportunidades de mejora que orientan tanto la práctica docente como el desarrollo institucional. En este sentido, las sugerencias presentadas buscan consolidar una educación más consciente, reflexiva y comprometida con la memoria colectiva y la formación ciudadana, en línea con los planteamientos de Giraldo y Acosta (2021), quienes destacan el papel de la escuela como espacio de reconstrucción simbólica y diálogo intergeneracional. Así mismo, estas recomendaciones promueven una integración coherente entre lo metodológico, lo académico y lo práctico, tal como lo sugieren Cifuentes y Duarte (2020) al resaltar la importancia de articular las dimensiones curriculares con las realidades sociales del entorno escolar. Por ello, se considera que la implementación progresiva de estas orientaciones contribuirá a una transformación pedagógica que permita superar enfoques reproductivos y promover una educación significativa, crítica y contextualizada, especialmente en territorios afectados por conflictos históricos.

### **Desde la perspectiva metodológica.**

El estudio recomienda fortalecer las estrategias cualitativas en la enseñanza de la historia, especialmente aquellas que involucran la recuperación de memorias orales en contextos marcados por conflictos sociopolíticos. Incorporar técnicas como la entrevista a profundidad, los grupos focales y la observación participativa permite captar matices y significados que difícilmente emergen desde metodologías cuantitativas (Camargo & Pérez, 2021). Esta orientación requiere una formación rigurosa del docente-investigador, quien debe dominar tanto las herramientas técnicas como los criterios éticos implicados en el trabajo con testimonios sensibles (Nieto & Muñoz, 2022). Se sugiere, además, una planificación curricular que contemple tiempos adecuados para el análisis de fuentes primarias, de modo que el uso pedagógico de la memoria no se reduzca a una actividad anecdótica, sino que se integre como eje transversal de comprensión histórica. En este sentido, las metodologías activas cobran relevancia, ya que potencian la reflexión crítica y el aprendizaje situado, tal como lo destacan Vergara y Gamboa (2023) en sus investigaciones sobre innovación educativa en territorios afectados por la violencia.

Asimismo, desde el diseño metodológico se recomienda institucionalizar procesos de validación continua de las propuestas pedagógicas que se elaboren a partir del trabajo de campo. La triangulación entre los datos obtenidos, la revisión por pares externos y la retroalimentación de los actores educativos participantes en la experiencia, otorga mayor consistencia a los hallazgos y asegura su pertinencia contextual (Sierra & Rojas, 2020). Esta práctica evaluativa debe acompañarse de registros sistemáticos y de instrumentos cualitativos como matrices de análisis temático, diarios de campo reflexivos y mapas conceptuales colaborativos. De igual modo, se propone incluir mecanismos de seguimiento posterior a la intervención, con el fin de verificar el impacto sostenido de la propuesta en el tiempo. Tales procedimientos podrían complementarse con estudios de caso ampliados o micro-etnografías escolares que permitan observar transformaciones en los discursos y actitudes de los estudiantes. Finalmente, se sugiere ampliar el uso de recursos tecnológicos para sistematizar la información, especialmente plataformas colaborativas y gestores cualitativos como Atlas.ti o MAXQDA, que contribuyen a una lectura más rigurosa y reflexiva de los datos (Quintero & Díaz, 2021).

Por último, se recomienda abordar con mayor profundidad los aspectos éticos relacionados con la investigación educativa que se apoya en memorias sensibles. En este tipo de estudios, la protección emocional de los participantes se convierte en un eje central del diseño

metodológico. Por tanto, resulta indispensable contar con protocolos claros de consentimiento informado, así como estrategias de contención y acompañamiento emocional para los estudiantes que interactúan con testimonios dolorosos (López & Andrade, 2024). Además, el investigador debe asumir un compromiso ético-político con las comunidades que brindan su voz, garantizando que los relatos recogidos no sean instrumentalizados ni expuestos fuera de contexto. Esta dimensión ética, como lo plantea Pérez-Rincón (2019), es inseparable de la calidad metodológica, y debe asumirse como una práctica constante y transversal durante todo el proceso investigativo. Al considerar estas recomendaciones, se contribuye a consolidar un modelo de enseñanza histórica más crítico, justo y transformador, que reconozca la complejidad del pasado y el derecho de las comunidades a narrar su propia historia.

### **Desde el punto de vista académico**

La investigación sugiere incorporar de manera sistemática la memoria histórica como eje transversal en el currículo de las ciencias sociales, especialmente en instituciones ubicadas en territorios afectados por la violencia. Esta inclusión debe sustentarse en enfoques pedagógicos críticos que privilegien la participación activa de los estudiantes, permitiéndoles construir significados desde su realidad y no únicamente desde los relatos oficiales (Giraldo & Torres, 2020). El docente, en este sentido, asume un rol mediador que facilita el diálogo entre las fuentes históricas y las vivencias del contexto, promoviendo una lectura crítica de los procesos sociales que han marcado la historia local y nacional. Asimismo, se propone fomentar la producción escrita, visual y oral de los estudiantes como forma de apropiación del conocimiento y de contribución al acervo testimonial del territorio. Como señala Rincón (2021), integrar la producción narrativa de los jóvenes en los procesos académicos fortalece su identidad y su sentido de agencia histórica.

En consonancia con lo anterior, se recomienda que las instituciones educativas diseñen planes de estudio flexibles que permitan abordar los contenidos desde la interdisciplinariedad, favoreciendo el cruce entre historia, literatura, ética y ciudadanía. Esta estrategia curricular, respaldada por autores como Barragán y Mendoza (2023), potencia el aprendizaje significativo y abre caminos para la comprensión compleja de fenómenos sociales como el conflicto armado. Además, se sugiere promover espacios de formación docente continua, orientados a fortalecer competencias en el uso de metodologías participativas, análisis de fuentes primarias y tratamiento

ético de memorias sensibles. La formación académica de los maestros debe incluir, por tanto, componentes que articulen teoría crítica, pedagogía de la memoria y herramientas de mediación cultural, garantizando que el abordaje del pasado reciente no reproduzca estigmas ni revictimizaciones, sino que se traduzca en aprendizajes transformadores (Salazar & Gómez, 2022).

Finalmente, desde la dimensión académica también se recomienda consolidar redes escolares de investigación histórica local, donde los estudiantes participen activamente en proyectos de recuperación de memoria colectiva. Estas experiencias deben estar guiadas por protocolos claros que aseguren la rigurosidad investigativa, la validación de fuentes y el respeto por la diversidad de relatos. La creación de semilleros de investigación estudiantil no solo dinamiza la vida académica, sino que genera condiciones para que los jóvenes se conviertan en sujetos activos de la construcción de conocimiento sobre su entorno. De acuerdo con Rodríguez y Patiño (2019), estas prácticas fomentan habilidades investigativas, pensamiento crítico y compromiso ético con el territorio. La apuesta académica, por tanto, debe orientarse hacia una educación que recupere el pasado con sentido, interroge el presente con responsabilidad y proyecte el futuro desde una ciudadanía informada, crítica y solidaria.

### **Desde las recomendaciones prácticas**

Resulta fundamental que las instituciones educativas promuevan el trabajo directo con fuentes orales en la enseñanza de la historia, especialmente en contextos donde la violencia ha dejado huellas profundas. Este enfoque, además de favorecer la construcción de una memoria colectiva significativa, fortalece los vínculos entre escuela y comunidad, al validar las experiencias locales como parte del conocimiento legítimo (Pérez & Roldán, 2021). Para lograrlo, se sugiere crear alianzas con organizaciones de víctimas, centros de memoria histórica y líderes comunitarios, de modo que se facilite el acceso a testimonios y se garantice un acompañamiento ético y respetuoso durante todo el proceso. Así mismo, conviene adecuar los espacios escolares para que puedan acoger encuentros intergeneracionales donde los estudiantes escuchen, dialoguen y produzcan reflexiones críticas sobre el pasado. Esta práctica pedagógica tiene un alto potencial formativo, pues les permite resignificar su identidad territorial y asumir una postura activa frente a la historia (Serrano & Vargas, 2023).

Además, se recomienda incluir estrategias de divulgación comunitaria dentro del proceso educativo, como ferias de la memoria, exposiciones escolares, publicaciones estudiantiles y performances teatrales o audiovisuales, con el fin de democratizar los saberes producidos en el aula. Estas acciones fortalecen la apropiación del conocimiento histórico y promueven una cultura ciudadana centrada en la participación, la pluralidad y la justicia social (González & Medina, 2020). De igual manera, se sugiere que los docentes acompañen de forma constante la elaboración de materiales didácticos que integren recursos locales, textos testimoniales, y ejercicios de análisis crítico, permitiendo que los estudiantes construyan una mirada compleja sobre los hechos históricos y sus consecuencias. Al mismo tiempo, debe garantizarse el cuidado emocional de quienes participan en estas experiencias, incorporando espacios de contención y reflexión que les permitan elaborar de manera sana los contenidos sensibles abordados (Ruiz & Herrera, 2022).

Finalmente, en términos prácticos, se hace necesario institucionalizar estas prácticas mediante su inclusión en los planes de área y en los proyectos educativos institucionales (PEI), asegurando su sostenibilidad a largo plazo. Esta integración debe considerar no solo el componente curricular, sino también el apoyo administrativo y logístico para facilitar la implementación de proyectos de memoria histórica en las escuelas (Martínez & Castaño, 2019). Igualmente, se propone documentar y sistematizar las experiencias que surjan a partir de estas prácticas, con el propósito de consolidar un repositorio pedagógico que oriente a otros docentes interesados en replicarlas. La formación de redes de escuelas comprometidas con la memoria puede constituirse en un referente nacional, capaz de incidir tanto en la transformación de la enseñanza como en los procesos de reconciliación social desde la educación. En este sentido, lo práctico se convierte en lo ético, cuando la educación se compromete con la verdad, la dignidad y la construcción de paz.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Andrade, A., & Cerezo, P. (2022). Evaluación formativa y desarrollo de la autonomía en el aula: una mirada desde la retroalimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 111–128. <https://doi.org/10.6018/rie.499821>
- Arenas, A. (2019). *La nación como comunidad imaginada*. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 23-34.
- Álvarez, D. (2022). *Educación, memoria e identidad: Perspectivas para una pedagogía crítica en Colombia*. Editorial Aula Abierta.
- Araya, A., & Contreras, P. (2021). La entrevista semiestructurada en la investigación cualitativa: elementos conceptuales, operativos y éticos. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.18>
- Arias, F., & Trujillo, L. (2022). Integración de recursos digitales y físicos en propuestas educativas críticas. *Revista Colombiana de Educación*, 84(2), 115–135. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12036>
- Aristizábal Agudelo, J. (2020). *Currículo y territorio: desafíos para una educación con sentido*. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(82), 33-47. <https://doi.org/10.17533/udea.eyp.n82a03>
- ASCOFADE. (2022). *Guía de ética en la investigación educativa con poblaciones vulnerables*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Assmann, A. (2022). *Memoria y futuro. Reflexiones sobre educación, cultura y democracia*. Editorial Gedisa.
- Bácares, J. (2024). *Violencia heredada y pedagogía de la memoria en contextos escolares*. Editorial Universidad Nacional.
- Bácares-Jara, L. (2024). *Infancias, conflicto y memorias heredadas: relatos desde la escuela rural colombiana*. Bogotá: Ediciones UPN.

