

MEMORIA HISTÓRICA: UN APORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

DANNA CAROLINA RAMIREZ CARO
ANA MARÍA SABOGAL

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES - DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

SANTIAGO DE CALI
2025

**MEMORIA HISTÓRICA: UN APOORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA
CULTURA DE PAZ**

DANNA CAROLINA RAMIREZ CARO
ANA MARÍA SABOGAL LÓPEZ

Monografía presentada para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales

DIRECTORA: CRISTINA UPEGUI

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES - DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

SANTIAGO DE CALI
JULIO 2025

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Santiago de Cali Julio 2025

DEDICATORIA

*A todos los que me entregaron su amor en el camino,
Por hacer de faro
y de barco a la vez.*

Ana M. Sabogal

*A quienes me encienden el alma y le dan sabor a mi camino. Siempre mi gratitud por ser
parte de este guaguancó.*

Danna C. Ramirez

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a la universidad pública y a quienes la defienden día tras día. A mis profesores, quienes han sido ejemplo vivo de vocación y de entrega al proyecto de la educación. A mis compañeros y amigos, que fueron sustento en los días difíciles. A mi familia, por su infatigable apoyo. A mi compañera Danna Ramírez, por la complicidad de escribir este trabajo, incluso cuando la vida se nos enredaba más que las ideas. A la profesora Cristina Upegui, por su entrega y amor por la educación y la paz; por su instrucción, paciencia y ejemplo. Finalmente, a Rafael, por acompañarme con amor en cada paso de este camino. A todos, por creer en mí.

Ana M. Sabogal.

Llegar hasta este punto no habría sido posible sin la fuerza y el amor que mi madre me ha brindado en cada etapa de mi vida. *Madre querida, a ti te doy las gracias por darme a mí tanto valor.* A la universidad pública que me dio el carácter suficiente para reconocer la necesidad de la transformación. A mis compañeros, quienes me ayudaron a sortear los desafíos del pregrado. A la maestra de vida, Cristina Upegui, quien con su sabiduría y ejemplo nos enseñó el verdadero lenguaje de amor hacia esta profesión. A mi compañera Anna Sabogal, por ser sostén y compañía en este desafío compartido. A la familia y amigos que la vida decidió brindarme en estos últimos años, y que han confiado en mis capacidades incluso cuando yo misma dudaba. Al amor compañero que la vida me regaló, Jean Paul, amor profundo y refugio constante. Gracias por acompañar mis locuras y miedos, y por elegirme cada mañana para seguir caminando juntos. Y finalmente, a mis estudiantes, quienes son el motor que me impulsa a construir un mejor mañana. A todos, siempre gracias.

Danna C. Ramirez.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

ANTECEDENTES

JUSTIFICACIÓN

OBJETIVOS

Objetivo General

Objetivos Específicos

MARCO CONCEPTUAL

Educación y escuela

Cultura de paz

Memoria

Didáctica

METODOLOGÍA

CÁTEDRA DE PAZ Y MEMORIA HISTÓRICA: UN LUGAR PARA CONSTRUIR PAZ DESDE LA ESCUELA - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Memoria Histórica

Cátedra de paz

Lineamientos curriculares (MEN)

CONSTRUYENDO UNA RUTA PARA LA PAZ - DISEÑO DE PLAN DE AULA

Eje 1. Liderazgo y paz

Eje 2. Identidad y paz

Eje 3. Actores del conflicto y constructores de paz

Eje 4. Estrategias de paz en el conflicto interno colombiano

HACIENDO REALIDAD UN CAMINO PARA LA PAZ–SECUENCIA DIDÁCTICA

Sesión 1. Eje temático 1: Liderazgo y paz

Sesión 2. Eje temático 2: Identidad y paz

Sesión 3. Eje temático 3: Actores del conflicto y constructores de paz

Sesión 4. Eje temático 4: Estrategias de paz en el conflicto interno colombiano

CONCLUSIONES

REFERENCIAS

RESUMEN

Esta monografía aborda la enseñanza de la Memoria Histórica como componente esencial de la Cátedra de Paz en el contexto del posconflicto colombiano. A partir de un enfoque cualitativo y crítico, el trabajo busca responder a los retos pedagógicos y políticos que enfrenta la implementación efectiva de esta cátedra en las instituciones educativas, particularmente en su componente de memoria. Mediante revisión documental de fuentes primarias y secundarias, se construyó un marco teórico que articula fundamentos pedagógicos, enfoques de educación para la paz y lineamientos curriculares nacionales. Posteriormente, se diseñó un plan de aula y una secuencia didáctica para el grado décimo, estructurada en cuatro ejes temáticos: liderazgo, identidad, actores del conflicto y estrategias de paz. El trabajo propone contenidos que integran los informes de la Comisión de la Verdad y las realidades territoriales, orientados a desarrollar una pedagogía crítica e inclusiva que trascienda la victimización y promueva la formación ciudadana, la empatía y el compromiso con la no repetición. Se concluye que la Memoria Histórica, enseñada desde un enfoque contextualizado, puede constituirse en una herramienta transformadora para la construcción de una cultura de paz desde la escuela.

PALABRAS CLAVE: Cátedra de paz, Memoria Histórica, educación para la paz, didáctica.

ABSTRACT:

This monograph explores the teaching of historical memory as a key component of the Peace Education Course ("Cátedra de Paz") in Colombia, within the context of the post-conflict period. Using a qualitative and critical approach, the

study addresses the pedagogical and political challenges that hinder the effective implementation of this curricular component in schools. Through a documentary review of primary and secondary sources, a theoretical framework was developed that articulates pedagogical foundations, peace education approaches, and national curricular guidelines. Based on this framework, a lesson plan and a didactic sequence were designed for 10th grade students, structured around four thematic axes: leadership, identity, actors of the conflict, and peacebuilding strategies. The proposal integrates materials from the Truth Commission's final report and local realities, aiming to foster a critical and inclusive pedagogy that goes beyond victim-centered narratives and promotes citizenship, empathy, and a strong commitment to non-repetition. The study concludes that historical memory, when taught from a contextualized and reflective perspective, can serve as a powerful tool for building a culture of peace within schools.

KEYWORDS: Peace education, historical memory, critical pedagogy, didactics.

INTRODUCCIÓN.

Seis décadas de conflicto armado en Colombia han configurado un entramado social fracturado por la violencia, cuyas consecuencias demandan narrativas transformadoras orientadas hacia la reconciliación y la justicia social como un horizonte tangible. En este contexto, la educación emerge como eje fundamental para la construcción de paz, reconocida en la Constitución de 1991 y materializada mediante políticas como la Ley 1732 de 2014¹, que instituye la Cátedra de la Paz con un carácter obligatorio en el sistema educativo nacional. Articulada en doce componentes temáticos, esta iniciativa asigna a la Memoria Histórica un rol protagónico: deconstruir imaginarios violentos y fomentar una cultura de diálogo y la no repetición en la marco del posconflicto.

Pese a la relevancia que resalta, la implementación de este componente enfrenta obstáculos estructurales. Las condiciones materiales de los actores educativos — estudiantes, docentes y comunidades—, atravesadas por desigualdades, exclusión y corrupción, sumado a lo anterior, la ausencia de voluntad política sostenida durante la última década, como consecuencia de dicho señalamiento se ha generado en una fragmentación pedagógica, enfoques reduccionistas y omisiones en la aplicación de la cátedra. Esta realidad limita el potencial crítico de la educación para la paz y refuerza lo denominado por algunos autores como una ‘pedagogía de la victimización’.

Ante esta disociación entre el marco normativo y la práctica educativa, este trabajo propone diseñar contenidos pedagógicos para la enseñanza de la Memoria Histórica en el grado 10º, integrando un enfoque crítico e inclusivo. La metodología, de corte cualitativo con enfoque crítico, prioriza la revisión documental de fuentes primarias y secundarias, incluyendo teorías de Paulo Freire y otros referentes

¹ Congreso de la República de Colombia. Ley 1732 de 2014 (1 de septiembre). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

clásicos y modernos de la pedagogía crítica. Este abordaje enfatiza la educación como praxis transformadora, producir nuevas narrativas entre política pública y realidad en el aula.

Para alcanzar este propósito, la monografía se organiza en tres capítulos: El primero, titulado como '*Cátedra de paz y Memoria Histórica: un lugar para construir paz desde la escuela*' corresponde a la construcción de un marco teórico-práctico sobre la enseñanza de la Memoria Histórica en la Cátedra de la Paz, que relaciona fundamentos pedagógicos, enfoques educativos y lineamientos curriculares nacionales. Para ello, se emplean fuentes primarias —como informes de la Comisión de la Verdad y normativa educativa— y secundarias, contextualizando el planteamiento del problema y los antecedentes en el escenario del posconflicto colombiano.

El segundo capítulo, titulado '*Construyendo una ruta para la paz*' diseña un plan de aula para la enseñanza del componente de Memoria Histórica en grado décimo, mediante revisión documental de fuentes primarias y secundarias que articulan contenidos con los objetivos de la Cátedra de la Paz, con especial énfasis en dicho componente. Finalmente, el tercer capítulo, titulado '*Haciendo realidad un camino para la paz*' elabora secuencias didácticas específicas para cada eje temático del componente de Memoria Histórica, garantizando coherencia pedagógica y enfoque crítico que considera todos los documentos revisados anteriormente.

1.2. Formulación del problema.

El conflicto armado en Colombia ha perdurado por más de seis décadas, fracturando profundamente tejido social, afectando a múltiples generaciones y provocando una significativa fragmentación de las comunidades. Estas heridas subrayan la urgente necesidad de transitar hacia narrativas que promuevan la paz, la reconciliación y la justicia social. En este sentido, la construcción de una sociedad

más equitativa y pacífica no solo requiere el reconocimiento de los daños causados, sino también la creación de espacios para el diálogo, la reparación y el perdón.

Ante esta realidad, el país se vio obligado a buscar nuevas formas de construir un futuro más esperanzador. La constitución política de 1991, resultado de un amplio proceso de negociaciones y participación ciudadana entre los distintos actores, reconoció la educación como un derecho fundamental y estableció las bases para un sistema educativo más inclusivo y equitativo², que buscaba no solo superar las desigualdades sociales sino también contribuir a la construcción de una paz duradera.

En concordancia con los artículos 13 y 14 de la ley 115 de 1994, reconocía la importancia de que la educación formal en Colombia generara un desarrollo integral en Colombia, promoviendo valores democráticos, respeto por los derechos humanos y la conformación de una cultura de paz.³

El año 2011 marcó un hito en la historia nacional con el inicio de las negociaciones de paz entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP). Este diálogo, que buscaba poner fin a más de medio siglo de conflicto armado, generó una esperanza renovada en la posibilidad de construir una sociedad más justa y equitativa. En este contexto, la educación fue identificada como un pilar fundamental para consolidar la paz y transformar el tejido social. Con el propósito de fortalecer la cultura de paz y promover la convivencia pacífica, el Gobierno de turno, bajo el liderazgo del expresidente Juan Manuel Santos, promulgó en 2014 la Ley 1732⁴, que instituyó la Cátedra de Paz en todas las

² HERNÁNDEZ-UMAÑA, B. y HERNÁNDEZ-UMAÑA, T. Educación superior inclusiva para personas con discapacidad en Colombia | Inclusive higher education for people with disabilities in Colombia. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), pp. 77-98. 2024. Recuperado de: <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/1037>

³ Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Artículos 13 y 14.

⁴ Congreso de la República de Colombia, *Ley 1732 de 2014*.

instituciones educativas del país. Mediante de esta iniciativa, se buscó llevar los principios de la paz, la reconciliación y la democracia a las aulas, fomentando el diálogo, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. La Cátedra de Paz, reglamentada por el Decreto 1038 de 2015⁵, se convirtió así en una herramienta pedagógica clave para construir una sociedad en dicha perspectiva.

Desde la firma de los acuerdos de paz en 2016, Colombia se suma a los gobiernos que han implementado iniciativas orientadas a garantizar la construcción de la paz, desde su reconocimiento como derecho y deber de obligatorio cumplimiento, vinculándolo como un principio ciudadano, en dónde debe promoverse y garantizarse desde todos los ámbitos⁶, especialmente a través del sistema educativo, enfocándose en una justicia social, restaurativa y transicional. Estas iniciativas buscan no solo reparar el daño causado a las víctimas del conflicto, sino también transformar las estructuras sociales que perpetúan la violencia y la desigualdad. A través de este proyecto de justicia, se busca ofrecer una respuesta integral que aborde tanto las demandas de verdad y reparación como la necesidad de garantizar la no repetición de los actos violentos. No obstante, el éxito de estos esfuerzos depende en gran medida de su implementación efectiva y del compromiso colectivo para consolidar una paz duradera.

Desde el marco conceptual y teórico, los educadores, especialmente aquellos del ámbito de las Ciencias Sociales, enfrentan el desafío de enseñar en un contexto en el que la violencia ha sido progresivamente normalizada. A pesar de los esfuerzos mencionados, la violencia política y criminal sigue afectando a la sociedad en su conjunto, lo que se hace manifiesto en las relaciones y comportamientos de los estudiantes. En este sentido, la historia es una ciencia fundamental para promover

⁵ COLOMBIA. Presidencia de la República. Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015. Por el cual se reglamenta la Ley 1712 de 2014 sobre transparencia y acceso a la información pública nacional. Diario Oficial No. 49.523, Bogotá, D.C., 25 de mayo de 2015.

⁶ República de Colombia. (1991). Constitución Política. Artículo 22.

una revisión crítica en el aula, orientada hacia la construcción de un discurso de reconciliación y resolución de conflictos.

Sin embargo, tanto las instituciones educativas como los docentes se enfrentan a la ambigüedad del artículo 3 de la misma ley, que establece que: "El desarrollo de la Cátedra de Paz se regirá por un currículo académico flexible, que servirá como punto de partida para que cada institución educativa lo adapte según las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que considere pertinentes"⁷. Este carácter flexible, aunque promueve la adaptabilidad según cada contexto, puede generar interpretaciones dispares que afectan la implementación coherente y efectiva de la Cátedra de Paz en los diversos contextos educativos e incluso su no implementación.

En consecuencia, las orientaciones de la Cátedra de Paz reconocen lo anterior de modo que cada contexto educativo posee características internas y un enfoque cultural y social propio, por lo que resulta pertinente que no exista una Cátedra de Paz unificada, sino que cada establecimiento educativo construya sus propias formas de implementarla.

El decreto reglamentario 1038 de 2015⁸ identifica doce temas clave relacionados con la educación para la paz, entre los cuales se encuentra el componente de Memoria Histórica. Es en este componente, que reside una radical importancia; pues desde la perspectiva de la educación para la paz, es considerado como una herramienta fundamental para que los estudiantes cuestionen cómo la violencia se ha interiorizado en sus imaginarios, comportamientos y convivencia, todo esto con el fin de promover un giro en dirección hacia la convivencia pacífica.

⁷ FINO CELIS, Tania T.; NÚÑEZ TOBÓN, Dorahanyi D. y ZBOROVSKY ARENAS, Camila Carolina C. *Formación política en el contexto escolar: dimensiones, prácticas educativas y orientaciones* [en línea]. 2015. [Citado: 26 de julio de 2025]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10554/17159>

⁸ COLOMBIA. Presidencia de la República, Decreto 1038 de 2015.

Es en ese sentido, se hace imperante un desarrollo teórico y práctico en la escuela que presente de manera actualizada y pertinente dichos contenidos. De lo contrario, al desestimar la importancia de la enseñanza de la Cátedra de Paz y específicamente, de la Memoria Histórica, se corre el riesgo de dejar por fuera aspectos neurálgicos en el proceso de construir mejores escenarios para la construcción de paz desde la escuela.

Teniendo presentes las limitaciones que enfrenta la implementación de la cátedra, puntualmente en lo que respecta a su componente de Memoria Histórica, es fundamental enriquecer los contenidos actuales, para ello es relevante incorporar materiales que incluyan los resultados que arrojaron los informes de la comisión de la verdad, ya que estos permiten visibilizar la gran magnitud y complejidad del problema del conflicto armado en Colombia.

De acuerdo con lo anterior, se plantea la pregunta problema ¿Cómo diseñar contenidos a partir de la concepción y el reconocimiento de la importancia de la Memoria Histórica en la Cátedra de Paz en la escuela?

1. 3. Antecedentes.

Comienza el siglo XIX con el periodo independentista, luego la formación de la Gran Colombia, seguidamente las guerras civiles y terminamos con la guerra de los mil días, total violencia política. Todo el siglo XX estuvo transversalizado por este fenómeno, y lo que va del siglo XXI hace de Colombia un sido escenario de violencia sociopolítica prolongada, lo que convierte a la memoria en un hilo conductor esencial para entender dicho fenómeno social. En primera instancia, esta memoria se vincula directamente con quienes han sufrido la brutalidad del conflicto armado, Comienza el siglo XIX con el periodo independentista, luego la formación de la Gran Colombia, seguidamente las guerras civiles y terminamos con la guerra de los mil

días, total violencia política. Todo el siglo XX estuvo transversalizado por este fenómeno, y lo que va del siglo XXI hace de posicionándoles como sujetos centrales en la narración histórica. Sin embargo, su alcance trasciende el caso individual y abarca procesos sociales y políticos marcados por condiciones extremas y violencia sistemática. La Memoria Histórica, por tanto, no solo recoge las experiencias de las víctimas, sino que también articula cómo dichos eventos transforman colectivamente el tejido social y la percepción del pasado⁹

Según estudios institucionales, como los realizados por el Grupo de Memoria Histórica del CNMH y otras iniciativas académicas, la memoria desempeña un rol clave en reconstruir narrativas públicas sobre la violencia y facilitar tanto la justicia como el reconocimiento social. Dichos trabajos permiten interpretar las secuelas del conflicto armado, no solo desde la victimización, sino como parte de una construcción colectiva de significado y responsabilidad histórica¹⁰

Por tanto, en Colombia se desarrolló la ley 1448 de 2011¹¹ (*conocida como ley de víctimas y restitución de tierras*), con el fin de dar inicio a un camino de reconocimiento del conflicto, a través de la firma del acuerdo de paz entre el gobierno de Colombia y una de las guerrillas de mayor antigüedad en el conflicto interno del país. Enfrentamiento que durante casi seis décadas perpetuó el dolor y la violencia a lo largo y ancho del territorio. Es entonces que desde esta iniciativa se pretende emprender los primeros acercamientos para la consolidación de políticas institucionales para la preservación de la memoria.

⁹ Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), *Preguntas Frecuentes sobre el Centro Nacional de Memoria Histórica*, centrodememoriahistorica.gov.co, [en línea], [citado: julio de 2025], disponible en: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/preguntas-frecuentes/>

¹⁰ Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), *Preguntas Frecuentes – ¿Qué es el Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH?*, [en línea], [citado: julio de 2025]. Disponible en: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/preguntas-frecuentes/>

¹¹ COLOMBIA. Congreso de la República. *Ley 1448 del 10 de junio de 2011*. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* no. 48.096, Bogotá, D.C., 10 de junio de 2011.

Gracias a esta ley, en el artículo 43 contemplado en esta y a la deuda del Estado con la búsqueda de la verdad y la memoria, se hizo posible la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), en compañía de otras acciones que desarrollaron un conjunto de programas y proyectos tanto educativos como culturales, que facilitan abordar desde los Ministerios de cultura y educación a las poblaciones afectadas por dicho conflicto. Uno de esos proyectos fue la implementación de la Cátedra de Paz (a través de la Ley 1732 del 2014)¹² como obligación curricular que le compete a todas las instituciones educativas del país, donde se incluye dentro de sus contenidos el componente de la *Memoria Histórica*.

De dichas acciones surgen bastantes incógnitas, tales como ¿Por qué es necesario hablar de memoria en la escuela? ¿De qué forma o cuáles son los contenidos que se están brindando desde este espacio? Según el informe del CNMH “*Recorridos de la Memoria Histórica en la escuela. Aportes de maestros y maestras en Colombia*”¹³ Olvidar es una ejecución natural del cuerpo y la mente, sin embargo, como un recordatorio de civilización y humanidad, se asume el deber de recordar sobre hechos que han generado enormes sufrimientos y que han atravesado la vida de millones de personas desde todos los aspectos. De tal forma, esta memoria debe ser crítica y capaz de cuestionar el origen de dichas violencias.

Pese a esto, la escuela a diario enfrenta varios desafíos que ponen en tela de juicio la manera en que se aborda el componente de la Memoria Histórica. En un momento inicial, la escuela debe entenderse como una de las instituciones más afectadas por

¹² COLOMBIA. Congreso de la República. *Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014*. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas del país. *Diario Oficial* no. 49.287, Bogotá, D.C., 1 de septiembre de 2014.

¹³ CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (CNMH). *Recorridos de la Memoria Histórica en la escuela. Aportes de maestros y maestras en Colombia* [en línea]. Bogotá: CNMH, 2018. 186 p. Disponible en: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/recorridos-de-la-memoria-historica-en-la-escuela/>.

el conflicto armado, especialmente en la Colombia profunda, de allí la obligación del Estado por reconstruirla integralmente.

Una de las principales problemáticas a las que se enfrentan los docentes en la realidad inmediata son las condiciones en que muchos estamentos se encuentran; sin acceso a los materiales, herramientas y espacios esenciales que permitan realizar confrontaciones, pero que también posibiliten una atención psicosocial acorde y oportuna, pues en la gran mayoría de los casos los docentes no cumplen con las habilidades para abordar estos tipos de traumas que subyacen después de vivencias tan complejas como las que deja la guerra.

Otro de los grandes retos que asume la escuela, es ser reconocida como un escenario, no solo de diversidad de pensamiento, sino también, de esas diferentes expresiones culturales populares, campesinas, indígenas y afros que se pueden encontrar dentro de un aula de clase. Esto implica que debe existir transversalidad en las pautas que se imparten desde el aula, por lo tanto, se requieren procesos de capacitación para directivas, docentes y estudiantes que no solo ayuden, sino que también permitan comprender las diversidades existentes a nivel generacional, de género, etnia, credos, situaciones socioeconómicas y orientaciones sexuales diversas.