- Barragán, L., & Mendoza, J. (2023). Interdisciplinariedad y memoria histórica en la educación secundaria: una propuesta desde el aula. *Revista Colombiana de Pedagogía Crítica*, 17(3), 55–72.
- Barrera, S. (2020). *Pedagogía de la memoria y ciudadanía crítica en contextos educativos*. Revista Educación y Ciudad, 38(2), 121–135.
- Bernabeu, D., & Domínguez, C. (2020). *Didáctica de las ciencias sociales: una mirada crítica y global*. Ediciones Morata.
- Bonilla, R., & Tovar, E. (2020). Enseñanza de las ciencias sociales y competencias ciudadanas: un enfoque desde la historia crítica. *Revista Praxis Pedagógica*, 24(31), 73–91.
- Cabal, M., & López, C. (2021). *Prácticas éticas en la validación cualitativa: una mirada desde el trabajo de campo*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 11(2), 99–113. <https://doi.org/10.48038/revlamcs.v11i2.321>
- Calderón, J., & Ospina, M. (2021). Recursos didácticos y diversidad de aprendizajes en contextos escolares. *Revista Educación y Humanismo*, 23(2), 94–111. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.2.4567>
- Calderón, J., & Molina, A. (2023). *Currículo, memoria y territorio: una mirada desde la escuela*. Revista Colombiana de Educación, 89(1), 73–89.
- Cárdenas, J., & Romero, F. (2021). *La enseñanza de la historia como acto de reparación simbólica*. Revista Colombiana de Educación, 80(1), 99–116. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-12345>
- Cardona, R., & Muñoz, L. (2022). El pensamiento visual en el aprendizaje histórico. *Revista Colombiana de Educación*, 85(1), 45–67.
- Cardona, L., & Suárez, J. (2021). Enseñar historia reciente: desafíos y propuestas desde la pedagogía crítica. *Revista Colombiana de Educación*, 84(1), 124–143. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11249>
- Carrero Delgado, J. et al. (2021). *Memorias del conflicto armado en Dosquebradas: una aproximación territorial*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Camargo, E., & Pérez, D. (2021). Estrategias cualitativas para el trabajo con memoria histórica en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación y Sociedad*, 13(2), 119–138.
- Castaño, J., & Méndez, L. (2019). *Investigación propositiva y transformación educativa: una mirada desde la pedagogía crítica*. Revista Latinoamericana de Educación, 24(3), 67–83. <https://doi.org/10.5294/rle.2019.24.3.4>
- Castañeda, R. (2019). *Instrumentos en la investigación cualitativa: entre la técnica y la sensibilidad*. Revista Colombiana de Educación, 77(1), 98–115. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-8132>
- Castellanos, M. (2022). *Pedagogías de la memoria en contextos escolares rurales*. Bogotá: Editorial Siglo XXI.
- Castro, L., & Ramírez, F. (2023). *Memoria histórica y juventudes: pedagogías para la no repetición*. Editorial Universidad Nacional.
- Castillo, L., & Moncada, R. (2022). *Memoria, territorio y currículo: desafíos para una educación con sentido local*. Revista Colombiana de Educación, 88(1), 65–82.
- Castro, E., & Rodríguez, M. (2021). *Silencios curriculares y enseñanza de la historia en Colombia*. Revista Educación y Cultura, 136(1), 49–64.
- Celis, R., & Sánchez, M. (2022). *Memoria histórica y educación: Perspectivas para una pedagogía de la verdad*. Editorial Aula Abierta.
- Cely, A. (2021). *Memoria, conflicto y enseñanza de la historia en Colombia*. Revista Educación y Cultura, 137(2), 55–70..

- Cifuentes, M., & Duarte, J. (2020). Educación crítica y memoria histórica en territorios en disputa. *Revista Latinoamericana de Educación*, 18(2), 44–61.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2020). *El constructivismo en el aula: una revisión crítica*. Editorial Graó.
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. (2021). *Informe final. Propuestas para una enseñanza incluyente y territorializada de la historia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Cortés, L. (2021). *Pedagogías de la memoria: tensiones entre el currículo oficial y las voces territoriales*. *Revista Colombiana de Educación*, 81(1), 119–138.
- Cortés, M., & Benavides, A. (2020). *Educación, memoria y territorio: desafíos para una pedagogía crítica en Colombia*. *Revista Educación y Cultura*, 135(1), 33–48.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Coll, C., & Martín, E. (2020). *Evaluación formativa y formadora en contextos de enseñanza y aprendizaje*. Ediciones Graó.
- Contreras, J., & Ruiz, D. (2020). *Pedagogía de la memoria y formación ética en contextos escolares*. *Revista Latinoamericana de Educación Crítica*, 12(1), 101–118
- Cruz, D., & Salgado, M. (2023). *La reparación simbólica en la escuela: memorias y pedagogía en Colombia*. *Revista Colombiana de Educación*, 85(1), 45-68.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num85-12599>
- Delgado, A., & Escobar, M. (2020). *El grupo focal como técnica cualitativa para la investigación educativa: alcances y límites*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 87–102. <https://doi.org/10.21501/22161201.3521>
- Delgado, A., & Prieto, D. (2023). Educación, territorio y construcción de memoria: experiencias escolares desde contextos rurales en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 130–149.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2021). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Díaz, S. (2023). *Educar en la memoria: el reto de formar ciudadanos éticos*. Siglo del Hombre Editores.
- Díaz, R., & Pineda, M. (2022). Evaluación por competencias en educación secundaria: fundamentos y prácticas. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 24(2), 87–105.  
<https://doi.org/10.17227/rcp.v24.n2.2022.05>
- Díaz, R., Morales, M., & Andrade, J. (2020). Pedagogía de la memoria y formación ciudadana en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 103–125.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num79-8453>
- Díaz, F., & Moreno, C. (2020). Ensayo y ciudadanía: la escritura reflexiva en la escuela. *Educación y Humanismo*, 22(39), 89–104.
- Duque, L., & Navarro, J. (2021). *Historia silenciada: educación y violencia política en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Escobar, L. (2020). La cartografía crítica en la enseñanza de la geografía escolar. *Geografía y Territorio*, 33(2), 117–133.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. SAGE Publications.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE.
- Flick, U., & Kardorff, E. (2022). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Morata.

- Fernández, J., & Cárdenas, M. (2021). Evaluación integral y participativa en proyectos pedagógicos transformadores. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 135-154. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-11532>
- Franco, P., & Zapata, M. (2022). Narrativas gráficas para la memoria: el cómic como recurso en la enseñanza de la historia. *EducArte*, 11(2), 102–118.
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido* (Ed. conmemorativa 50 años). Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Macedo, D. (2020). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freitas, A., & Monteiro, L. (2021). Educación transformadora y ciudadanía crítica: fundamentos para una práctica educativa contextualizada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(2), 89–105. <https://doi.org/10.35362/rie8724725>
- Gamboa, D., & Guzmán, F. (2021). Construcción de la memoria histórica en la escuela: una aproximación crítica. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 48(1), 75–99.
- Galeano, M., Cuervo, E., & Rincón, A. (2021). La narrativa como forma de análisis en investigaciones educativas. *Revista Colombiana de Educación*, 81(1), 179–199. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-11344>
- Galeano, M., Rodríguez, D., & Méndez, L. (2020). *Investigación cualitativa en educación: enfoques y experiencias*. Universidad del Valle.
- García-Cabrero, B., & Loredó-Enríquez, G. A. (2020). Metodologías interpretativas en investigación educativa: fundamentos y aplicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 321–347.
- Gatti, G. (2021). Las formas del recuerdo: memorias, afectos y disputas en los márgenes de la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Memoria*, 11(2), 45–62. <https://doi.org/10.32991/2237-9363.2021v11i2.1452>
- Gaviria-Escobar, M. (2021). La enseñanza de la historia en Colombia: entre la desmemoria y la necesidad de una pedagogía situada. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 112–129.
- Giraldo, H. (2023). *Pedagogía del testimonio y procesos de memoria histórica en la escuela colombiana*. *Revista Praxis Pedagógica*, 25(2), 58–77.
- Giraldo, C., & Acosta, D. (2021). La escuela como espacio de memoria: pedagogías para la justicia histórica. *Revista Colombiana de Pedagogía Crítica*, 5(1), 22–37.
- Giraldo, L., & Mora, M. (2021). Narrativas, memorias y escuela: una propuesta crítica para enseñar historia. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 175–198. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-11567>
- Giraldo, M., & Torres, F. (2020). Currículo y memoria histórica: tensiones y posibilidades en contextos de posconflicto. *Revista Educación y Sociedad*, 21(1), 34–51.
- Giroux, H. A. (2020). *La pedagogía crítica y la lucha por la democracia radical*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, J. (2021). *Didácticas críticas para la enseñanza de la historia en contextos de posconflicto*. Editorial Aula de Humanidades.
- Gómez, J., & Londoño, S. (2022). *Diseños cualitativos y significación en la investigación educativa*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 97–116.
- Gómez, L., & Lozano, D. (2020). Los grupos focales como técnica cualitativa en educación: potencialidades y desafíos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 112–130. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.v50.n2.11>

- Gómez, L., & Restrepo, C. (2022). Educación, memoria y emociones: desafíos para la enseñanza de hechos traumáticos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 95–117. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.145>
- González, D. (2021). *Violencia estructural y memoria histórica: reflexiones para una educación crítica*. *Revista Colombiana de Educación*, 84(2), 103–120.
- González, M., & Barros, J. (2022). El diario de campo como instrumento de investigación en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(2), 1–17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.2.4061>
- González, C., & Ríos, D. (2023). Evaluación formativa y pensamiento crítico: claves para una educación transformadora. *Revista Pedagogía y Praxis*, 25(1), 45–63. <https://doi.org/10.25009/pyp.v25n1.2023.05>
- González, J. F. (2021). Historia oral y enseñanza: aportes para una pedagogía de la memoria. *Revista de Educación y Memoria*, 13(2), 54–71.
- González, D., & Patiño, J. (2022). Enseñanza de la historia y construcción de memoria en contextos escolares. *Educación y Ciudad*, (43), 119–135. <https://doi.org/10.36737/01230425.v43.n43.2022.2717>
- González, J., Márquez, F., & Peña, L. (2023). Ética y emociones en la investigación cualitativa: desafíos y aprendizajes desde el trabajo con comunidades. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 13(2), 45–61. <https://doi.org/10.24215/18537863e132>
- González, M., & Medina, A. (2020). Estrategias de participación juvenil en procesos de memoria histórica escolar. *Revista Colombiana de Educación Histórica*, 18(2), 65–81.
- Guerrero, F. (2022). *Memoria histórica y discursos escolares en Colombia: una mirada crítica desde el aula*. *Educación y Pedagogía Crítica*, 28(3), 47–65.
- Gutiérrez, A. (2022). Memorias del conflicto y enseñanza de la historia: Una apuesta por la educación situada. *Revista Colombiana de Educación*, 82(1), 125–144. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11836>
- Guzmán, M., & Quintero, L. (2020). *La memoria como herramienta pedagógica: aproximaciones desde la educación crítica*. *Revista Colombiana de Educación*, 79(2), 221–240. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-11315>
- Herrera, N., & Ramírez, D. (2020). *Historia escolar y silencios curriculares: una revisión crítica del conflicto político en Colombia*. *Revista Educación y Cultura*, 133(2), 77–93.
- Herrera, M., & Bermúdez, J. (2019). *Memoria histórica y currículo escolar: hacia una pedagogía del reconocimiento*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 213–230.
- Herrera, C., & Gómez, A. (2021). Metodologías emergentes para el estudio de la memoria histórica en escenarios educativos. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 107–129. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10412>
- Hernández-Hernández, F. (2021). Aprendizaje basado en proyectos y pensamiento histórico crítico en educación secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, 83(2), 123–145. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-12345>
- Hernández, L., & Velásquez, D. (2021). *Memoria oral y pedagogía crítica en contextos de postconflicto*. *Revista Educación y Ciudad*, 41(2), 98–115.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2023). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hernández, F., & Pulido, S. (2023). Didáctica crítica e historia reciente: estrategias para la memoria en el aula. *Educación, Memoria y Sociedad*, 15(1), 34–51. <https://doi.org/10.22395/ems.v15n1a2>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill
- Hernández, C., Sánchez, J., & Molina, D. (2020). Diagnóstico pedagógico: estrategias para identificar saberes previos en contextos escolares. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 231–247. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9805>
- Hurtado, S., & Mejía, R. (2020). Talleres de memoria y educación transformadora. *Educación y Pedagogía*, 32(3), 71–90.
- Jara, C., & Castro, N. (2022). Enseñanza de la historia y memorias del conflicto: propuestas pedagógicas para una ciudadanía crítica. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 45–67. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11658>
- Jaramillo, L., & Díaz, C. (2022). *La enseñanza de la historia como acto político: aportes para una educación transformadora*. *Educación y Pedagogía*, 34(91), 43–58.
- Jelin, E. (2020). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Jiménez, M., & Lozano, C. (2023). Estrategias colaborativas para fortalecer la ciudadanía en el aula. *Pedagogía y Humanismo*, 17(1), 56–74. <https://doi.org/10.22201/fhumyedu.25941201e>
- Lazzara, M., & Cornejo, M. (2021). *Memorias incómodas y pedagogías críticas en América Latina*. CLACSO.
- León, F., & Castañeda, M. (2021). *Currículo y exclusión de memorias territoriales en la educación colombiana*. *Revista Colombiana de Educación*, 85(2), 102–119.
- León, C., & Martínez, A. (2020). Planeación didáctica basada en competencias: coherencia entre objetivos y actividades. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 76–89. <https://doi.org/10.14483/du.v21n1.3221>
- Lemos, P., & Suárez, D. (2020). *Identidad, memoria y enseñanza de la historia en contextos escolares*. *Revista Educación y Cultura*, 134(2), 92–108.
- Leyton Román, M., Pérez, F., & Rivas, L. (2021). Validación de instrumentos en investigación cualitativa: juicio de expertos desde una perspectiva mixta. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>
- Loaiza, S., & Ramírez, D. (2020). La evaluación docente desde una perspectiva reflexiva. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 14(3), 221–238. <https://doi.org/10.18359/reds.4510>
- Londoño, A. (2019). Enseñar historia reciente en Colombia: retos y posibilidades. *Revista Historia y Espacio*, 41(2), 155–177.
- Londoño, F. (2020). *Memoria, educación y conflicto: aportes para una ciudadanía crítica*. *Revista de Estudios Sociales*, 72(3), 91–104.
- López, C., & Andrade, F. (2024). Ética y memoria en la investigación educativa: desafíos en el trabajo con testimonios. *Revista Colombiana de Educación*, 88(1), 65–84. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-16234>
- López-Gómez, C., & Pérez-Fuentes, M. C. (2020). Ética e investigación cualitativa: reflexiones desde la práctica investigadora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(2), 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e02.2471>

- López-Peláez, A., Amaranta, D., & Martínez, A. (2022). Estudio de caso e intervención socioeducativa: aportes metodológicos para la investigación crítica. *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 59(2), 83-101. <https://doi.org/10.7764/pel.59.2.1348>
- López, M., & Calderón, J. (2020). *Memoria histórica y narrativas escolares: una revisión crítica del currículo*. *Revista Educación y Cultura*, 131(2), 54–69.
- Márquez, L., & Salcedo, N. (2021). *Innovación curricular desde la práctica: experiencias situadas en educación secundaria*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(2), 45–63.
- Márquez, C., & Olaya, P. (2021). *Memoria y testimonio: metodologías participativas en contextos de violencia política*. *Estudios Sociales*, 59(2), 44–62. <https://doi.org/10.18504/es.59.2.2021.44-62>
- Martín-Barbero, J. (2020). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, L., & Castaño, J. (2019). La memoria como proyecto pedagógico: institucionalización y sostenibilidad en el PEI. *Educación y Sociedad*, 22(3), 88–105.
- Martínez, L., & Zuluaga, N. (2019). Evaluación auténtica y pensamiento crítico: una experiencia en secundaria. *Educación y Pedagogía*, 31(80), 93–110. <https://doi.org/10.17533/udea.eyp.n80a06>
- Martínez, J., & Torres, D. (2021). *Silencios curriculares y memorias regionales: desafíos para una historia situada*. *Revista Colombiana de Educación*, 85(2), 109–126.
- Medina, C., & Rincón, J. (2021). La entrevista semiestructurada como herramienta de análisis comprensivo en investigaciones educativas. *Educación y Desarrollo Social*, 15(1), 59–78. <https://doi.org/10.18359/reds.5251>
- Medina, L., & Rojas, F. (2023). El juicio docente en los procesos de evaluación cualitativa: aportes para una educación crítica. *Educación y Ciudad*, (45), 89-104. <https://doi.org/10.36737/01230425.v45.n45.2023.2751>
- Mendoza, A., & Rincón, D. (2020). La planificación didáctica centrada en el contexto: una mirada desde la educación transformadora. *Perspectivas Educativas*, 42(2), 45–63. <https://doi.org/10.35626/pe.v42i2.786>
- Meza, M. L., & Villalba, G. A. (2021). Educación situada y memoria histórica: una aproximación desde la pedagogía crítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 19(2), 65–80.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). *Lineamientos para una educación en derechos humanos y cultura de paz*. Bogotá: MEN.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Molina-Giraldo, J. (2020). *Memoria histórica y formación ciudadana en contextos escolares*. *Revista Praxis & Saber*, 11(25), 89–108.
- Morales, J., & Gómez, S. (2021). Trabajo colaborativo y redes de apoyo en contextos educativos vulnerables. *Educación y Sociedad*, 42(1), 59–78. <https://doi.org/10.1590/ES.2021.42.1.111>
- Moreno, A., & Álvarez, C. (2023). Clima emocional y desempeño docente en la escuela: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 19(3), 67–85. <https://doi.org/10.1016/j.riped.2023.04.003>
- Moreno, J., Valero, M., & Cárdenas, A. (2023). Innovación educativa y evaluación participativa: una propuesta metodológica. *Educación y Pedagogía*, 35(94), 84–100. <https://doi.org/10.17533/udea.eyp.n94a06>

- Murillo, S., & Garzón, E. (2022). *La función ética del educador en contextos de conflicto*. Revista Educación y Cultura, 137(3), 89–104. <https://doi.org/10.14482/educ.137.2022.123>
- Nieto, L., & Muñoz, A. (2022). Investigación cualitativa en educación: herramientas y desafíos en escenarios de posconflicto. *Educación y Humanismo*, 24(42), 44–63. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.5332>
- Ocampo, G., & Molina, J. (2019). Investigación educativa con sentido crítico: fundamentos para la transformación social. *Educación y Humanismo*, 21(36), 54–69. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3465>
- Oglesby, E. (2020). *Educación y memoria en contextos de posguerra: voces guatemaltecas desde la escuela*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 17(2), 45–60.
- Orozco, D., & Martínez, H. (2022). Educación histórica y ética en contextos de memoria: desafíos para el profesorado. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 145–163. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11945>
- Ortega, N., & Peña, S. (2019). Prácticas docentes innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Praxis Educativa*, 14(2), 112–128. <https://doi.org/10.35305/p.e.v14i2.231>
- Ortega, A., & Serrano, F. (2023). Evaluación con rúbricas: una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 62(1), 33–49. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol62-issue1-fulltext-1066>
- Ospina, D. (2021). Educación, memoria y reconciliación en contextos de posacuerdo. *Revista Educación y Ciudad*, 41, 27–40.
- Padilla, C., & Quintero, M. (2023). *Memoria, territorio e identidad: prácticas pedagógicas desde lo local*. Educación y Cultura, 139(1), 58–74.
- Pardo, J., & Mejía, R. (2022). *Currículo, memoria y formación ciudadana en contextos de postconflicto*. Revista Colombiana de Educación, 88(1), 102–121
- Pécaut, D. (2020). *Violencia y política en Colombia: elementos para una sociología del conflicto*. Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, A., & Jiménez, L. (2022). *De la ley al aula: pedagogía, memoria y ciudadanía*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(2), 315–332. <https://doi.org/10.11600/1692715x.20222020323>
- Peña, L., & Londoño, S. (2019). *Resignificar la historia: propuestas pedagógicas para una memoria plural*. Revista Colombiana de Educación, (76), 22–39.
- Perrenoud, P. (2019). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pineda, H., & Salazar, L. (2022). Condiciones logísticas y ambientes de aprendizaje: variables emergentes en la evaluación educativa. *Perspectivas Educativas Contemporáneas*, 10(2), 113–128. <https://doi.org/10.35612/pec.v10n2.2022.005>
- Prieto Velásquez, C. (2022). *Memorias de la guerra en la vejez: una mirada desde excombatientes de las FARC-EP*. Tesis de Maestría, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa.
- Quintero, J., & Díaz, P. (2021). Tecnologías para la sistematización de datos cualitativos: una aproximación desde la pedagogía crítica. *Revista Praxis Educativa*, 25(1), 87–104.
- Quintero, J., & García, A. (2022). Educación, memoria y territorio: propuestas didácticas desde la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 60, 109–127.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2021). Enseñar historia para formar ciudadanos críticos. *Clio. History and History Teaching*, 47, 1–19.
- Pérez, E., & Castaño, J. (2019). Educación para la paz y justicia simbólica en el contexto colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, 70, 45–60.

- Pérez-Rincón, M. (2019). La dimensión ética en la investigación educativa con víctimas del conflicto armado. *Revista de Investigación en Educación*, 17(3), 342–360.
- Pérez, F., & Roldán, D. (2021). Pedagogía testimonial y enseñanza de la historia: aportes desde el trabajo comunitario. *Revista Educación y Memoria*, 9(1), 34–49.
- Portelli, A. (2019). *La historia oral como arte de escuchar*. Morata.
- Portilla, L. (2019). Memorias soterradas: silencios, olvidos y resistencias en los relatos del conflicto armado colombiano. *Memoria y Sociedad*, 23(48), 112–129.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys23-48.mso>
- Ramírez, L., & Castellanos, J. (2020). El estudio de caso como herramienta pedagógica en la enseñanza de los conflictos sociales. *Revista Historia y Memoria*, 21, 98–120.  
<https://doi.org/10.15332/issn.2145-132X.21.2020.04>
- Ramírez, N., & Ávila, S. (2021). Narrativas juveniles y memoria histórica: pedagogías de la empatía. *Educación y Memoria*, 10(1), 56–72.
- Ramírez-Garzón, C., & Toro, M. (2023). Criterios de validez en el análisis cualitativo: una revisión desde estudios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 15(2), 22–39. <https://doi.org/10.26752/alfe.1523>
- Rendón, A., & Castaño, P. (2019). La voz del testimonio en el aula: desafíos éticos y pedagógicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 17(1), 77–95.  
<https://doi.org/10.15359/rles.17-1.6>
- Restrepo, P., & Herrera, S. (2023). Evaluación de aprendizajes a partir de producciones estudiantiles en contextos de memoria histórica. *Pedagogía y Memoria*, 9(1), 77–95.  
<https://doi.org/10.35622/pym.2023.09.01.77>
- Reyes, A., & Bermúdez, L. (2019). Memoria histórica y educación: estrategias didácticas para la resignificación del pasado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 17(2), 91–109.  
<https://doi.org/10.15359/rles.17-2.5>
- Reyes, J., & Jiménez, M. (2021). *Didáctica crítica de la historia y memoria colectiva en educación secundaria*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 103–124.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.321>
- Riaño-Alcalá, P. (2020). *Memorias en tiempos de guerra: afectos, cuerpos y relatos*. Universidad del Valle.
- Rincón, D., & Hoyos, F. (2021). *Memoria histórica y práctica pedagógica: aportes para una educación transformadora*. *Revista Colombiana de Educación*, 83(2), 122–139.
- Rivera, M., & Patiño, J. (2019). *Memoria histórica y formación ciudadana en la escuela: desafíos desde el aula*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 453–470.
- Rico, G. (2019). Enseñar el pasado traumático: riesgos, estrategias y potencial pedagógico. *Clío América*, 13(26), 165–182. <https://doi.org/10.21676/23897848.3223>
- Rincón, E. (2021). Narrativas juveniles y memoria: una experiencia de escritura colectiva en escuelas rurales. *Educación y Cultura*, 28(97), 88–105.
- Ríos, M., & Guzmán, S. (2021). *Memoria histórica y formación identitaria en contextos escolares colombianos*. *Educación y Cultura*, 137(2), 45–61.
- Rodríguez, J., & Cely, M. (2021). Ciudadanía crítica y enseñanza de la historia en contextos de violencia. *Educación y Ciudad*, (41), 203–221.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.v41.n41.2021.2655>
- Rodríguez, D., & Patiño, L. (2019). Jóvenes investigadores: experiencias escolares en torno a la memoria local. *Revista Praxis Educativa*, 14(2), 66–82.