1.4. JUSTIFICACIÓN.

Más de seis décadas de conflicto armado han marcado la historia de Colombia. En el siglo XX, tanto el campo como las ciudades han sufrido las profundas transformaciones de esta guerra, obligando a millones de personas (aproximadamente 6.000,000), desplazadas por la violencia, a reconstruir sus vidas y sueños lejos de sus hogares o incluso en medio de guerras territoriales que parecen interminables.

Este prolongado conflicto ha dejado una profunda huella en la sociedad colombiana a pesar de la firma del acuerdo de paz en 2016 entre el gobierno y las extintas

FARC-EP¹⁴, el miedo persiste y las heridas siguen abiertas, evidenciando la necesidad de procesos sólidos y sustanciales para la reconciliación y construcción de paz. Este contexto abrió la posibilidad de una nueva etapa para el país, en dónde la educación sobresalió como una herramienta fundamental para dicho proceso¹⁵.

La escuela, en particular, se presenta como un espacio esencial para comprender las complejas dinámicas sociales que suscitan décadas de violencia. De tal forma, esta no puede ser vista como un simple lugar de instrucción; por el contrario, debe entenderse como un escenario vital para la construcción y creación de una nueva narrativa en el país. Esta forma de construir país materialmente debe estar intrínsecamente ligada al esclarecimiento de los hechos violentos, buscando la verdad y la justicia. Debe también dignificar las voces de las víctimas, reconociendo su dolor y su resiliencia, dándoles un lugar central en la construcción de la memoria colectiva, con una nueva historia que apunte a la configuración de una paz sostenible en los territorios. Una paz que no solo silencien los fusiles, sino que también transforme las estructuras que permitieron el surgimiento y la perpetuación del conflicto.

Ahora bien, en materia legal, según el decreto reglamentario 1038¹⁶ se identifican doce temas relacionados con la educación para la paz, esos doce temas se proponen que sean agrupados en 6 grandes categorías, en dónde una de ellas corresponde al componente de Memoria Histórica y reconciliación. Según la reglamentación dos de los temas que deben abordarse en esta categoría, corresponden a: *Memoria Histórica e Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales* ¹⁷

¹⁴ Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del pueblo

¹⁵ COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO DE LA VERDAD, LA CONVIVENCIA Y LA NO REPETICIÓN. *Hay futuro si hay verdad: hallazgos y recomendaciones* [en línea]. Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022. 896 p. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>. Consultado: 26 de julio de 2025.

¹⁶ COLOMBIA. Presidencia de la República, Op. cit.

¹⁷ Op.cit

Pese a esto, existen estudios en Norte de Santander revelan como la Memoria Histórica se aborda como un contenido aislado, alejado del currículo propuesto y de las realidades locales lo que no propende a una interpretación contextualizada del conflicto y sus impactos territoriales¹⁸. En el capítulo 'No matarás' del Informe final de la Comisión de la verdad, se señala la precariedad educativa en zonas de conflicto como el Catatumbo y devela la necesidad de formación docente en pedagogías de memoria y trauma. En regiones como ésta, que han sido escenario crítico de violencia, el grueso de los docentes reporta carecer de las herramientas pedagógicas necesarias para abordar escenarios de este tipo¹⁹. Según los autores Leal-Leal y Cataldo, aunque el decreto 1038²⁰ establece la Memoria Histórica como componente obligatorio, su enseñanza se limita a enfoques teóricos sin vincularse con testimonios locales, archivos regionales o problemáticas comunitarias, generando una descontextualización pedagógica que dificulta el alcance de aprendizajes significativos.

Es frecuente, que los docentes recurren a lugares comunes como métodos memorísticos que se reducen a datos y fechas de manera aislada. El resultado de esto es una dinámica que perpetúa lo que los autores han denominado como 'pedagogía de la victimización', que no permite profundizar en el análisis de las causas estructurales y silencia las agencias de resistencia comunitaria, limitando la reflexión crítica en el aula y de las comunidades. A esto se suma que los materiales educativos predominantes ignoran las narrativas de actores clave como

¹⁸ LEAL-LEAL, Gerardo Andrés y CATALDO GOMEZ, Héctor Mauricio. "Discursos pedagógico-políticos sobre Memoria Histórica, convivencia y paz en contextos educativos desafiantes". *Al/Bi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, Bogotá, vol. 12, n.º 3, p. 144-160, 2024. DOI: 10.15649/2346030X.4449.

¹⁹ COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO DE LA VERDAD, LA CONVIVENCIA Y LA NO REPETICIÓN. *Informe final: Hay futuro si hay verdad* [en línea]. Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022. Capítulo 3: "No matarás". Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>. Consultado: 11 de julio de 2025.

²⁰ COLOMBIA. Presencia de la República, Op. cit.

comunidades campesinas, pueblos indígenas, afro, de mujeres y población LGTBQ+; por otra parte, privilegiando narrativas hegemónicas que promueven un único discurso. Esta exclusión epistémica margina, a su vez, los saberes de territorios ancestrales que han sido escenarios de violencia (como los de comunidades indígenas con prácticas de resiliencia documentadas) e invisibiliza las luchas de organizaciones agrarias y guardias campesinas, negando así el carácter político de la memoria²¹²².

Estos vacíos denotan la inminente fractura entre el marco normativo y la práctica educativa, donde el componente de memoria se desvincula o se desconoce de pedagogías críticas, negando el potencial transformador de esta para la construcción de paz.

Por otro lado, pese a contarse con experiencias exitosas que registra el Ministerio de Educación, como en el Instituto San José en Tolima, donde herramientas como cartografías críticas y archivos vivientes demostraron desarrollar capacidades propositivas en estudiantes para identificar factores de violencia estructural (con un 78% de eficacia), datos que fueron revelados a través de una investigación en los archivos del MEN, que demuestra cómo el uso de cartografía crítica de conflictos locales y análisis de prensa regional de 5 instituciones del norte del Tolima permitieron que los estudiantes identificarán dichos factores estructurales de violencia; como el acaparamiento de tierras y economías ilícitas. A su vez, se realizaron proyectos comunitarios derivados (huertas de paz y rutas de memoria) que redujeron en un 40% los estereotipos violentos, lo cierto es que estas

²¹CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. "Noche y niebla en Soacha: prácticas educativas con familias víctimas de los falsos positivos". En: *Prácticas docentes universitarias: reflexiones desde sus escenarios*. Bogotá: Editorial Uniminuto, 2013. p. 112. DOI: 10.19052/9789588572802.

²² CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR (CINEP). *Educación para la paz en territorios PDET* [en línea]. Bogotá: CINEP, año. 27 p.

experiencias aún aparecen de manera fragmentada y los recursos no cuentan con una sistematización nacional que permitan replicarlas.²³

Ante este escenario, el país requiere con urgencia una educación orientada hacia la paz y, aún más, avanzar en el establecimiento de una cultura de paz. Es fundamental entonces, capacitar a las nuevas generaciones para desarrollar formas de convivencia más inclusivas, democráticas y pacíficas. En este sentido, la integración efectiva de la Memoria Histórica resulta esencial: solo así los estudiantes podrán comprender los orígenes del conflicto, reconocer a las víctimas y reflexionar críticamente sobre la necesidad de garantizar que no se repliquen los hechos violentos.

Ahora bien, una de las mayores críticas a los modelos tradicionales de enseñanza radica en las dinámicas que se emplean para impartir el conocimiento. Como ya se ha hecho mención, en la mayor parte de los casos, los enfoques están orientados a la acumulación de fechas, memorización de datos, o la transmisión de información completamente descontextualizada de la realidad. Este tipo de prácticas además de que dificultan la comprensión y profundización de los temas, también contribuyen a desaprovechar la oportunidad de relacionar el aprendizaje con las experiencias y contextos propios de cada estudiante. De tal manera es imperativo que la crítica a este problema devenga en que el proceso de enseñanza de la Memoria Histórica y reconciliación esté completamente articulado con el presente. Por esta razón, el proceso que se realice a la hora de generar aprendizajes en el componente de la Memoria Histórica y reconciliación deberá ser un proceso completamente articulado con el momento y el contexto de cada institución, pues permitirá al estudiante relacionar los hechos históricos con la realidad en la que habita, permitiendo generar un aprendizaje más significativo y relevante, en la búsqueda de construir un futuro más justo y pacífico. Este enfoque permite así conectar con los objetivos de la

²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). *Evaluación de la implementación de la Cátedra de la Paz en instituciones educativas* [en línea]. Bogotá: MEN, 2022. 26 p.

Cátedra de Paz, la cual se propone formar ciudadanos críticos y comprometidos con la reconciliación y el dialogo.

Por tanto, el material docente que se recomienda en este trabajo no solo busca transmitir información, sino también fomentar la reflexión crítica, la empatía y el diálogo entre los estudiantes y sus comunidades de aprendizaje, proponiendo metodologías y estrategias pedagógicas capaces de reconocer las diversas multiplicidades existentes dentro de un aula de clases. Abordando así los contenidos para un desarrollo de la Memoria Histórica enmarcada en el proceso de una reflexión crítica sobre el conflicto armado en Colombia, contribuyendo a la formación de ciudadanos más conscientes y comprometidos, en dónde a las nuevas generaciones se les permita comprender la importancia de la Memoria Histórica como una herramienta para evitar la repetición, reconociendo las voces de las víctimas y promoviendo la justicia restaurativa, convirtiendo así la educación y la escuela en puentes entre el pasado y el futuro, en función de fortalecer el tejido social y avanzar hacia una paz sostenible, más allá de lo decretado o de las narrativas de paz en abstracto.

Dicho material será diseñado considerando estrategias y herramientas flexibles, de tal manera que permite generar un entorno inclusivo y accesible para todas y todos los estudiantes, pues este ofrecerá múltiples formas de representación, acción y expresión, logrando fomentar una comprensión crítica, profunda y reflexiva de la Memoria Histórica. Este será un currículo flexible capaz de ajustarse a las necesidades, ritmos y diversidad de cada estudiante. Facilitando a los docentes un marco enriquecedor y flexibilizado, que trata de reducir todas las barreras posibles y proporciona oportunidades equitativas para toda el aula de clases.²⁴ Integrar

²⁴ RUIZ RODRÍGUEZ, Emilio. "Diseño universal para el aprendizaje..." [en línea]. *Revista Síndrome de Down*, n.º 36, 2019, p. 11-22. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6870040>. Consultado: 26 de julio de 2025. ISSN 1132-1911.

algunos elementos del Diseño Universal del Aprendizaje en el diseño del material, establecerá que la enseñanza de la Memoria Histórica sea accesible, inclusiva y efectiva, contribuyendo así a una formación integral capaz de construir entornos sanos y en paz²⁵.

1.5. OBJETIVOS.

1.5.1. Objetivo general.

Diseñar contenidos a partir de la concepción y el reconocimiento de la importancia de la Memoria Histórica en la Cátedra de Paz en la escuela

1.5.2. Objetivos específicos.

1. Construir un marco teórico sobre la enseñanza de la Memoria Histórica en la cátedra de paz, relacionando fundamentos pedagógicos, enfoques de educación para la paz y lineamientos curriculares nacionales.