- Rodríguez, D., & Pérez, A. (2022). Aula invertida y enseñanza de la historia: posibilidades didácticas. *Educación y Cultura*, 29(2), 88–107. <https://doi.org/10.31454/educul.2022.029>
- Rodríguez, A., & Muñoz, C. (2023). Reconfiguración del espacio-tiempo escolar mediante estrategias interdisciplinarias. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, 15(1), 77–94. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7654321>
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rojas, L. A., & Martínez, V. M. (2022). Estrategias pedagógicas para la transformación social desde la historia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 112–134. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-14738>
- Rojas, E. (2019). *Pedagogía de la memoria y formación ciudadana: una apuesta desde la historia reciente*. *Revista Historia y Espacio*, 15(52), 75–96. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i52.8052>
- Romero, L., & Sánchez, M. (2022). Memoria histórica, pedagogía y participación: retos para una educación transformadora. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 456–472.
- Rueda-Beltrán, M. (2021). *Narrativas del pasado y educación crítica: desafíos para la formación ciudadana*. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 89–106
- Rueda, L., & Sierra, J. (2022). Pedagogías de la memoria para la transformación social en contextos de posacuerdo. *Educación y Ciudad*, 44, 81–98. <https://doi.org/10.36737/01230425.v44.n44.2022.2797>
- Ruiz, P., & Herrera, C. (2022). Acompañamiento emocional en proyectos educativos sobre conflicto armado. *Revista Pedagogía y Paz*, 10(4), 72–89.
- Ruiz, M., & Fernández, C. (2019). Role-play en la enseñanza de la historia: el tribunal histórico como estrategia. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 35(1), 88–107.
- Rüsen, J. (2019). *La conciencia histórica: fundamentos, desarrollo y aplicación*. Fondo de Cultura Económica.
- Salamanca, C. (2023). *Historia viva y voces silenciadas: estrategias para la enseñanza crítica de la historia*. *Revista Colombiana de Educación*, 87(1), 35–54.
- Salazar, C., & Arévalo, F. (2020). La historia como experiencia emocional: pedagogías críticas para una ciudadanía reflexiva. *Revista Educación y Pedagogía*, 32(83), 21–40. <https://doi.org/10.17533/udea.eyp.n83a02>
- Salazar, C., & Gómez, H. (2022). Formación docente y pedagogía de la memoria: retos en la escuela del siglo XXI. *Revista Magisterio*, 25(4), 100–119.
- Salinas, P., & Duarte, J. (2019). *Formación ciudadana y educación histórica: retos para la escuela colombiana*. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 123–141. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100123>
- Salinas, J., & López, N. (2022). Técnicas cualitativas para la construcción de conocimiento situado: entrevistas y grupos focales en educación. *Educare*, 26(3), 98–115. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.7>
- Sánchez, M., & Beltrán, C. (2022). *Memoria e identidad en la escuela: una apuesta por la justicia pedagógica*. *Revista Colombiana de Educación*, 87(1), 45–63.
- Sánchez, N., & Quintero, R. (2023). *Educación para la paz y memorias del conflicto en contextos escolares*. *Revista Praxis Pedagógica*, 24(32), 135–158. <https://doi.org/10.26620/praxisedu.2023.v24.n32.07>
- Sandín, M. P. (2019). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Editorial Dykinson.

- Santisteban, A., & Pagès, J. (2021). Pensar históricamente en la escuela. *Educación XXI*, 24(1), 17–38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.27337>
- Serrano, J., & Vargas, H. (2023). Escuchar el pasado: pedagogías de la memoria y territorialidad en la escuela. *Revista de Pedagogía Crítica Latinoamericana*, 5(1), 56–74.
- Sierra, M., & Rojas, N. (2020). Validación participativa en procesos educativos rurales: una experiencia desde el aula. *Revista Pedagogía Crítica*, 8(15), 59–78.
- Soto Gómez, E., & Medina Rivilla, A. (2019). Educación y ciudadanía crítica: enfoques didácticos y experiencias de innovación. *Revista Fuentes*, 21(2), 55–68. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>
- Stake, R. E. (2019). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Stern, S. J. (2022). *Recuperar el pasado: memoria, historia y justicia en América Latina*. Santiago: LOM Ediciones.
- Suárez, A. (2023). Aprendizaje multimodal y pensamiento divergente en la educación secundaria. *Educación y Tecnología*, 15(3), 99–115.
- Taus, M. (2020). Testimonios y enseñanza de la historia: desafíos para una pedagogía crítica. *Praxis Educativa*, 24(2), 21–38. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240202>
- Tobón, S. (2021). Evaluación por competencias desde el enfoque complejo: fundamentos y estrategias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 19–36. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.2.002>
- Torres, A. (2020). *Silencios curriculares y memoria histórica: el lugar de la violencia bipartidista en la escuela*. *Educación y Cultura*, 132(2), 27–44.
- Torres, L., & Gómez, S. (2020). Memoria histórica y educación: una estrategia transformadora en las ciencias sociales. *Revista Praxis & Saber*, 11(26), 150–168. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.11232>
- Torres, J., & Salas, M. (2022). Evaluar al docente desde la reflexión y la innovación: una mirada más allá del cumplimiento. *Educación y Sociedad*, 17(3), 112–129. <https://doi.org/10.17227/eys.v17.n3.2022.07>
- Torres, M., & Medina, J. (2024). Diagnóstico pedagógico situado: fundamentos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(2), 134–149.
- Trujillo-Sandoval, A. (2022). Memorias silenciadas y educación histórica: una mirada crítica desde el aula. *Educación y Pedagogía*, 34(1), 45–66.
- UNESCO. (2021). *Ética de la investigación en contextos de memoria y posconflicto*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vasilachis, I. (2021). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Miño y Dávila.
- Valdés, R., & García, M. (2022). *Educación, memoria e identidad territorial: propuestas desde el aula*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 95–118.
- Valencia, J. (2023). *Entre el currículo y la memoria: desafíos para la enseñanza del siglo XX colombiano*. *Estudios Sociales de la Educación*, 35(1), 89–107.
- Vargas, J., & Álvarez, T. (2022). *La política educativa de la memoria en Colombia: entre el discurso y la práctica*. *Revista de Estudios Sociales*, (83), 98–115.
- Velásquez, P., & Márquez, D. (2021). “Narrativas juveniles e identidad en territorios marcados por la violencia política”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 19(2), 111–130. <https://doi.org/10.22201/rlds.2021.19.2.003>
- Vergara, L., & Gamboa, H. (2023). Aprendizaje situado y memoria histórica: experiencias de innovación educativa en zonas rurales. *Revista Educarnos*, 20(3), 143–162.

- Vega-Carrero, M., & Gómez-Patiño, M. (2022). La hermenéutica en la educación: una mirada desde las experiencias de los actores. *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 59(2), 90–110. <https://doi.org/10.7764/pel.59.2.552>
- Villalba, D., & Restrepo, L. (2021). El cuestionario como herramienta de investigación educativa: diseño y validación. *Educación y Ciencia*, 26(2), 45–61. <https://doi.org/10.17227/01203916.11727>
- Villamizar, H. (2020). *Historia escolar y memorias silenciadas: una revisión crítica del currículo colombiano*. *Revista Educación y Cultura*, 132(1), 66–81.
- Villegas, A., & Camacho, J. (2023). *La memoria como dispositivo educativo en escenarios escolares*. *Revista Colombiana de Educación*, 85(2), 145–167.
- Vivas, S., & Rodríguez, H. (2022). *La inclusión de memorias subalternas en el aula: una estrategia para el fortalecimiento identitario*. *Cuadernos de Pedagogía Crítica*, 10(3), 112–128.
- Zabalza, M. A. (2020). *Los materiales didácticos como mediadores del aprendizaje*. Editorial Morata.
- Zuluaga, C., & Ramírez, L. (2022). *Memoria local e identidad en la enseñanza de la historia*. *Revista Colombiana de Educación*, 88(2), 97–113.

## ANEXOS

### Anexo A. Ficha De Validación del Instrumento de Investigación Por Juicio de Expertos

#### DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Jorge Sebastián Gil

Grado académico del experto: Maestría/ Candidato a doctorado en Ciencias de la educación.

Apellidos y nombres del investigador: Jhonatan Bedoya

Título de la investigación: Estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista para fortalecer los procesos identitarios en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, Dosquebradas, Colombia (2023).

Nombre del instrumento: Entrevista semiestructurada/Grupo Focal

Autor del instrumento: Jhonatan Bedoya Vallejo.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO GRUPO FOCAL Y ENTREVISTAS

Indicadores del instrumento	Valoración cualitativa	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
	Valoración cuantitativa	0	0.5	1	1.5	2
Claridad					X	
Objetividad						
Actualidad						
Organización					X	
Suficiencia					X	
Intencionalidad					X	

<b>Consistencia</b>	X
<b>Coherencia</b>	
<b>Metodología</b>	X
<b>Conveniencia</b>	X
<b>SUBTOTAL.: 18.5</b>	

Criterios de evaluación	Valoración cuantitativa	Valoración cualitativa	Opinión de aplicabilidad
	17-20	Aprobado	Valido-aplicar
	11-16	Observado	No valido- subsanar
	0-10	Rechazado	No valido- replantear

**Opinión de aplicabilidad:** El diseño que el investigador aplica para la formulación de los instrumentos cumple con lo establecido de acuerdo con la investigación cualitativa para la consolidación del guion de entrevista y grupo focal.

*Jorge Sebastián López Gil*

Jorge Sebastián López Gil C.C 1.053.821.903

Nota: Se envía solo un formato diligenciado, pero se tienen todos los formatos diligenciados de validación por los expertos.

## Anexo B. Ficha de Validación del Instrumento de Investigación por Juicio de Expertos

### Datos generales

Apellidos y nombres del experto: aura nancy hurtado madrid

Grado académico del experto: doctora en educación / magister en educación

Apellidos y nombres del investigador: jhonatan bedoya vallejo

Título de la investigación: estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista para fortalecer los procesos identitarios en estudiantes de grado décimo de la institución educativa santa sofía, dosquebradas, colombia (2023).