2. Diseñar un plan de aula para la enseñanza del componente de Memoria Histórica para el grado 10º.

3. Elaborar una secuencia didáctica por cada uno de los ejes temáticos del componente de Memoria Histórica.

1.6. MARCO CONCEPTUAL.

²⁵ Ibid., 14.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación, se parte de un análisis conceptual basado en los autores e investigadores vinculados a los conceptos de educación, escuela, educación para la paz y didáctica, para dar sentido al objeto de investigación.

Es preciso decir, que la educación, como un proceso social y cultural, ha sido históricamente un campo de batalla ideológico, donde se han enfrentado los dilemas del ser humano, la sociedad y el conocimiento. El caso colombiano ha sido marcado por profundas desigualdades estructurales que han sido exacerbadas por el conflicto interno. Por esta razón, la educación adquiere un lugar relevante al pensarse como un espacio para el diálogo, participación ciudadana y la construcción de la paz.

En los siguientes párrafos, se presentan los aportes conceptuales de diversos teóricos e investigadores, desarrollados a lo largo de la historia. Este recorrido permite comprender la evolución de las ideas y enfoques en torno al tema del estudio de esta unidad, así como su relevancia en el contexto actual.

1.6.1. Educación

En primer lugar, una definición clásica de la Educación encuentra su esencia en dos raíces latinas *Educare*, y *educere*. La primera quiere decir extraer, y la segunda *conducir hacia*²⁶. Según el autor francés Debesse Maurice, este primer aspecto nos invita a superar el lugar exclusivo de la transmisión de conocimientos

²⁶ DEBESSE, M. *Tratado de ciencias pedagógicas*, tomo 1. París: Presses Universitaires de France, 1985, p. 10.

a entidades vacías (alumnos) tomando este como el punto de partida para decir que la educación se encuentra también en el terreno de lo simbólico donde tiene lugar la relación transmisión-apropiación y decisión, entre los sujetos.

A su vez, el destacado intelectual Guy Avanzini realiza una clasificación de las ciencias de la educación que se puede abreviar en dos aspectos, el primero de tipo normativo, el cual está dirigido a prescribir la conducta a partir de principios y su capacidad de crear doctrina y el segundo, el cual contempla lo eminentemente *político* en la medida en que se entiende que toda acción educativa busca formar en los sujetos una conciencia de ciudadanía²⁷. El autor Raúl Rojas citando Debesse anuncia: “El ciudadano no ocupa un espacio, lo habita políticamente al reconocer su interdependencia con otros”²⁸

Paulo Freire, en esa misma clave política, emprende una lectura crítica de la coyuntura iberoamericana caracterizada por la opresión, exclusión, y desigualdad, para finalmente reconocer la imperante necesidad de la toma de consciencia desde una comprensión dialógicamente crítica de los contextos y de las prácticas sociales desde los sectores más oprimidos de la sociedad. Es así como nace la educación popular de la cual se nutre esta investigación. Este enfoque, que comprende la realidad de una perspectiva sociocrítica, histórica y contextual, se fundamenta en una praxis ética y solidaria, que dota a los actores sociales de las herramientas necesarias para la transformación social.

La educación en Freire se basa en aquella conciencia o concientización, proceso mediante el cual los individuos se convierten en actores activos para la

²⁷Guy AVANZINI, *El nacimiento de las ciencias de la educación* (Barcelona: Editorial Laertes, 1992), p. 25. [Si citas página específica]

²⁸ DEBESSE, Olivier. Citado en: ROJAS SORIANO, Raúl et al. *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento* Montevideo: Contexto, 2015. p. 45. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>. Consultado: 26 de julio de 2025. ISBN 978-9974-8327-8-8.

transformación de las estructuras de poder que los oprimen a través de una lectura crítica de su realidad. Siendo esto posible, al establecer un diálogo horizontal y la reflexión colectiva desde la experiencia de los educandos, impulsando una educación problematizadora que se distancia de la educación bancaria que tan solo pretende depositar información en entidades inocuas. La importancia entonces que toma la praxis, convergiendo en la comunión entre reflexión y acción, se traduce en el motor de la emancipación de agentes de cambio que como propósito han de construir una sociedad más justa y equitativa en colectividad.

1.6.2. Escuela

Dicho lo anterior, la escuela no se presenta como un lugar neutral o desconectado de la realidad de un sistema que configura los imaginarios de los sujetos y, por tanto, la escuela es una **institución social** y políticamente imbricada por la reproducción de las lógicas del poder y de las estructuras de desigualdad.

John Dewey define entonces: "La escuela es una **institución social** que proporciona a sus alumnos la experiencia socializadora de una comunidad educativa que debe introducirlos en la sociedad en nombre de la cual funciona"²⁹. Es decir, en su conceptualización supera una mera función instructiva y de transmisión de conocimientos inertes; por el contrario, incita a que los estudiantes adquieran habilidades para la vida en sociedad.

En la misma dirección, pero desde una amplitud clásica de la pedagogía crítica, Freire en *Cartas a quién pretende enseñar* declara que la escuela "...No es un edificio ...La escuela somos nosotros, los profesores y los alumnos. La escuela es una experiencia humana que se vive; un espacio relacional donde se tejen vínculos,

²⁹ DEWEY, John. Democracia y educación. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones Morata, 1995, p. 25.

se construyen saberes y se ejercita la crítica.”³⁰ reconociendo su carácter como un espacio vivo y relacional centrado en la construcción de lazos humanos, y desde esa perspectiva dialógica de la escuela es entonces entendida como un terreno de lucha y de resistencia contra el orden impuesto. Aníbal Ponce, en clave marxista, define a la escuela como un aparato ideológico de la clase dominante, sostiene que, la escuela surge con las sociedades fragmentadas por la lucha de clases para perpetuar las estructuras e ideologías que sostienen a la clase o los grupos dominantes. ³¹ Es decir, la escuela tradicional tal y como la impone el capital, reproduce el orden hegemónico, —vinculada a la teoría althusseriana de los aparatos ideológicos de Estado— sigue siendo relevante para analizar críticamente los sistemas educativos actuales. Sin embargo, autores como Giroux³² y Freire³³ matizan este determinismo al destacar que las aulas también pueden convertirse en espacios de resistencia y emancipación, donde la praxis pedagógica transformadora cuestiona las estructuras dominantes. Así, mientras la escuela históricamente ha operado como mecanismo de control, su potencial contrahegemónico reside en la capacidad de docentes y estudiantes para problematizar los saberes instituidos.

1.6.3. Educación para la paz

El problema de esta investigación se encuentra delimitado por la conceptualización de la educación para la paz, tema que se enmarca en el postconflicto interno colombiano.

³⁰ FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1994, p. 49.

³¹ WANCHELBAUM, Carlos. *Educación y lucha de clases. Estudio introductorio*. En: *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Ediciones XX, 2014

³² GIROUX, Henry A. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición* (Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1983), p. 112. ISBN 968-23-1792-4.

³³ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970. 186 p.

Muchas acepciones sobre la Educación para la paz se vienen incorporando en los escenarios de discusión académica, producto de las distintas naciones en situación de posconflicto en el mundo y especialmente en el sur global, con el fin ofrecer garantías para la no repetición, así como el mantenimiento y la consolidación de la paz alcanzada mediante acuerdos.^{34, 35}

No obstante, el contexto actual evidencia una profunda crisis en la concepción misma de la educación para la paz, la cual carece de articulación con los marcos históricos y sociales que le dan sentido y finalmente queda relegada a un lugar debatido entre comportamental y lo moral, pero con pocas aproximaciones al pasado y a la memoria.

Xesús R. Jares define la Educación para la Paz como un proceso educativo continuo y sostenible, que se apoya en dos pilares fundamentales: la idea de paz positiva y una visión creativa del conflicto. A través de enfoques metodológicos problematizadores y socio-afectivos, esta propuesta busca fomentar una nueva cultura —la cultura de paz— impulsando la capacidad crítica de los individuos frente a una realidad desigual, violenta, compleja y conflictiva, de forma que puedan posicionarse y actuar con responsabilidad frente a ella³⁶ Así determina:

Educar para la paz, es educar desde y para una serie determinada de valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc. En la misma medida en la que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como

³⁴ CABRERA PEÑA, Juliana. *Education in Post-Conflict Colombia* [en línea]. Tesis de maestría. San Francisco: University of San Francisco, 2018. 120 p. Disponible en: <https://repository.usfca.edu/thes/1061>. Consultado: 3 de junio de 2025.

³⁵ JARES, Xesús R. *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Barcelona: Editorial Graó, 1992. 78 p.

³⁶ JARES, Xesús R. *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, 1991. 45 p.

son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.³⁷

Educar para la paz requiere acción y práctica, tanto en el rol de los educadores como ciudadanos como en la formación de los estudiantes. Es preciso, desprenderse de la pasividad y, por el contrario, fomentar perfiles activos y comprometidos, canalizando los aspectos emocionales hacia acciones socialmente útiles. La coherencia entre lo que se dice y se hace es clave para que sus objetivos sean efectivos, reduciendo la brecha entre el currículum explícito y el oculto, la educación para la paz es un proceso continuo y permanente, que va más allá de actividades aisladas o efemérides, es decir más allá de un recetario, se trata de un camino con acciones concretas. Estas últimas solo tienen valor si sirven como punto de partida motivador y movilizador, pero no como fin en sí mismas. Las actividades descontextualizadas o realizadas en entornos hostiles pueden generar efectos contrarios a los objetivos deseados, desvirtuando el propósito que se plantea: una cultura de paz. De modo que, para que la educación para la paz sea un hecho, se requiere de un compromiso constante de los actores que conjugan el ecosistema de la educación en el país, es decir, las instituciones del Estado, los administradores educativos, profesores y en su totalidad, la comunidad educativa. Debe integrarse en los proyectos educativos de centro, de etapa y en las programaciones o planes de aula, evitando acciones superficiales o burocráticas que no contribuyan a sus objetivos. Solo así se puede construir una cultura de paz sólida y duradera, que, aunque la escuela no es la única responsable de hacerlo, si es protagonista en esta formación.

La educación para la paz se plantea como una dimensión transversal del currículum, es decir, debe integrarse en todas las áreas y etapas educativas, colándose en cada aspecto del proceso educativo. Esto implica que los profesores incorporen dichos valores en sus planeaciones de clase, ya sea a través de actividades específicas o

³⁷ Ibid. p. 78.

métodos generales, adoptando un enfoque interdisciplinar que reformule los contenidos existentes. No se trata de añadir más carga a los programas, sino de enriquecerlos con una perspectiva integradora. Su implementación requiere planificación, ejecución y evaluación coordinada por toda la comunidad educativa, especialmente de los docentes, asegurando su presencia en el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de etapa y las programaciones de aula para trabajar de manera coherente y sistemática.

1.6.4. Cultura de paz

La noción de paz tradicional, particularmente en el contexto colombiano, se concibe epistémicamente desde su relación antitética con el conflicto armado interno³⁸. Esta concepción hegemónica opera bajo una lógica binaria reduccionista: la paz se define negativamente como la mera ausencia de guerra (paz negativa) ³⁹. Se trata de una paz estática, homogeneizante y vinculada a la preservación del *status quo* institucional y al orden jerárquico imperante.

Frente a esta visión, la cultura de paz emerge como un paradigma alternativo y transformador. Se la entiende como un proceso sociopolítico complejo, dialéctico y emancipador, enraizado en la crítica a las estructuras sistémicas de violencia – en sus manifestaciones directa, estructural y cultural. Su finalidad teleológica es desmontar los dispositivos de dominación que sustentan relaciones de poder asimétricas, con el objeto último de transformar radicalmente las bases que

³⁸ GARCÍA, Carlos. *Paz hegemónica en Colombia: un análisis crítico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018. 210 p.

³⁹ GALTUNG, Johan. "Violence, peace, and peace research". *Journal of Peace Research*, vol. 6, n.º 3, 1969, pp. 167–191. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>.

reproducen desigualdades estructurales, exclusiones sociopolíticas y jerarquías opresivas. Este proceso implica necesariamente la construcción activa de justicia social, el reconocimiento de la alteridad y el fortalecimiento de la agencia ciudadana en pro de una paz positiva, inclusiva y sostenible

Felipe Piedrahita Ramírez, sostiene que solo una ciudadanía democrática genuina puede sustentar una cultura de paz duradera. La educación debe promover además del aula una estructura escolar democrática, coherente con los principios sociales que se pretende enseñar⁴⁰. Construir una cultura de paz demanda la existencia previa de una cultura democrática auténtica. Si aspiramos a que las escuelas formen personas participativas y democráticas, estas instituciones también deben estructurarse bajo esos mismos principios. En consecuencia, una sociedad plenamente democrática exige que el sistema educativo promueva no solo actitudes libres y participativas en futuros ciudadanos, sino que refleje internamente esos valores en su propia organización institucional.

⁴⁰ PIEDRAHITA R, Felipe. Formación en ciudadanía y cultura democrática como construcción de paz, Revista Ra Ximhai, especial 2014 [en línea; citado: julio de 2025]. Disponible en: <https://doi.org/10.35197/rx.10.02.e.2014.08.fp>

1.6.5. Memoria

La memoria, entendida como un fenómeno tanto biológico y social como político, encarna la paradoja señalada por Saramago: "*Somos la memoria que tenemos y la responsabilidad que asumimos*"⁴¹. Desde una perspectiva interdisciplinar, la memoria no solo se construye socialmente, sino que también está arraigada en procesos neurobiológicos que explican cómo el trauma colectivo se transmite entre generaciones⁴². Estudios recientes en epigenética demuestran que las experiencias de violencia pueden dejar marcas hereditarias en el ADN, afectando la salud mental y las respuestas al estrés de poblaciones enteras⁴³. En el contexto colombiano, donde el conflicto armado ha dejado huellas tanto en los cuerpos como en los territorios, este enfoque permite comprender la memoria no solo como relato, sino como una '*ecología de heridas*'⁴⁴ que demanda reparación integral.

La escuela, siguiendo la crítica de Saramago a la *ceguera voluntaria*⁴⁵, enfrenta un dilema ético: reproducir el olvido o convertirse en espacio de '*desenterramiento crítico*'⁴⁶. Aquí, la pedagogía de la memoria debe integrar hallazgos científicos sobre el trauma con enfoques sociocríticos, evitando reducir el dolor a datos estadísticos. Como advierte Todorov, "*el abuso de la memoria ocurre cuando se petrifica el pasado en lugar de usarlo para iluminar el presente*"⁴⁷. Por ello, propuestas como las denominadas *pedagogías del duelo* de Beristan⁴⁸ buscan articular lo biológico (el cuerpo que recuerda), lo social (las narrativas comunitarias) y lo político (la lucha contra la impunidad). En esta triangulación, la memoria se revela como acto de lo

⁴¹ SARAMAGO, José. *Todos los nombres*. Madrid: Alfaguara, 1997, p. 45.

⁴² YEHUDA, Rachel et al. "*Holocaust exposure induced intergenerational effects on FKBP5 methylation*". *Biological Psychiatry*, vol. 80, n.º 5, 2016, pp. 372-380. DOI: 10.1016/j.biopsych.2015.08.005

⁴³ VAN DER KOLK, Bessel. *El cuerpo lleva la cuenta*. Barcelona: Eleftheria, 2021, p. 112.

⁴⁴ CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (CNMH). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: CNMH, 2013, p. 78.

⁴⁵ SARAMAGO, José. *Ensayo sobre la ceguera*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1995, p. 203.

⁴⁶ JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002, p. 91.

⁴⁷ TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 30.

⁴⁸ BERISTAIN, Carlos. *Pedagogía de la memoria*. Bilbao: Hegoa, 2010, p. 54.

que Foucault denominaría *biopolítica*⁴⁹, donde la reparación simbólica exige, como diría Saramago, '*nombrar lo innombrable*'⁵⁰.

En otras palabras, la memoria no es solo el recuerdo, sino una herramienta para interpelar al presente, denunciar la impunidad y disputar el sentido de lo que se recuerda. Saramago anuncia:

*El pasado, pasado está, creemos. Pero el pasado no pasa nunca, si hay algo que no pasa es el pasado, el pasado está siempre, somos memoria de nosotros mismos y de los demás, en este sentido somos de papel, somos papel donde se escribe todo lo que sucede antes de nosotros, somos la memoria que tenemos.*⁵¹

La memoria ética no solo mira hacia atrás, sino que proyecta hacia el futuro una exigencia de transformación. Tal cómo se señala previamente, en el caso colombiano, esta adquiere relevancia como garante de la no repetición a su vez haciendo también las veces de mecanismo de reparación de víctimas del conflicto armado con el respaldo de políticas como la Ley de Víctimas y Restitución de tierras⁵² –Ley 1448 de 2011-. Donde se reconoce el papel que juega en la consolidación de la paz y la reconciliación del país, impulsando procesos pedagógicos, institucionales y comunitarios que permitan narrar lo ocurrido desde una perspectiva plural, diferencial y con enfoque de derechos. Diferenciándose radicalmente de la memoria colectiva en tanto busca una representación plural y crítica de los hechos históricos.

⁴⁹ FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad*, vol. 1. México: Siglo XXI, 1976, p. 168

⁵⁰ SARAMAGO, José. *Las pequeñas memorias*. Bogotá: Alfaguara, 2006, p. 117.

⁵¹ SARAMAGO, José. *Todos los nombres*. 10a ed. Madrid: Alfaguara, 1997, p. 45.

⁵² COLOMBIA. Ley 1448 de 2011.

1.6.6 Didáctica

El término didáctica surgió en el ámbito educativo en 1929 de la mano del pedagogo alemán Wolfgang Ratke, quien lo empleó en su obra *Aphorisma Didactici Precipui* (Principales Aforismos Didácticos) para referirse al arte y la necesidad de enseñar⁵³. Sin embargo, fue Juan Amós Comenio quien profundizó en su conceptualización, buscando una definición integral que refleje su verdadero alcance. Para Comenio la didáctica constituye "el arte universal de enseñar todo a todos"⁵⁴. Un método eficaz que garantizase resultados satisfactorios mediante un proceso ágil y motivador, tanto para el docente como para el estudiante, en otras palabras: enseñar realmente de un modo cierto, de tal modo, que no pueda no obtenerse un buen resultado. En este autor se destaca el carácter formativo de la didáctica, al no limitarse a transmitir conocimientos superficiales, sino que fomenta un aprendizaje significativo y el desarrollo de virtudes en los educandos. Equiparándola con el arte, Comedio determina un punto de encuentro en la medida que son sinónimo de sensibilidad y creatividad. Siendo el mínimo para obtener buenos resultados, positivos y útiles para superar el tedio, el aburrimiento y la monotonía, como un proyecto catalizador de interés.

Además, su propuesta incorpora de forma adecuada el componente del aprendizaje, condicionándolo a una enseñanza caracterizada por su objetividad,

⁵³SÁNCHEZ HUETE, Juan Carlos. *Compendio de didáctica general* [en línea]. Madrid: Editorial CCS, 2008. 608 p. (Colección Campus; 52). ISBN 978-84-9842-259-7. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/430992341/Compendio-de-Didactica-General-Juan-Carlos-Sanchez-Huete>. Consultado: 26 de julio de 2025.

⁵⁴COMENIO, Juan Amós. *Didáctica magna*. 8.ª ed. México D.F.: Editorial Porrúa, 1998. 336 p. (Colección "Sepan Cuantos"; 207). ISBN 968-432-207-4. Disponible en: <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>. Consultado: 26 de julio de 2025.

practicidad y compromiso con la verdad. El horizonte desde la didáctica es construir un proceso educativo que no sea pasajero ni superficial, sino duradero, profundo y persuasivo, capaz de consolidarse y perdurar en el tiempo.

1.7. METODOLOGÍA

Este estudio se inscribe en el **paradigma cualitativo**, cuyo enfoque inductivo permite que la teoría surja directamente de los datos empíricos. En lugar de imponer hipótesis desde el inicio, este enfoque guía el proceso investigativo y define el encuadre teórico que orienta la observación. De ese modo, la teoría se construye desde el material recogido, favoreciendo una representación organizada que facilita su interpretación. En síntesis, la teoría en investigación cualitativa proporciona un horizonte analítico desde el cual el investigador se aproxima a los datos para otorgarles sentido económico y conceptual.⁵⁵

La investigación cualitativa tiene como objetivo que la teoría surja directamente de los datos. Por tanto, proporciona un marco para el proceso investigativo, permitiendo así la obtención de material empírico del cual se espera generar conocimiento. Finalmente, desde el enfoque cualitativo, el marco teórico orienta al investigador hacia problemáticas específicas, facilitando la identificación, selección e interpretación de información relevante. Esta perspectiva no solo sistematiza el proceso analítico, sino que además explicita los parámetros contextuales que median la relación entre el sujeto investigador y los datos examinados.⁵⁶

⁵⁵ GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine, 1967. 271 p.

⁵⁶ PÁRAMO REALES, Dagoberto. *Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones*. Santa Marta: Editorial Universidad del Magdalena, 2020. 300 p. Disponible en: https://editorial.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosLibros/tempx1x2x3x4x5x6x7x8x9x0/0c14321183e12d8b56e400b5418791cb_preview.pdf.

1.7. Enfoque crítico.

Para esta investigación, se utilizará el **enfoque crítico**, el cual se basa en los postulados conceptuales del cambio social, orientándose hacia su transformación. Este enfoque propone comprender la realidad como una praxis, es decir, la articulación de la teoría con la práctica, con el propósito de promover la emancipación social. En este sentido, el sujeto es concebido como un actor activo en la configuración de la realidad, con capacidad de agencia a través de la reflexión y la acción.

Según Capocasale:

El concepto de participación es central, pues implica la intervención activa del grupo o comunidad en cada instancia del proceso de investigación. Desde el punto de vista metodológico, trabaja el objeto de estudio de forma similar al enfoque interpretativo, pero asume de manera explícita el componente axiológico, enmarcado en su interés esencialmente emancipatorio⁵⁷.