Nombre del instrumento: entrevista semiestructurada / grupo focal

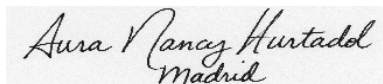
Autor del instrumento: jhonatan bedoya vallejo

Indicadores del instrumento	Valoración cualitativa	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
Claridad						X
Objetividad						X
Actualidad						X
Organización						X
Suficiencia						X
Intencionalidad						X
Consistencia					X	
Coherencia					X	
Metodología					X	
Conveniencia					X	

Subtotal: 18 puntos

Opinión de aplicabilidad: El instrumento presenta una estructura adecuada, pertinente para el tipo de investigación. Su diseño facilita la recolección de datos cualitativos relevantes y coherentes con los objetivos del estudio, permitiendo obtener hallazgos significativos para el campo de la educación y la memoria histórica.

Resultado: Aprobado – Válido para aplicar



Firma: Aura Nancy Hurtado Madrid

## DATOS GENERALES

Apellidos y nombres del experto: Diana María Vallejo

Grado académico del experto: magister en justicia social y construcción de paz / Especialista en Investigación Educativa

Apellidos y nombres del investigador: Jhonatan Bedoya Vallejo

Título de la investigación: Reconstrucción de la memoria histórica de la violencia bipartidista desde el aula de clase, en la I.E. Santa Sofía, municipio Dosquebradas

Nombre del instrumento: Entrevista semiestructurada / Grupo Focal

Autor del instrumento: Jhonatan Bedoya Vallejo

Indicadores del instrumento	Valoración cualitativa	Deficiente	Regula	Buen	Muy bueno	Excelent
Claridad					X	
Objetividad						X
Actualidad						X
Organización						X
Suficiencia						X
Intencionalidad						X
Consistencia						X
Coherencia						X
Metodología						X
Conveniencia						X

Subtotal: 17.5 puntos

Opinión de aplicabilidad: El instrumento presenta una estructura adecuada, pertinente para el tipo de investigación. Su diseño facilita la recolección de datos cualitativos relevantes y coherentes con los objetivos del estudio, permitiendo obtener hallazgos significativos para el campo de la educación y la memoria histórica.

Resultado: Aprobado – Válido para aplicar



Firma: Diana María Vallejo

### **Anexo C. Consentimiento informado de padres de familia y estudiantes participantes.**

Dosquebradas Risaralda, octubre 2023

Señores  
PADRES DE FAMILIA  
I.E Santa Sofia.  
Dosquebradas

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo en el proyecto de investigación **“Reconstrucción de la memoria histórica de la violencia bipartidista desde el aula de clase, en la I.E Santa Sofia, municipio Dosquebradas”**, a cargo del docente Jhonatan Bedoya Vallejo.

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo: Diseñar una propuesta pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista para fortalecer los procesos identitarios colectivos e individuales de los estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofia, Dosquebradas, Colombia, en el año 2023.

#### **Responsables:**

Jhonatan Bedoya Vallejo, Doctorante del programa Doctorado en Educación e innovación.

**Procedimiento:** Previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres y el (la) adolescente, debidamente firmado, se procederá a aplicar los siguientes instrumentos de manera anónima en las instalaciones de la institución educativa Santa Sofia, cuya realización dura aproximadamente 2 horas durante 3 a 4 encuentros. Para la realización de este proyecto se requiere la participación de los estudiantes previa firma y autorización del consentimiento informado por sus padres o representantes mayores de edad.

Agradeciendo su atención,

Cordialmente,

Jhonatan Bedoya Vallejo  
 Docente investigador  
 Estudiante programa Doctorado en Educación e innovación.

Se adjunta: Formato de consentimiento informado.

### FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: \_\_\_\_\_, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en calidad de progenitor(a) \_\_ tutor(a) legal \_\_, y \_\_\_\_\_, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en calidad de progenitor(a) \_\_ tutor(a) legal \_\_, de \_\_\_\_\_, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados suficientemente y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación: “\_\_\_\_\_”, que se describe a continuación:

#### Equipo De Investigación

El equipo lo conforman: \_\_\_\_\_, del grupo \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Analizar el impacto de la enseñanza de las fuentes de la Memoria Histórica de la Violencia Bipartidista en la década de los 40, en el Gran Caldas, en la construcción de la identidad individual y colectiva de los estudiantes de grado 10° de la IE Santa Sofía.

#### Procedimiento:

Participar en grupo focal de manera anónima y confidencial, cuya contestación dura aproximadamente \_\_\_\_\_. Nuestro hijo se compromete a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos. La administración se realizará en \_\_\_\_\_ nuestro hijo(a).

#### Participación Voluntaria

La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

#### Riesgos De Participación

El riesgo por participar en este estudio es \_\_\_\_\_.

#### Confidencialidad

La información suministrada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090 de 2006, que rige el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia.

Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de \_\_\_\_\_, el día \_\_\_\_\_, del mes \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_,

**Firma** \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_  
C. C. No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_  
Nombre \_\_\_\_\_  
C. C. No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Investigador principal de la investigación

**Jhonatan Bedoya VALLEJO**

Estudiante programa Doctorado en Educación e innovación

Teléfono: 3207256903

Correo electrónico: jhonatanbv80@gmail.com

**Nota:** se adjunta un ejemplo de uno de los padres de familia que firmo el anexo 2.

**Dosquebradas Risaraida.**

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo en proyecto **"Estrategia pedagógica basada en la memoria histórica y la violencia bipartidista para fortalecer los procesos identitarios en estudiantes de grado décimo de la institución Educativa Santa Sotía, Dosquebradas, Colombia (2023), a cargo del docente Jhonatan Bedoya Vallejo.**

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Nosotros:** Maria Lusa González, identificada(a) con la cédula de ciudadanía número 51251224 de Dosquebradas en calidad de progenitora de Camila Beatriz, identificada de Wilescia Andina de Luisa Beatriz González, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados oportunamente y comprendimos la justificación, los pros y contras de la participación de la hija(a), en el proyecto de la investigación.

El equipo lo conforman: **Jhonatan Bedoya** líder del grupo. Maria

**Objetivo:** Analizar el impacto de la enseñanza de las fuentes de la Memoria Histórica de la Violencia Histórica en la década de los 40, en el Gran Caldas, en la construcción de la identidad individual y colectiva de los estudiantes de grado 10°.

**Procedimiento:**

Participar en grupo focal de manera anónima y confidencial, cuya contención dura aproximadamente 15 minutos.

Wilson compete a cortejo de la enseñanza de las fuentes de la Memoria Histórica de la Violencia Bipartidista en la década de los 40, en la construcción de la Identidad individual y colectiva de los estudiantes de grado 10°.

**Procedimiento**

La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria. Si el o ella se negara a participar o suidertamente retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional.

**Riesgos De Participación.** El riesgo de este documento, en la ciudad de Dosquebradas, Risaralda, de 1 de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

Firma: Maria Lusa González  
Nombre. 27452417 de Dosquebradas

Investigador principal  
de la investigación

Jhonatan Bedoya VALLEJO

Maria Lusa González  
Maria Lusa Gonzalez

## Anexo D. instrumentos de investigación

Instrumentos.

Entrevista semiestructurada.

**Título:** Entrevista semiestructurada dirigida a personas o familiares que vivieron la época de la violencia bipartidista en la década de los 40.

**Objetivo del instrumento:** Aportar a la reconstrucción de la memoria histórica, desde la asignatura de ciencias sociales.

**Población:** Personas que vivieron la violencia bipartidista personas de la tercera edad o familiares de las víctimas.

### Descripción del instrumento

8 ítems, preguntas abiertas, semi estructuradas.

1. ¿Podría compartir su experiencia durante la violencia bipartidista en los años 40? ¿Cómo fue afectada su vida y la de su familia?
2. ¿Cuál fue el impacto de la violencia en su comunidad? ¿Qué cambios se produjeron en su entorno social y económico?
3. ¿Cómo cree que los partidos políticos Liberal y Conservador contribuyeron a la violencia bipartidista? ¿Qué papel tuvieron en los eventos que usted vivió?
4. ¿Cómo describiría la presencia y el papel de los grupos armados ilegales durante la violencia bipartidista?
5. ¿Recuerda algún hecho específico de violencia que haya marcado su vida durante esa época? ¿Podría contármelo?
6. ¿Cómo cree que la violencia bipartidista ha influido en la historia de Colombia y en la sociedad actual?
7. ¿Cree que la memoria histórica y la justicia son importantes para superar los traumas del pasado y construir un futuro mejor? ¿Cómo cree que podrían contribuir a este proceso?
8. ¿Ha hablado alguna vez sobre su experiencia durante la violencia bipartidista con alguien más? ¿Cómo cree que esto ha afectado su vida?

Utiliza un lenguaje científico y técnico bien argumentado.

**Nota:** estas preguntas son una guía y pueden ser adaptadas a las necesidades y contextos específicos de cada entrevista. Es importante tener en cuenta la sensibilidad y el respeto hacia las personas entrevistadas, así como la importancia de escuchar y comprender sus historias y perspectivas.

## Anexo E. Grupo Focal

**Título** del instrumento: Memoria Histórica y Construcción de Identidad: Voces Estudiantiles en el Gran Caldas.

**El objetivo** de este grupo focal es proporcionar un espacio de diálogo y reflexión en el que los estudiantes de grado 10° de la IE Santa Sofía puedan expresar sus opiniones, experiencias y percepciones sobre la enseñanza de las fuentes de la Memoria Histórica de la Violencia Bipartidista en la década de los 40 en el Gran Caldas, y cómo esta enseñanza influye en la construcción de su identidad individual y colectiva. A través de discusiones abiertas y preguntas dirigidas, buscamos comprender en profundidad cómo esta experiencia educativa moldea su comprensión de la historia. y su sentido de pertenencia a una comunidad más amplia.

**Población:** La población del grupo focal estaría compuesta por estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Santa Sofía, que son los sujetos de estudio de la investigación.

**Introducción:** "Queridos estudiantes de grado 10° de la IE Santa Sofía, hoy nos hemos reunido para llevar a cabo un ejercicio de gran importancia en el marco de nuestra investigación sobre la Memoria Histórica de la Violencia Bipartidista en la década de los años 40 en Colombia. Agradecemos mucho su participación en esta sesión de grupo focal, ya que sus voces y perspectivas son esenciales para nuestro estudio.

Como ya saben, el objetivo de nuestra investigación es entender cómo el trabajo con las fuentes de la Memoria Histórica de la Violencia Bipartidista puede influir en la construcción de su identidad individual y colectiva. Para lograrlo, queremos escuchar sus opiniones, pensamientos y experiencias en relación con este tema.

Hoy no hay respuestas correctas ni incorrectas; lo que más valoramos es su sinceridad y apertura al diálogo. Sus opiniones ayudarán a enriquecer nuestro conocimiento sobre este período crucial en la historia de Colombia y cómo afecta a las generaciones actuales.

Durante la sesión, les haremos preguntas y los animamos a compartir sus reflexiones, recuerdos y opiniones con total libertad. Este es un espacio seguro en el que todas las voces son importantes.

A medida que avancemos en la discusión, por favor recuerden que sus participaciones serán confidenciales y se utilizarán únicamente con fines de investigación. Además, sus padres o tutores legales han dado su consentimiento informado para que participen en este grupo focal.

Esperamos que esta experiencia sea enriquecedora tanto para ustedes como para nosotros como investigadores. Juntos, podemos contribuir a un mayor entendimiento de nuestro pasado y su impacto en nuestro presente.

Una vez más, gracias por su participación y bienvenidos a este grupo focal".

### Preguntas orientadoras.

- 1) En su opinión, ¿Qué papel debería desempeñar la educación en la enseñanza de la historia y la memoria histórica de la violencia bipartidista?
- 2) ¿Cómo perciben la historia de Colombia en relación con la Violencia Bipartidista de la década de los 40?
- 3) ¿Cuál es su comprensión actual de la Memoria Histórica y su importancia?