Para esta investigación, en un primer momento, se realiza una revisión documental de fuentes primarias y secundarias, la cual se define como:

“Una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre

⁵⁷ABERO, Laura; BERARDI, Lilián; CAPOCASALE, Alejandra; GARCÍA MONTEJO, Selva y ROJAS SORIANO, Raúl. *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento* [en línea]. Montevideo: Contexto S.R.L., 2015. 245 p. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>. Consultado: 26 de julio de 2025. ISBN [incluir si disponible].

otros; en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio” ⁵⁸.

Para tales fines, se construyó una matriz de búsqueda con las palabras clave y una ecuación de búsqueda semejante. Todo esto en función de la comprensión de los conceptos de Cátedra de paz, Memoria Histórica, Educación para la paz en relación con los lineamientos curriculares en Colombia, a su vez que fueron consultados los estándares básicos de aprendizaje para las ciencias sociales del grado décimo y la guía de orientación de la cátedra de paz.

Desde el enfoque cualitativo, se busca comprender la profundidad, la relevancia y las facultades transformadoras de la enseñanza de la Memoria Histórica en el marco del conflicto armado en Colombia para así caminar hacia la cultura de paz desde la escuela.

En este enfoque cualitativo se busca comprender de manera integral la función e importancia de la Memoria Histórica del conflicto armado en Colombia en relación a la construcción de paz desde la escuela, que desde la investigación basada en diseño con una tipología y amplitud “uno a uno (docente-experimentador y discente), donde se reproducen entornos formativos a escala reducida para poder estudiarlos en mayor profundidad y detalle”⁵⁹, se basarán los objetivos y las actividades que se propondrán en los grados décimo.

El diseño de unidades didácticas constituye una herramienta fundamental para la planificación sistemática de programas educativos, ya que permite

⁵⁸GUERRERO DÁVILA, Guadalupe y GUERRERO DÁVILA, María Concepción. *Metodología de la investigación*. México D.F.: Grupo Editorial Patria, 2000. 117 p. (Serie Integral por Competencias).

⁵⁹ RODRÍGUEZ GÓMEZ, David y VALLDEORIOLA ROQUET, Jordi. *Metodología de la Investigación*. Barcelona: UOC, 2009. 271 p. ISBN 978-84-692-9473-4.

estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera coherente, secuencial y efectiva. Según Carlos Ibáñez, una unidad didáctica se define como "la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado"⁶⁰. Esta planificación detallada integra elementos esenciales como los objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, las metodologías pedagógicas, los recursos didácticos y los criterios e instrumentos de evaluación. Su función principal es garantizar la articulación lógica de dichos componentes, orientando la labor docente y facilitando un aprendizaje significativo y progresivo en los estudiantes al establecer una ruta clara con tiempos definidos y estrategias alineadas a propósitos educativos específicos.

Para alcanzar los objetivos de esta monografía, el documento se estructura en tres capítulos en donde se pretende alcanzar los objetivos iniciales del trabajo. En el primer capítulo se realiza una revisión documental de fuentes primarias y secundarias donde se utiliza una matriz de búsqueda con las palabras clave -Educación y escuela y Cátedra de paz - para construir un marco teórico sobre la enseñanza de la Memoria Histórica en la Cátedra de paz desde distintos enfoques pedagógicos y educativos alineado con los lineamientos curriculares nacionales.

A partir de lo anterior, en segunda instancia se diseña un plan de aula para la enseñanza del componente de Memoria Histórica para grado décimo donde de la misma manera se realiza una la revisión documental de fuentes primarias y secundarias sobre dicho componente empleando a su vez metodologías activas que nutrieron la comprensión y el desarrollo de los procesos históricos asociados a la conceptualización, así como al desarrollo de competencias

⁶⁰ IBÁÑEZ, Carlos Augusto. *El diseño de unidades didácticas en educación básica*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1992. 27 p. (Colección Mesa Redonda). ISBN [incluir si disponible].

ciudadanos y reflexivas respecto al conflicto armado. Finalmente, para alcanzar el objetivo del tercer capítulo, se elabora una secuencia didáctica por cada uno de los ejes temáticos del componente de Memoria Histórica

2. CÁTEDRA DE PAZ Y MEMORIA HISTÓRICA UN LUGAR PARA CONSTRUIR PAZ DESDE LA ESCUELA

En este capítulo se construyó el marco teórico sobre la enseñanza de la Memoria Histórica en la Cátedra de Paz, relacionando fundamentos pedagógicos, enfoques de educación para la paz y lineamientos curriculares nacionales, de tal manera que permitan dar fundamento al plan de aula y la secuencia didáctica. Para ello se conceptualiza sobre la cátedra de paz y la Memoria Histórica, así como también se revisaron los documentos del Ministerio de educación para acertar en los diseños que se proponen.

2.1. Cátedra de paz.

Desde los ámbitos filosófico y pedagógico, se han elaborado contribuciones significativas para la conceptualización de la Cátedra de Paz. En primer lugar, es necesario contextualizar el origen de dicha cátedra como una respuesta a un momento político crucial en la historia del país: el denominado "posconflicto". Esta iniciativa emerge con el propósito de trascender las narrativas dominantes del conflicto interno, las cuales, al impregnar todas las dimensiones de la vida social, han configurado dinámicas cotidianas, relaciones de poder y modos específicos de habitar el mundo. Así, la Cátedra de Paz se presenta como un dispositivo orientado a transitar hacia una cultura de paz, superando la naturalización de la violencia como eje estructurante de las interacciones colectivas.

En este marco, la escuela se erige como un escenario propicio para albergar dicha cátedra, no solo por su función socializadora, sino por su potencial para generar

espacios de reflexión crítica y gestión transformadora del conflicto. Cabe destacar que, desde esta perspectiva, el conflicto no se concibe como una anomalía, sino como una condición inherente a la experiencia humana. Por ello, el objetivo central radica en dotar a las comunidades educativas de herramientas conceptuales y prácticas que permitan abordar las tensiones de manera constructiva, fomentando diálogos plurales y promoviendo la resolución pacífica de disputas.

Tras su institucionalización jurídica en 2015, la cátedra de paz se consolida como una política educativa cuyos objetivos estratégicos se articulan en tres dimensiones: (1) la reconstrucción del tejido social fracturado por dinámicas de violencia, (2) la promoción de una prosperidad colectiva basada en equidad, y (3) la garantía de la vigencia efectiva de los principios constitucionales, particularmente aquellos vinculados a derechos fundamentales y participación ciudadana.⁶¹

Para el desarrollo de esta difícil tarea, el modelo pedagógico propuesto se articula con un corpus de saberes y competencias específicas. Estas últimas se conceptualizan como sistemas integrados de habilidades procedimentales⁶², conocimientos teórico-críticos y actitudes ético-políticas que habilitan a los estudiantes para:

- (a) Analizar conflictos en contextos situados, considerando sus dimensiones históricas y estructurales.⁶³
- b) Diseñar soluciones innovadoras bajo principios de justicia restaurativa.⁶⁴

⁶¹ COLOMBIA. Congreso de la República. *Ley 1732 de 2014*. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. *Diario Oficial* no. 49.405, Bogotá, D.C., 15 de diciembre de 2014.

⁶² Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Bogotá, 2015, pp. 23–25.

⁶³ SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo. *Guerras, memoria e historia*. 2.^a ed. Medellín: Editorial La Carreta - IEPRI Universidad Nacional de Colombia, 2006. 141 p.

⁶⁴ ZEHR, Howard. *El pequeño libro de la justicia restaurativa* [en línea]. Madrid: Ediciones Nueva Utopía, 2015. Capítulo 3: "Los principios de la justicia restaurativa".

c) Actuar con idoneidad profesional y compromiso cívico, sintetizando el saber hacer (praxis transformadora), el saber conocer (comprensión crítica) y el saber ser (ética del cuidado).⁶⁵

La cátedra de la paz por su parte debe trascender su mera condición de programa de política educativa, ya que en su concepción incorpora elementos que establecen vínculos entre diversos actores sociales en torno a un concepto de paz que difiere de la noción tradicional o positiva. Su objetivo principal radica en fomentar la convivencia, la ciudadanía y la consolidación de un Estado de derecho en un ambiente pacífico, reconociendo los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas colombianos. En síntesis, la cátedra de paz emerge como una estrategia transformadora impulsada desde las instancias gubernamentales, cuyo análisis crítico sobre su impacto en la construcción de subjetividades y procesos de socialización política adquiere especial relevancia en el escenario colombiano. Este enfoque resulta fundamental para transitar de una democracia teórica hacia una práctica efectiva, tomando como base los fundamentos conceptuales que redefinen las nociones de 'lo político' y su operacionalización en la esfera pública. Dichos postulados teóricos establecen las bases para comprender las dinámicas relacionales que configuran el marco analítico de esta investigación.⁶⁶

A grandes rasgos, se puede concluir que la cátedra de paz busca abordar aspectos teóricos y prácticos sobre la paz, analizando a profundidad las causas de los conflictos, los mecanismos de resolución de estos y la construcción de la

⁶⁵ DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* [en línea]. París: UNESCO, 1996. 96 p. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa. Consultado: 26 de julio de 2025.

⁶⁶ CICERY RAMOS, Viviana Andrea y TORRES RINCÓN, Alfredo. *Incidencia política de la Cátedra de la Paz*. [Tesis de maestría]. Medellín: CINDE-UPN, 2020. 152 p.

convivencia pacífica. Entonces debe, esencialmente, superar su única función como un programa educativo al responder a un compromiso colectivo con la rehumanización de lo político y la construcción de un futuro donde la dignidad y los derechos sean pilares innegociables de la vida en común.

Es necesario recalcar que más que un mandato curricular, se consolide como un acto político-pedagógico que interroga las raíces de la violencia y propone reescribir la historia colectiva desde la ética del encuentro. Enraizada en el contexto del posconflicto, no se limita a transmitir contenidos, sino a desmontar las lógicas que han naturalizado el conflicto como orden social⁶⁷, invitando a construir una paz imperfecta pero activa⁶⁸, donde la memoria, la equidad y la participación dialoguen sin jerarquías. Según lo dicho por el MEN⁶⁹, la escuela, como microcosmos de la sociedad, deviene un territorio de experimentación democrática: allí, las competencias críticas y las prácticas restaurativas no son fines en sí mismos, sino herramientas para despertar ciudadanías insurgentes que cuestionen las estructuras de poder y tejan alternativas desde lo común. Álvaro Díaz⁷⁰ acierta al señalar que su verdadero impacto radica en transformar la subjetividad política, convirtiendo la democracia en un verbo colectivo —no en un discurso estático—, donde la convivencia se edifica sobre el reconocimiento mutuo y la voluntad de

⁶⁷ DELGADO, R. y otros. *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz* [en línea]. 2019, p. 8. Disponible en: http://purl.org/coar/resource_type/c_2f33. Consultado: 24 de julio de 2025.

⁶⁸ GONZALES, Ximena y SALAZAR, María. *Competencias ciudadanas y resolución de conflictos*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2018. 180 p. (Colección Educación y Sociedad).

⁶⁹ Ministerio de Educación Nacional. *Guía pedagógica para la cátedra de la paz*. Bogotá: MEN, 2016.