### Experiencias Personales:

4. ¿Han tenido alguna experiencia personal o familiar relacionada con la Violencia Bipartidista?
  - 5) ¿Cómo creen que estas experiencias (los relatos de las seis personas entrevistadas) han influido en su identidad y en la de su comunidad?
  - 6) ¿Cómo se siente al hablar de este tema y compartir sus experiencias?
- Enseñanza de la Memoria Histórica:
7. ¿Han tenido la oportunidad de participar en actividades o proyectos relacionados con la memoria histórica de la violencia bipartidista en su comunidad o escuela? ¿Cómo fue esa experiencia?

- 8) ¿Cómo han experimentado el proceso de aprendizaje de la Memoria Histórica en clase?  
9) ¿Consideran que esta enseñanza ha influido en su comprensión de la historia y en su identidad? ¿Cómo y por qué?

**Identidad Individual y Colectiva:**

- 10) ¿Cómo perciben su identidad individual en relación con la historia de Colombia y la Violencia Bipartidista?  
11) ¿Han notado cambios en su identidad o la de sus compañeros a medida que han aprendido sobre este tema?  
12) ¿Cómo creen que la enseñanza de la Memoria Histórica impacta en la identidad colectiva de su comunidad escolar?

**Reflexión Final:**

13. ¿Qué opinan tienen sobre la importancia de aprender y recordar la Memoria Histórica sobre la Violencia Bipartidista, en el contexto actual de Colombia?  
14) ¿Qué sugerencias tienen para mejorar la enseñanza de la Memoria Histórica en las escuelas?  
15) ¿Qué métodos o enfoques consideran más efectivos para aprender sobre este tema Memoria Histórica sobre la Violencia Bipartidista?  
16) ¿Creen que la comprensión de la violencia bipartidista podría contribuir a la construcción de una sociedad más pacífica y justa en Colombia? ¿En qué medida?

**Nota:** Estas preguntas deben ser abiertas y flexibles para permitir una conversación rica y profunda durante el grupo focal. Es importante que el moderador tenga la capacidad de seguir la dirección de la discusión y fomente la participación de todos los estudiantes

## Anexo F. Consentimiento Informado para Entrevistas

Permiso de Consentimiento Informado para Entrevistas en el Proyecto de Investigación "Memoria Histórica y Construcción de Identidad.

Yo \_\_\_\_\_, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, en calidad de entrevistado \_\_\_\_\_, deseo manifestar a través de este documento, que fui informado suficientemente y comprendo la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación en el proyecto de investigación: Memoria histórica desde el aula de clase que se encuentra liderado por el investigador Jhonatan Bedoya Vallejo, estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación.

**Objetivo:** Analizar el impacto de la enseñanza de las fuentes de la Memoria Histórica de la Violencia Bipartidista en la década de los 40, en el Gran Caldas, en la construcción de la identidad individual y colectiva de los estudiantes de grado 10° de la IE Santa Sofía.

**Procedimiento:** Participar en la entrevista de manera anónima y confidencial, cuya contestación dura aproximadamente de 1 a 2 horas.

### Participación Voluntaria

La participación en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias legales, ni sociales. Si lo desea, informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

**Confidencialidad.** La información suministrada por el entrevistado será **confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090 de 2006, que rige el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia.

Así mismo, declara que fue informado suficientemente y comprende que tiene derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución.

En constancia de lo anterior, firma el presente documento, en la ciudad de \_\_\_\_\_, el día \_\_\_\_\_, del mes \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_,

**Firma** \_\_\_\_\_  
**Nombre** \_\_\_\_\_  
**C. C. No.** \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_

Investigador principal de la investigación  
**Jhonatan Bedoya VALLEJO**  
 Estudiante programa Doctorado en Ciencias de la Educación.

Teléfono: 3207256903

Correo electrónico: jhonatanbv80@gmail.com

### **Anexo G. Solicitud rector institución.**

Institución Santa Sofía

Carrera 21 número 73ª 2 Dosquebradas Risaralda 050020

Asunto: Solicitud de Permiso para Realizar Investigación en la Institución.

Estimado Rector Álvaro Duque;

Me dirijo a usted respetuosamente con el propósito de solicitar su permiso para llevar a cabo una investigación en la Institución Educativa Santa Sofía durante el período 2023. Soy un estudiante de doctorado y mi investigación tiene la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo puede la enseñanza de la historia de la violencia bipartidista colombiana, a través del uso de fuentes históricas testimoniales propias de la región del Gran Caldas, fortalecer la construcción de procesos identitarios colectivos e individuales en los estudiantes de grado décimo de la I.E Santa Sofía?

Mi investigación tiene como objetivo Fortalecer la construcción de procesos identitarios colectivos e individuales en los estudiantes de grado décimo de la IE Santa Sofía, mediante la enseñanza de la historia de la violencia bipartidista en Colombia a partir del trabajo con fuentes históricas testimoniales propias de la región del Gran Caldas. La participación de la institución es esencial para que esta investigación sea exitosa.

Estoy comprometido a garantizar que esta investigación no cause ninguna interrupción significativa en las actividades regulares de la institución. Estoy dispuesto a coordinar con el personal y maestros para programar cualquier actividad relacionada con la investigación en momentos convenientes y no invasivos.

Mi investigación se llevará a cabo con estricto cumplimiento de todas las políticas de confidencialidad y privacidad de la institución. Cualquier información o datos recopilados se utilizarán únicamente para fines de investigación y no se divulgarán sin la debida autorización.

Además, me comprometo a proporcionar los resultados finales de la investigación a la institución y a compartir cualquier hallazgo relevante que pueda contribuir al mejoramiento de los procesos educativos.

Le agradezco de antemano su consideración de esta solicitud y estaré disponible para responder cualquier pregunta o inquietud que pueda surgir. Espero con interés obtener su permiso para llevar a cabo esta investigación en la Institución Educativa Santa Sofía.

Agradezco su atención y quedo a su disposición para cualquier reunión o conversación adicional que pueda ser necesaria para discutir este asunto.

Atentamente,



Jhonatan Bedoya Vallejo C.C 1.053.770.647



Álvaro Duque

## Anexo H. Matriz de codificación cualitativa aplicada a entrevistas y grupos focales.

Este anexo presenta una versión sistematizada del proceso de análisis cualitativo aplicado a las entrevistas semiestructuradas y a los grupos focales realizados con sobrevivientes de la violencia bipartidista y estudiantes de la I.E. Santa Sofía. La matriz fue construida desde un enfoque inductivo-interpretativo, con apoyo parcial del software ATLAS.ti 23, lo que permitió identificar patrones de sentido, establecer relaciones entre dimensiones analíticas y construir categorías emergentes.

La organización de la información en la siguiente tabla permite visualizar la articulación entre los siguientes elementos clave:

- **Categoría principal**, vinculada al marco teórico;
- **Dimensión analítica o subcategoría emergente**;
- **Código interpretativo**, como término operativo que sintetiza el contenido;
- **Fragmento narrativo significativo**, como unidad de sentido textual;
- **Tipo de fuente y perfil del participante**.

Categoría analítica	Dimensión o subcategoría	Código interpretativo	Fragmento narrativo significativo	Fuente / Perfil
Memoria histórica	Reconstrucción del pasado vivido	Conflicto político vivido	“Nos tocó correr al monte cuando dijeron que venían los azules... Era matar o morir.”	Entrevista - Carlos, 86 años
Memoria histórica	Lugares simbólicos	Espacios de resistencia	“Esa casa quedó sola, pero para nosotros era donde se escondían los liberales... Era como un refugio.”	Grupo focal - Subgrupo 2 (estudiantes)
Identidad colectiva	Sentido de pertenencia territorial	Orgullo territorial	“Aquí en Chinchiná uno aprende a querer la tierra... eso es lo que somos.”	Grupo focal - Subgrupo 3 (estudiantes)

Identidad colectiva	Relación intergeneracional	Herencia narrativa	“Lo que sé de la violencia me lo contó mi abuelo... Él lo vivió.”	Grupo focal - Subgrupo 4 (estudiantes)
Violencia bipartidista	Afectaciones emocionales y duelo	Testimonio de duelo	“Vi a mi hermano morir por llevar una camisa roja... no se olvida.”	Entrevista - Rosalba, 86 años
Violencia bipartidista	Trauma colectivo	Silencios heredados	“Mi mamá nunca hablaba de eso, solo lloraba cuando salía el tema.”	Grupo focal - Subgrupo 1 (estudiantes)
Identidad individual	Reapropiación subjetiva del pasado familiar	Transformación subjetiva	“Nunca había pensado que la historia de mi familia también era parte de lo que pasó en Colombia.”	Grupo focal - Subgrupo 4 (estudiantes)
Identidad individual	Conciencia crítica frente al conflicto	Despertar histórico	“Ahora entiendo que esa guerra fue más por poder que por ideas... Y nos tocó a todos.”	Grupo focal - Subgrupo 5 (estudiantes)

La matriz aquí presentada no solo sintetiza el proceso de codificación cualitativa, sino que también da cuenta del tránsito reflexivo entre los testimonios, los marcos interpretativos y las dimensiones significativas emergidas del trabajo de campo. La articulación entre categorías, subcategorías, códigos y fragmentos evidenció la profundidad narrativa de los participantes y permitió comprender, desde sus voces, las huellas del conflicto y los procesos identitarios en disputa. Este ejercicio de sistematización se convierte en un insumo clave para la formulación pedagógica desarrollada en el capítulo IV, pues traduce las experiencias vividas en referentes sustantivos para el diseño didáctico, manteniendo la fidelidad al enfoque histórico-hermenéutico que guía esta investigación.

## Anexo I. Fragmentos narrativos significativos codificados.

Este anexo recoge una selección representativa de fragmentos narrativos significativos codificados durante el proceso de análisis cualitativo de la presente investigación. Los testimonios provienen de entrevistas semiestructuradas realizadas a adultos mayores sobrevivientes de la violencia bipartidista en el Gran Caldas, así como de grupos focales aplicados a estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía, Dosquebradas. Los relatos fueron organizados a partir de las categorías analíticas construidas inductivamente, en articulación con los referentes teóricos y con el software ATLAS.ti. La tabla que se presenta a continuación sistematiza la técnica de recolección utilizada, el perfil del participante, la categoría y el código interpretativo asignado, el fragmento narrativo textual y una breve interpretación analítica, que da cuenta de los sentidos emergentes en la voz de los actores sociales involucrados.

Técnica	Participante	Categoría analítica	Código interpretativo	Fragmento narrativo	Interpretación analítica
Entrevista	Mario, 88 años (Palestina, Caldas)	Memoria histórica	Escuela como refugio	“ Esa vez, el párroco nos escondió en la sacristía. La iglesia era el único lugar donde nadie preguntaba de qué color eras. El miedo era tanto que hasta los perros dejaban de ladrar.”	El testimonio evidencia cómo algunos espacios simbólicos – como la iglesia – actuaban como zonas de protección y neutralidad en medio del conflicto, revelando dinámicas territoriales de resistencia silenciosa.
Entrevista	Celina, 85 años (Chinchiná, Caldas)	Identidad individual	Reivindicación de la identidad	“ La memoria es lo único que no nos pudieron quitar. Ni los conservadores ni los liberales. Con eso uno se levanta todos los días.”	Se reafirma el papel de la memoria como elemento constitutivo de la dignidad personal, más allá del daño sufrido; el relato expresa una resistencia ética frente al olvido impuesto por los actores del conflicto.
Entrevista	Carlos, 86 años (Manzanares, Caldas)	Violencia bipartidista	Conflicto político vivido	“ Nos tocó correr al monte cuando dijeron que venían los azules... era matar o morir.”	El fragmento da cuenta de la intensidad del conflicto y cómo los bandos políticos generaban miedo generalizado, obligando al desplazamiento forzado como forma de supervivencia.