⁷⁰ DÍAZ GÓMEZ, Álvaro. **Subjetividad política a partir de la cátedra de la paz**. En: DÍAZ GÓMEZ, Álvaro; BRAVO, Omar Alejandro (Eds.). *Psicología política y procesos para la paz en Colombia*. Cali: Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI) : Universidad Icesi, 2019, p. 179-200. ISBN 978-958-5590-00-7.

habitar un mundo donde la dignidad, por fin, deje de ser una promesa incumplida.

71

2.2. Memoria Histórica

En este apartado se examina la Memoria Histórica desde perspectivas teórico-conceptuales interdisciplinarias. Durante las últimas décadas, este campo se ha consolidado como un eje fundamental para la comprensión y reconstrucción de procesos sociales en contextos, especialmente de conflicto y violencia sistémica. En países atravesados por guerras internas y regímenes autoritarios, la Memoria Histórica se ha constituido como un escenario de disputa por el sentido del pasado, así como un instrumento de lucha simbólica para las víctimas y sectores excluidos. La Memoria Histórica ha sido definida por la socióloga Elizabeth Jelin, quien determina que es "El proceso social de construcción de significados sobre experiencias traumáticas colectivas, que articula narrativas en disputa sobre eventos significativos de violencia, represión o transiciones políticas"⁷²

Indica que la memoria se entiende como el conjunto de recuerdos colectivos y narrativas sobre sucesos significativos que han marcado una sociedad.⁷³ Hace imperativo que su reconstrucción y preservación resulten fundamentales para la búsqueda de la verdad, justicia y reparación de víctimas⁷⁴. Esto demuestra que no se trata de una mera acumulación de datos sobre el pasado, sino de un ejercicio profundamente político y social, donde distintos actores construyen sentidos sobre los hechos vividos, disputan su interpretación y reclaman su lugar en la historia.

⁷¹FISAS, Vicenç. *La paz imperfecta* [en línea]. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2011. 192 p. Disponible en: [URL]. Consultado: 26 de julio de 2025.

⁷²JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002, p. 32.

⁷³Elizabeth JELIN, *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Siglo XXI, 2002), p. 32.

⁷⁴CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (CNMH). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: CNMH, 2013. 430 p. Disponible en: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co>. Consultado: 26 de julio de 2025

Desde esta perspectiva, la memoria se entiende como el conjunto de recuerdos colectivos y narrativas sobre sucesos significativos que han marcado a una sociedad; configurando identidades, sensibilidades y horizontes éticos. Esta observación resulta indispensable pues, según el Observatorio de Memoria y Conflicto⁷⁵, la memoria implica un proceso estratégico y sistémico que requiere de planificación metodológica, acopio de testimonios, análisis crítico y difusión de la información relacionada con los hechos del pasado. Entonces la memoria es capaz de nutrir la construcción de identidades colectivas en paralelo a sus aportes al fortalecimiento de la democracia, permitiendo confrontar los distintos relatos en el conflicto, los relatos oficiales y hegemónicos, con memorias de sectores y grupos históricamente silenciados. Como señala Todorov⁷⁶: *"La memoria ética trasciende la mera recolección de datos para convertirse en un acto político que desafía el olvido institucionalizado"*⁷⁷. De allí que el ejercicio de que la memoria no sea neutral: implica tomar posición frente al sufrimiento, a la responsabilidad y a las formas en que se narran —o se silencian— los hechos del pasado.

El sociólogo Maurice Halbwachs⁷⁸ señala que la diferencia fundamental de la Memoria Histórica y la memoria colectiva es el modo en que se reconstruyen y transmiten los hechos; por un lado, la Memoria Histórica busca la transmisión crítica y documentada para que esta pueda ser debatida públicamente mientras que la memoria colectiva se trasmite principalmente a través de prácticas culturales y la tradición oral.

La institucionalización de la Memoria Histórica implica un ejercicio plural en el que convergen diferentes actores -Estado, sociedad civil, víctimas, academia⁷⁹- y

⁷⁵CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (CNMH), *Observatorio de Memoria y Conflicto* (Bogotá: CNMH, 2025), sección "Base de Datos", <https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/>.

⁷⁶ SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo. *Guerras, memoria e historia*. Medellín: La Carreta, 2006, p. 78.

⁷⁷ TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 28.

⁷⁸ HALBWACHS, Maurice. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias, 2004, p. 113.

⁷⁹ LE GRAND, Catherine. *Memorias en conflicto*. Bogotá: UNAL, 2018, p. 64.

versiones de los acontecimientos. Este proceso está atravesado por tensiones entre narrativas instituidas y contra-narrativas, configurando un campo dialógico en el que se confrontan versiones oficiales del conflicto con memorias locales, étnicas, campesinas, femeninas o juveniles. Esta tensión es productiva, en tanto permite desmontar discursos hegemónicos que niegan o banalizan el sufrimiento, y habilita escenarios de encuentro para el reconocimiento, el duelo colectivo y la dignificación.⁸⁰.

Por tanto, la Memoria Histórica en Colombia no puede entenderse como un ejercicio neutral, técnico o únicamente testimonial. Se trata de una apuesta ética y política que reconoce el pasado como campo de disputa, y al mismo tiempo, como herramienta para la transformación del presente y la construcción de un futuro más justo. Como bien advierte Saramago, *"Hay que recuperar, mantener y transmitir la memoria histórica, porque se empieza por el olvido y se termina con la indiferencia"*⁸¹. Esta advertencia subraya el riesgo de que la desmemoria no solo borre las huellas del dolor, sino que también naturalice las injusticias. Por ello, la Memoria Histórica no solo interpela al Estado y a los responsables del conflicto, sino también a la sociedad entera, en su deber de recordar, reconocer y reparar.

2.3. Lineamientos curriculares.

Se reconocen los lineamientos curriculares como documentos emitidos por parte del Ministerio de Educación Nacional, los cuáles orientan las metodologías, evaluación de contenidos, el diseño y desarrollo del currículo, así como las competencias de cada una de las disciplinas académicas de las instituciones educativas de Colombia. Su principal objetivo es ofrecer una base conceptual

⁸⁰ TRAVERSO, Enzo. El pasado: instrucciones de uso. Madrid: Marcial Pons, 2007, p. 92.

⁸¹ SARAMAGO, José. Las pequeñas memorias. Bogotá: Alfaguara, 2006, p. 92.

flexible que permita a los docentes adaptar estos temas a las necesidades específicas de sus contextos escolares.

Según el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia, la paz es un derecho y un deber obligatorio ⁸²; por tanto, debe estar transversalizada en todos los escenarios a los que se accede como ciudadanos. En este sentido, la escuela se constituye en un agente fundamental en su promoción y construcción. De acuerdo con la ley 1732 de 2014⁸³, todas las instituciones educativas en Colombia deben implementar la Cátedra de Paz como un espacio de formación capaz de reconocer la cultura de paz como uno de sus objetivos fundamentales, entendiéndola como la vivencia de los valores humanos, los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos. ⁸⁴

De esta forma, se establece que, dentro de esa estructura y contenido, la asignatura deberá estar adscrita a una de las áreas fundamentales (A. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. B. Ciencias naturales y educación ambiental; C. Educación ética y en valores humanos) ⁸⁵. De acuerdo con el decreto 1038⁸⁶, anualmente deberán desarrollarse al menos dos de los doce componentes planteados. Por tanto, para dar cumplimiento a lo anterior de acuerdo

⁸² COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1038 (25 de mayo de 2015). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial No. 49.522. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6173>

⁸³ Colombia. Congreso de la República, Op. cit.

⁸⁴ República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1038 (25 de mayo de 2015). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, Artículo 2. Diario Oficial No. 49.522. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

⁸⁵ República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1038 (25 de mayo de 2015). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, Artículo 3. Diario Oficial No. 49.522. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>.

⁸⁶ COLOMBIA. Presidencia de la República. Op. cit.

la Ley 1620 del 2013⁸⁷ se crean Los Comités de Convivencia Escolar⁸⁸, encargados, entre otras funciones, de realizar el seguimiento a la implementación de los objetivos estipulados en el artículo 2 del decreto 1038 de 2015⁸⁹ para el cumplimiento de la Cátedra de Paz.

Entre los doce componentes establecidos, se encuentra aquel que corresponde a la Memoria Histórica, con las subcategorías: Memoria Histórica e historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. En estas se busca comprender la historia no desde la perspectiva de un héroe y un villano, sino, por el contrario, a partir de la creación de una conexión permanente con su presente. Esto tiene objetivo de brindar la posibilidad de realizar procesos de aprendizaje sumamente significativos, que permitan establecer conexiones con sucesos que se presentan dentro de la cotidianidad y realidad de cada uno de los estudiantes. En suma, esto debe servir para brindar herramientas que contribuyan a la reconciliación de su entorno, sus territorios y la sociedad que habitan, los cuales presentan unas rupturas y complejidades consecuencia de años de violencia sistemática.

La inclusión del componente Memoria Histórica como eje transversal dentro de la educación permite que los estudiantes comprendan la complejidad de las diversas perspectivas involucradas en los orígenes y consecuencias del conflicto armado. Adicionalmente permitirá reconocer esas dinámicas que siguen perpetuando violencias, en las que los ciudadanos llegan asumir roles sin siquiera notarlo logrando así sostener prácticas que crean rupturas en el tejido social.

⁸⁷ Colombia. Congreso de la República. Ley 1620 (15 de marzo de 2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733. Disponible en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes%2F168535>

⁸⁸ República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1038 (25 de mayo de 2015). Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, Artículo 4. Diario Oficial No. 49.522. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>.

⁸⁹ COLOMBIA. Presidencia de la República, Op. cit., art. 2.

Conocer, analizar y estudiar las diferentes etapas de las negociaciones de paz que se han desarrollado en Colombia y en el mundo, es fundamental para los procesos de reconciliación. Permitiendo a los estudiantes conocer las grandes dificultades del conflicto armado e identificando los compromisos y roles de cada uno de los actores que hacen parte de los acuerdos alcanzados, pero también de las contribuciones que pueden llegar a realizarse desde la individualidad para que los avances hacia la paz puedan ser completamente tangibles y estables.

3. CONSTRUYENDO UNA RUTA PARA LA PAZ

Para diseñar el plan de aula para la enseñanza del componente de Memoria Histórica para el grado 10º, se acudió a las metodologías activas que permiten promover la comprensión de los procesos históricos relacionados con la Memoria Histórica, así como el desarrollo de competencias ciudadanas y reflexivas alrededor del conflicto armado colombiano.

Plan de aula para la enseñanza del componente de Memoria Histórica para el grado 10º

Plan de aula eje temático 1.

Eje temático: Liderazgo y paz
Tema: El papel del liderazgo en los acontecimientos que configuraron el bogotazo
Grado: Décimo
Objetivo general: Analizar críticamente las distintas formas de liderazgo ejercidas en la historia colombiana entre 1948 y 1971, identificando aquellas prácticas que favorecen la paz en contextos históricos y actuales.