Entrevista	Rosalba, 86 años (Pueblo Rico, Risaralda)	Violencia bipartidista	Testimonio de duelo	"Vi a mi hermano morir por llevar una camisa roja... no se olvida."	Se observa la naturalización de la violencia partidista como hecho cotidiano, y el duelo no resuelto que aún persiste en la memoria de los mayores.
Grupo focal	Estudiante mujer, 16 años (Subgrupo 2)	Memoria histórica	Diálogo intergeneracional	"Yo pensaba que eso de la violencia era solo una cosa vieja que uno veía en los libros... pero escuchar a don Juan Diego me hizo ver que todavía hay heridas que no han cerrado."	Se evidencia el impacto del testimonio directo en la conciencia juvenil, al transformar una historia lejana en una vivencia cercana y emocionalmente significativa.
Grupo focal	Estudiante hombre, 17 años (Subgrupo 1)	Violencia bipartidista	Silencios heredados	"Mi papá es muy político, pero nunca me habló de esto. Ahora entiendo por qué en mi casa a veces no se habla del pasado. Es miedo, no ignorancia."	La frase permite reflexionar sobre las consecuencias transgeneracionales del conflicto: el silencio como mecanismo de autoprotección familiar y su efecto en la memoria colectiva.
Grupo focal	Estudiante mujer, 16 años (Subgrupo 3)	Identidad colectiva	Orgullo territorial	"Aquí en Chinchiná uno aprende a querer la tierra... eso es lo que somos."	El vínculo con el territorio aparece como base de la identidad local; la frase muestra un anclaje emocional y cultural con la comunidad como forma de resistencia simbólica frente a la violencia histórica.
Grupo focal	Estudiante hombre, 17 años (Subgrupo 5)	Identidad individual	Despertar histórico	"Ahora entiendo que esa guerra fue más por poder que por ideas... y nos tocó a todos."	Este fragmento refleja el surgimiento de una conciencia crítica sobre el conflicto, al cuestionar la narrativa oficial y vincularla con experiencias personales y colectivas contemporáneas.

En conjunto, los relatos presentados en esta matriz permiten observar cómo la memoria individual y colectiva se entrelazan en experiencias históricas concretas. Desde el miedo heredado en los silencios familiares, hasta la conciencia crítica nacida del diálogo intergeneracional, cada testimonio se convierte en una fuente viva de conocimiento, cuyas resonancias alimentan el propósito pedagógico de esta estrategia. Estas voces, lejos de ser simples anécdotas, son piezas fundamentales para comprender las formas en que el conflicto político se inscribió en los cuerpos, los territorios y las identidades de quienes lo vivieron y de quienes hoy lo redescubren desde las aulas.

## Anexo J. Representaciones del análisis con Atlas.ti

Con el propósito de respaldar el proceso metodológico descrito en el capítulo 3, a continuación se presentan tres representaciones visuales construidas con base en el análisis cualitativo realizado mediante el software Atlas.ti. Estas ilustraciones permiten evidenciar la aplicación rigurosa de los procesos de codificación, análisis temático y estructuración conceptual en la interpretación de entrevistas y grupos focales.

Figura 9

*Codificación aplicada a entrevista semiestructurada: Carlos, 86 años*

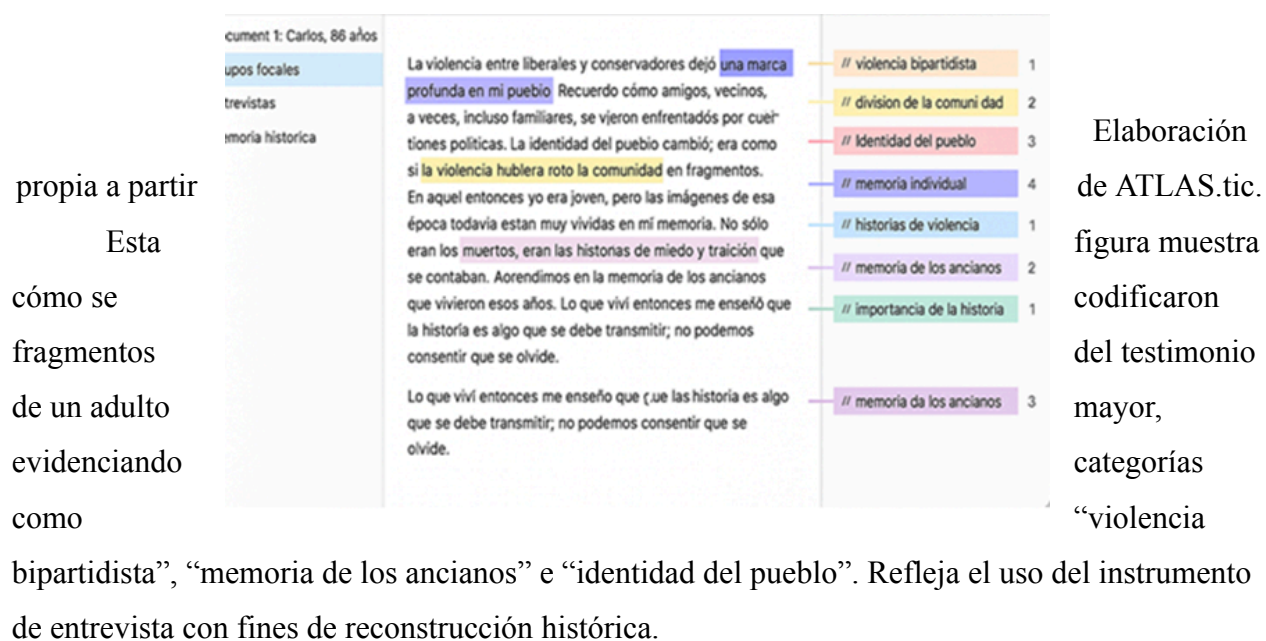


Figura 10

*Testimonio sobre el relato de Nancy*

Focus group	Testimonio de Nancy	Codificación
	Escuchar el relato de Nancy me hizo darme cuenta de que aún quedan heridas abiertas por la violencia. Era como si el miedo de aquellos tiempos hubieran marcado a su generación. Me hizo pensar en cómo el pasado de Colombia sigue influyendo en el presente, en nuestras comunidades y en nuestras vidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>// experiencia impactante 1</li> <li>// huellas intergeneracionales 2</li> <li>// memorias del miedo 3</li> <li>// influencia de la historia 5</li> <li>// heridas perdurables 6</li> <li>// el legado de Nancy 1</li> <li>// el pasado no resuelto 2</li> <li>// influencia de la historia 1</li> <li>// impacto de la enseñanza 6</li> <li>// impactó de la enseñanza</li> </ul>
	<p>Requeridas divertidas</p> <p>1) En su opinión. ¿Qué papel debería desempeñar la educación en la enseñanza de la historia y la memoria histórica de la violencia Bipartidista</p>	

Elaboración propia a partir de ATLAS.tic.

Se ilustra la codificación aplicada a un estudiante que reflexiona sobre el testimonio de Nancy, una persona mayor entrevistada. Las categorías asociadas revelan el impacto emocional y cognitivo del proceso de escucha activa e intergeneracional.

Figura 11

### Codificación de grupo focal con estudiantes

Focus group	Focus group	Codificación
1   Focus group	<p>Yo pensaba que eso de la violencia era solo una cosa vieja que uno veía en los libros... pero escuchar a don Juan Diago me hizo ver que todavía hay heridas que no han cerrado.</p> <p>Mi papá es muy político, pero nunca me habló de esto. Ahora entiendo por qué en mi casa a veces no se habla del pasado. Es miedo, no ignorancia.</p> <p>5 estudiante mynue, 17 años</p> <p>Mi papá es muy político, pero nunca me habló de esto. Ahora entiendo por qué en mi casa a veces no se habla del pasado. Es miedo, no ignorancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>// reconstrucción del pasado 1</li> <li>// diálogo intergeneracional 1</li> <li>// perspectivas de los estudiantes 1</li> <li>// silencios heredados 1</li> <li>// afectaciones emocionales 1</li> <li>// afectaciones emocionales 1</li> </ul>

Elaboración propia a partir de ATLAS.tic.

Esta codificación corresponde a la sesión grupal con estudiantes de grado décimo. Los códigos aplicados permiten observar cómo el diálogo con las memorias del conflicto influye en su construcción identitaria.

Figura 12

### Red de codificación sobre memoria histórica

Focus group	Focus group	Focus group
1   Focus group	<p>Yo pensaba que eso de la violencia era soio una cosa vieja que uno veja en los llbros... pero escuchar a don Juan Diago me hizo ver que todavia hay heridas que no han cerrado.</p> <p>Mi papá es muy politico, pero nunca me habló de esto. Ahora entiendo por que en mi casa a veces no se habia del pasado. Es miedo, no ignoranica.</p> <p>5 studente mynue, 17 anos</p> <p>Mi papá es muy politico, pero nunca me habló de esto. Ahora entiendo por qué en mi casa a veces no se habla del pasado. Es miedo, no ignorancia.</p>	<p>// reconstrucción del pasado 1</p> <p>// diálogo intergeneracional 1</p> <p>// perspectivas de los estudiantes 1</p> <p>// silencios neredados 1</p> <p>// afectaciones emocionales 1</p> <p>// afectaciones emocionales 1</p>

Elaboración propia a partir de ATLAS.tic.

Diagrama conceptual generado con el software que muestra las relaciones entre las categorías centrales del análisis: memoria, enseñanza, escucha activa, diálogo de la historia, entre otras. Representa visualmente la organización axial del procesamiento cualitativo.

## Anexo K. Fragmentos extendidos de narrativas estudiantiles en grupos focales

Este anexo recoge intervenciones colectivas significativas obtenidas durante los grupos focales realizados con estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía. Cada fragmento ha sido codificado con base en las categorías analíticas del estudio (memoria histórica, identidad colectiva, violencia bipartidista), y es acompañado de una interpretación analítica que permite profundizar en el sentido que estas voces aportan a la investigación.

<b>Fragmento narrativo</b>	<b>Subgrupo</b>	<b>Categoría analítica</b>	<b>Interpretación analítica</b>	
<p><b>“Al ver esas entrevistas, nos dimos cuenta de que esta violencia afectó mucho a la gente, a sus familias, sus casas y sus vidas. Vimos cómo la gente sufrió mucho por el simple hecho de ser de un partido político. Muchos perdieron a sus seres queridos o tuvieron que dejar sus casas, y eso es demasiado duro. Pensamos que la historia no debería repetirse, y para eso hay que conocerla.”</b></p>	1	Subgrupo	Memoria histórica	<p>Este testimonio refleja una apropiación empática del pasado, en donde los estudiantes reconocen el dolor ajeno como aprendizaje para evitar futuras violencias. Muestra una comprensión incipiente de la memoria histórica como herramienta de prevención.</p>
<p><b>“Las historias de nuestros abuelos nos hicieron ver cómo esa violencia aún pesa en las familias. A pesar de que no lo vivimos directamente, sentimos que esas heridas todavía existen. Hay una especie de miedo heredado, como si la política todavía dividiera a las personas. Eso nos hace pensar en cómo nos relacionamos hoy en día, incluso con los vecinos.”</b></p>	2	Subgrupo	Identidad	<p>Los estudiantes evidencian una conexión emocional transgeneracional. Reconocen cómo las memorias familiares configuran su presente y visibilizan un miedo cultural latente que marca las relaciones sociales actuales.</p>
<p><b>“Escuchar todo eso fue muy fuerte. Algunos de nosotros no sabíamos nada de lo que pasó en esa época. Ver cómo las personas fueron perseguidas por sus ideas políticas nos cambió la perspectiva. Sentimos una mezcla de tristeza e indignación. Creemos que aprender de esta historia puede ayudar a que la gente se entienda mejor y no se repita lo mismo.”</b></p>	3	Subgrupo	Conciencia histórica y empatía social	<p>Aquí se manifiesta un despertar crítico frente a la historia silenciada. La vivencia pedagógica genera emociones que transforman el punto de vista de los estudiantes, y los conecta con el sentido social de la historia.</p>

<p><b>“Nos dimos cuenta de que hay muchas cosas que la historia oficial no cuenta. Lo que vivimos en estos grupos nos mostró un lado más humano. Hablar de esto nos dio rabia, pero también empatía. Entendimos que detrás de cada víctima había una familia, un proyecto de vida truncado. La escuela debería hablar más de esto, no solo como una lección, sino como una forma de hacernos mejores ciudadanos.”</b></p>	4	Subgrupo	Crítica a la historia oficial y memoria como formación ciudadana	El fragmento pone en evidencia una mirada crítica hacia la enseñanza tradicional. Los estudiantes valoran el enfoque vivencial de la memoria como un camino para formar ciudadanía reflexiva y empática, reconociendo lo humano detrás de lo político.
<p><b>“La educación sobre la violencia bipartidista debería ayudarnos a entender por qué hay tanta división aún hoy en día. Lo que aprendimos no fue solo historia, sino también cómo pensar diferente y convivir con respeto. A veces uno cree que eso ya pasó, pero las consecuencias todavía están aquí. Por eso creemos que hablarlo en clase fue algo muy valioso.”</b></p>	5	Subgrupo	Educación para la paz y vigencia del conflicto	El testimonio resalta la vigencia del conflicto en el presente. Se reconoce la utilidad de la educación histórica para transformar imaginarios, fomentar la tolerancia y promover la paz desde el aula.

Fuente propia

Nota metodológica: Los fragmentos fueron seleccionados por su riqueza expresiva y por reflejar procesos colectivos de construcción de memoria histórica desde el aula. Su análisis permite evidenciar cómo el enfoque crítico-pedagógico, implementado a través de la estrategia, favoreció el desarrollo de una conciencia histórica, una actitud reflexiva frente al conflicto y un compromiso ciudadano por la no repetición.

## Anexo L. Ficha De Validación De La Estrategia Pedagógica Por Consulta De Especialistas

---

### DATOS GENERALES

- **Título de la estrategia:**  
Estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista para fortalecer los procesos identitarios en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, Dosquebradas, Colombia (2023).
  - **Nombre del investigador:**  
Jhonatan Bedoya Vallejo.
  - **Nombre del experto:**  
Dr. Jorge Sebastián Gila
  - **Grado académico:**  
Doctor en Educación
  - **Institución:**  
Colegio Nueva Granada
  - **Fecha de validación:**  
23/06/2025
- 

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Por favor, valore cada criterio en una escala de 1 a 5 (1 = Muy bajo, 5 = Muy alto):

Criterio	Valoración (1–5)
Claridad de los objetivos	5
Pertinencia de los contenidos y actividades	5
Coherencia metodológica	5
Originalidad e innovación	4
Viabilidad de implementación	5

Criterio	Valoración (1–5)
Pertinencia en el contexto educativo	5
Potencial de contribución a la memoria histórica	5
Aplicabilidad y adaptabilidad	5

### **OBSERVACIONES GENERALES**

La estrategia pedagógica propuesta presenta un alto grado de coherencia entre sus objetivos, fases metodológicas, actividades y criterios de evaluación. Destaca la articulación con el contexto territorial y la fundamentación teórica sólida en torno a la memoria histórica y la construcción de identidad colectiva. El documento evidencia rigor metodológico y claridad expositiva, lo que facilita su comprensión y potencial implementación.

### **RESPUESTAS A PREGUNTAS ABIERTAS**

#### **¿Qué fortalezas considera que posee la estrategia pedagógica presentada?**

La claridad de sus objetivos, el enfoque contextualizado, la pertinencia de los recursos y la coherencia metodológica que articula diagnóstico, fundamentación y actividades concretas. Asimismo, el potencial de incidir en la construcción de ciudadanía crítica mediante la memoria histórica.

#### **¿Qué aspectos podrían mejorarse o ajustarse antes de su implementación?**

Se sugiere clarificar algunos indicadores de logro en las tablas operativas y fortalecer la descripción de los mecanismos de seguimiento y retroalimentación durante la ejecución.

#### **¿Considera que esta estrategia contribuye de manera efectiva a fortalecer la memoria histórica y la identidad colectiva de los estudiantes?**

Sí, de manera significativa, pues integra fuentes testimoniales, actividades participativas y un enfoque que promueve la reflexión crítica sobre la violencia bipartidista.

#### **¿Qué recomendaciones adicionales desea aportar?**

Valorar la posibilidad de incorporar estrategias complementarias de evaluación participativa con los estudiantes, así como diseñar espacios de socialización comunitaria de los resultados obtenidos.

### **OPINIÓN DE APLICABILIDAD**

- La estrategia es válida y puede aplicarse.
- La estrategia es válida, pero requiere ajustes.
- La estrategia no es aplicable y debe replantearse.

**Firma**

*Jorge Sebastián López Gil*

**FIRMA DEL EXPERTO**

Jorge Sebastián López Gil C.C 1.053.821.903

## Anexo M. Ficha De Validación De La Estrategia Pedagógica Por Consulta De Especialistas

---

**DATOS GENERALES**

- **Título de la estrategia:**  
Estrategia pedagógica basada en la memoria histórica de la violencia bipartidista para fortalecer los procesos identitarios en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Sofía, Dosquebradas, Colombia (2023).
  - **Nombre del investigador:**  
Jhonatan Bedoya Vallejo.
- 

**VALIDACIÓN DEL DR. JUAN DAVID GALEANO GONZÁLEZ**

- **Nombre del experto:**  
Dr. Juan David Galeano González
- **Grado académico:**  
Doctor en Educación
- **Institución:**  
Asunción
- **Fecha de validación:**  
20/06/2025

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA**

Criterio	Valoración (1–5)
Claridad de los objetivos	5
Pertinencia de los contenidos y actividades	5
Coherencia metodológica	4

Criterio	Valoración (1–5)
Originalidad e innovación	4
Viabilidad de implementación	5
Pertinencia en el contexto educativo	5
Potencial de contribución a la memoria histórica	5
Aplicabilidad y adaptabilidad	5

### **OBSERVACIONES GENERALES**

La estrategia pedagógica muestra una estructura sólida y un enfoque bien articulado que vincula el diagnóstico previo con actividades concretas y mecanismos de evaluación pertinentes. Sobresale la claridad de su planteamiento, la relevancia de los contenidos históricos y el uso de recursos que promueven el aprendizaje significativo.

### **RESPUESTAS A PREGUNTAS ABIERTAS**

#### **¿Qué fortalezas considera que posee la estrategia pedagógica presentada?**

El diseño detallado de las fases, la claridad en los objetivos, la selección pertinente de recursos y la integración de un enfoque crítico de la memoria histórica que fortalece los procesos identitarios.

#### **¿Qué aspectos podrían mejorarse o ajustarse antes de su implementación?**

Sería recomendable precisar con mayor detalle los criterios de seguimiento de los aprendizajes y ampliar la descripción de la evaluación formativa.

#### **¿Considera que esta estrategia contribuye de manera efectiva a fortalecer la memoria histórica y la identidad colectiva de los estudiantes?**

Sí, de forma notoria, ya que permite resignificar los acontecimientos históricos y vincularlos con la experiencia escolar y comunitaria.

#### **¿Qué recomendaciones adicionales desea aportar?**

Explorar la posibilidad de incluir actividades de interacción con actores comunitarios o testimonios directos que complementen los materiales utilizados.

### **OPINIÓN DE APLICABILIDAD**

- La estrategia es válida y puede aplicarse.
- La estrategia es válida, pero requiere ajustes.
- La estrategia no es aplicable y debe replantearse.

*Juan David Galeano*

Juan David Galeano González

C.c 1060648789

**VALIDACIÓN DE LA DRA. JOHANA ORTIZ VILLA**

- **Nombre del experto:**  
Dra. Johana Ortiz Villa
- **Grado académico:**  
Doctora en Historia
- **Institución:**  
Inem Baldomero
- **Fecha de validación:**  
24/06/2025

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Criterio	Valoración (1–5)
Claridad de los objetivos	5
Pertinencia de los contenidos y actividades	5
Coherencia metodológica	5
Originalidad e innovación	5
Viabilidad de implementación	5
Pertinencia en el contexto educativo	5
Potencial de contribución a la memoria histórica	5
Aplicabilidad y adaptabilidad	5

### OBSERVACIONES GENERALES

La estrategia pedagógica se caracteriza por una propuesta integral que conjuga claridad metodológica, rigor conceptual y un alto grado de contextualización histórica. El enfoque planteado resulta pertinente y necesario para fortalecer la memoria colectiva y generar procesos de aprendizaje crítico sobre la violencia bipartidista.

### RESPUESTAS A PREGUNTAS ABIERTAS

#### ¿Qué fortalezas considera que posee la estrategia pedagógica presentada?

La coherencia entre los objetivos y las actividades, la fundamentación sólida en referentes historiográficos y pedagógicos, así como el potencial de impacto en la formación de identidades colectivas.

#### ¿Qué aspectos podrían mejorarse o ajustarse antes de su implementación?

Se podría complementar con una propuesta más detallada de actividades que involucren el uso de tecnologías digitales y la producción colaborativa de contenidos.

#### ¿Considera que esta estrategia contribuye de manera efectiva a fortalecer la memoria histórica y la identidad colectiva de los estudiantes?

Sí, de manera amplia, al articular contenidos históricos con procesos de reflexión crítica y participación de los estudiantes.

#### ¿Qué recomendaciones adicionales desea aportar?

Incorporar espacios de socialización de los aprendizajes con la comunidad educativa y propiciar la creación de repositorios digitales que conserven las producciones estudiantiles.

### OPINIÓN DE APLICABILIDAD

La estrategia es válida y puede aplicarse.

- La estrategia es válida, pero requiere ajustes.
- La estrategia no es aplicable y debe replantearse.

**FIRMA DEL EXPERTO**

Johana Ortiz Villa

10537706898

**Anexo N. Registro fotográfico del proceso de socialización y actividades de campo**

El presente anexo contiene un conjunto de imágenes tomadas durante las sesiones de trabajo realizadas con los estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía y durante la socialización de los avances del proyecto con la comunidad educativa. Estas fotografías tienen un carácter ilustrativo y evidencian el desarrollo de talleres, actividades de divulgación y momentos de interacción pedagógica. La recopilación se realizó respetando los principios de confidencialidad y voluntariedad de los participantes, evitando la identificación de los estudiantes y garantizando la utilización de estas imágenes exclusivamente con fines académicos.

Figura 13  
*Grupo focal grado 10°*



Elaboración propia

Sesión de socialización con estudiantes de grado décimo de la I.E. Santa Sofía. En la imagen se observa el desarrollo del grupo focal en el aula escolar, con los estudiantes de espaldas, garantizando la confidencialidad de su identidad.

Figura 14  
*Socialización del proyecto de investigación en la institución*



Elaboración propia

Presentación del proyecto de investigación a un grupo de estudiantes durante la fase de sensibilización. Se evidencian materiales de apoyo y recursos gráficos utilizados como soporte pedagógico.

Figura 15  
*Socialización del proyecto en la institución Santa Sofía*



Exposición individual del investigador sobre los recursos documentales y bibliográficos empleados en el proyecto, en el espacio denominado “Mesa de Identidad”.

Esta actividad formó parte del proceso de difusión y apropiación del tema por parte de la comunidad educativa.