Objetivos específicos:	Competencias Ciudadanas	en	Competencias en Ciencias Sociales	Otras Competencias	Actividades

Identificar y describir las características de los diferentes liderazgos presentes en el periodo comprendido entre 1948-1971 en Colombia. Analizar las consecuencias de las decisiones tomadas por diferentes líderes políticos durante el Bogotazo, el periodo de la violencia, la dictadura de Rojas Pinilla y el frente nacional.	- Analiza críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional e internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos. - Analiza críticamente y debate con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprende las consecuencias que estos pueden tener sobre su propia vida.	- Explica el origen del régimen bipartidista en Colombia. - Analiza el periodo conocido como “la violencia” y establece relaciones con las formas actuales de violencia. - Identifica las causas, consecuencias y características del Frente Nacional.	- Describe el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país. - Identifica y explica algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo. - Reconoce, de manera empática y crítica, formas positivas y negativas del ejercicio del liderazgo en diferentes contextos sociales.	Secuencia didáctica N°1 (Eje temático 1): -Sesión 1: Mi líder interior y los líderes que han guiado mi vida -Sesión 2: Liderazgos históricos y presentes -Sesión 3: Línea viviente: Liderazgos comunes e históricos -Sesión 4: Decisiones, liderazgos y consecuencias del paso del Bogotazo a la Violencia -Sesión 5: El frente nacional ¿reconciliación o exclusión?
--	--	--	---	---

Eje temático: Identidad y paz
Tema: El papel de la identidad, los prejuicios y estereotipos en el periodo de la violencia 1948-1974
Grado: Décimo
Objetivo general: Reconozco como el impacto de las identidades partidistas y los estereotipos sociopolíticos durante el periodo de la violencia, construyeron prácticas de exclusión basadas en la pertenencia política, analizando la continuidad de estas y reconociendo que en la actualidad operan en otros mecanismos de discriminación.

Objetivos específicos:	Competencias Ciudadanas	Competencias en Ciencias Sociales	Otras Competencias	Actividades
• Comparar mecanismos de discriminación y exclusión social del pasado con los que se ejecutan en la actualidad e identificar continuidades y transformaciones de algunos procesos de identidad. • Desarrollar una postura crítica y reflexiva frente a situaciones de discriminación y proponer alternativas para promover la	• Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones. • Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulneren derechos	• Utilizo herramientas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales para analizar la información. • Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo. • Asumo una posición crítica frente a	• Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los	Secuencia didáctica N°2 (Eje temático 2): -Sesión 1: Rostros y relatos de la exclusión -Sesión 2: Una guerra de dos colores -Sesión 3: Prejuicios y estereotipos sociopolíticos -Sesión 4: Muros invisibles: poder, discriminación y nuevas formas de transformación. -Sesión 5: Los derechos humanos y la convivencia democrática.

inclusión y el respeto de la diversidad en contextos escolares y sociales. Reconocer la importancia de los derechos humanos como base de una convivencia democrática, pacífica, y respetuosa de las diferencias presentes en la vida cotidiana.	humanos o normas constitucionales. Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.	situaciones de discriminación ante posiciones ideológicas y propongo mecanismos para cambiar estas situaciones.	ciudadanos y las ciudadanas. Relaciono los estereotipos en la época de La Violencia partidista y en las situaciones actuales de discriminación y maltrato en la escuela, destacando posibles acciones para superarlos.	
--	---	--	---	--

Plan de aula eje temático 3.

Eje temático: Actores del conflicto y constructores de paz
Tema: El papel de los actores del conflicto armado colombiano en la construcción de la historia (1974-2016)
Grado: Décimo
Objetivo general: Analizar y reconocer, a partir del estudio del periodo 1974-2016, diversas estrategias e iniciativas de construcción de paz desarrolladas en Colombia, promoviendo el reconocimiento del estudiante como sujeto activo y corresponsable en la construcción de una convivencia pacífica para su entorno.

Objetivos específicos:	Competencias en Ciudadanas	Competencias en Ciencias Sociales	Otras Competencias	Actividades
-------------------------------	-----------------------------------	--	---------------------------	--------------------

• Identificar y analizar a los principales actores (armados, políticos y sociales) que participaron en el conflicto entre el año 1974 y 2016, reconociendo sus principales intereses, motivaciones, y transformaciones que se desarrollaron durante este periodo. • Reconocer los principales postulados del Derecho Internacional Humanitario (DIH) y su aplicación en la protección de la sociedad civil. Reconociendo la importancia del respeto a los derechos fundamentales por sobre cualquier diferencia política, religiosa, étnica o de género. • Asumir una postura crítica frente a los diferentes procesos de paz desarrollados en	• Conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario (por ejemplo, la protección a la sociedad civil en un conflicto armado). • Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos • Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva	• Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país. • Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad. • Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.	• Establece relaciones entre experiencias de y experiencias de violencia y de paz en la convivencia cotidiana de la escuela. ○ • Reconoce los cambios en el conflicto interno a partir de nuevo actor y las repercusiones que esto tuvo en la sociedad colombiana hasta comienzos de la década del 90. • Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.	Uso del material: “Módulo 2: La frontera ética que hemos transgredido y debemos restituir” escrito por el equipo de la Subdirección de Fortalecimiento Institucional de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y el Programa Nacional para la Paz (Educapaz) cumple con los objetivos y desempeños de aprendizaje correspondientes al Eje Temático 3: Actores del conflicto y constructores de paz, puesto que se discute de manera profunda y critica la transgresión de las fronteras éticas en situaciones de violencia estructural, como fenómeno que se presenta como eje central del conflicto armado colombiano durante el periodo de 1974 a 2016.
--	---	---	--	--

Colombia, reconociendo los diferentes actores involucrados y proponiendo diferentes mecanismos para la construcción de una convivencia pacífica incluyente en la escuela y la sociedad.	mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.			
---	---	--	--	--

Plan de aula eje temático 4

Eje temático: Estrategias de paz en el conflicto interno colombiano
Tema: Estrategias de construcción de paz en el periodo entre 1974 y 2016
Grado: Décimo
Objetivo general: Apreciar las iniciativas de paz desarrolladas en Colombia, las cuales involucran a la escuela como un ente activo, reconociendo los aprendizajes significativos que estas experiencias aportan para promover la inclusión social y fortalecer una cultura de paz en el contexto colombiano.

Objetivos específicos:	Competencias en Ciudadanas	Competencias en Ciencias Sociales	Otras Competencias	Actividades
- Analizar los diferentes procesos, estrategias e iniciativas que se usaron para la construcción de paz en Colombia entre 1974 y 2016, reconociendo el papel como sujeto de derechos activo dentro del desarrollo de la sociedad. - Reconocer y explicar el funcionamiento de mecanismos e instituciones constitucionales e	- Utilizo distintas formas de expresión para promover y defender los derechos humanos en mi contexto escolar y comunitario. - Comprendo que en un Estado de Derecho las personas podemos participar en la creación o transformación de las leyes y que éstas se aplican a todos y todas por igual. - Identifico y analizo dilemas de la vida en los	- Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas. - Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.	- Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX (ONU, OEA...) y evalúo el impacto de su gestión en el ámbito nacional e internacional. - Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud	Secuencia didáctica N° 4 (Eje temático 4): Sesión 1: Las primeras semillas: Iniciativas que transformaron a Colombia. Sesión 2: Lo que la historia le enseña a mi escuela Sesión 3 y 4: Tejiendo paz a través del juego Sesión 5: Exhibición final y reflexión colectiva sobre la construcción de paz.

internacionales que ayudan a proteger los derechos fundamentales y ayudan a la consolidación de la paz en Colombia. • Asumir una postura crítica, reflexiva y participativa frente a los diferentes procesos de paz que se desarrollaron en el país comprendiendo los aprendizajes que estos dejan para la convivencia e inclusión social en la actualidad.	que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.	• Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, etnia, religión...	que vive la gente de mi región o mi país. • Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos.	
--	---	---	---	--

CAPÍTULO 3: CONSTRUYENDO UNA RUTA PARA LA PAZ

El presente capítulo desarrolla el diseño de una secuencia didáctica para cada uno de los ejes temáticos que abordan el componente de la Memoria Histórica en grado 10°. El enfoque aquí desarrollado busca proporcionar herramientas pedagógicas que permitan abordar, desde las diferentes perspectivas, el análisis, la reflexión y la comprensión crítica de todos aquellos hechos, acontecimientos, procesos y actores relevantes que permiten construir la memoria social y colectiva.

SECUENCIA DIDÁCTICA N°1 (Eje temático 1)

GRADO	DÉCIMO
ESTÁNDAR/COMPETENCIA	Reconoce, de manera empática y crítica, formas positivas y negativas del ejercicio del liderazgo en diferentes contextos sociales
OBJETIVO	Analiza críticamente las distintas formas de liderazgo ejercidas en la historia colombiana entre 1948 y 1971, identificando aquellas prácticas que favorecen la paz en contextos históricos y actuales.
TIEMPO	1 periodo académico
PRIMERA SESIÓN <i>“Mi líder interior y los líderes que han guiado mi vida”</i>	
Competencias asociadas: Reconoce, de manera empática y crítica, formas positivas y negativas del ejercicio del liderazgo en diferentes contextos sociales.	
Actividad de Inicio (15 minutos):	
1. Para iniciar se realizará una exploración a los conocimientos previos que tiene cada estudiante, para esto el docente indagará acerca que saben los estudiantes sobre el liderazgo, realizará una lluvia de ideas en el tablero a partir preguntas orientadoras como: ¿Qué es el liderazgo? ¿Qué características son propias de un líder? ¿Pueden identificar a algún líder que sea parte de su comunidad? ➤ Se realizará reflexión y análisis sobre las ideas y puntos importantes que los estudiantes plantean entorno al concepto de liderazgo.	

Se espera que el estudiante a raíz de esto reconozca las características y rasgos propios de un líder.

2. Posteriormente, los estudiantes observarán un video para introducir el tema:

Características de un buen líder

Desarrollo clase (70 minutos):

1. Se leerá en voz alta un fragmento de una carta, la cual fue escrita por Eduardo Galeano:

Querido Stig,

No quiero que nadie sea mi líder.

No quiero mandar ni ser mandado.

No nací para obedecer.

Nací para ejercer mi libertad de conciencia.

No puedo aceptar la idea de que entre las personas o entre los países haya conductores o conducidos.

Hay que ir hacia una sociedad de veras libre.

*Ojalá podamos ser desobedientes,
cada vez que recibimos órdenes que humillan nuestra conciencia*

o violan nuestro sentido común.

*Ojalá podamos ser tan porfiados para seguir creyendo,
contra toda evidencia,*

que la condición humana vale la pena...

porque hemos sido mal hechos,

pero no estamos terminados.”

➤ En parejas los estudiantes responderán las siguientes preguntas referentes a la lectura del fragmento:

- ¿Están de acuerdo con la visión de Galeano sobre el liderazgo?
- ¿Cómo sería un líder que respeta la libertad y la autonomía de las personas?
- ¿Pueden identificar ejemplos de líderes así en su comunidad o en la historia?
- ¿Alguna vez he sido líder?

Con esta actividad se busca que los estudiantes puedan realizar una aproximación a su propia historia, reconociendo dentro de su cotidianidad aspectos puntuales propios del liderazgo o de los líderes, compartiendo sus experiencias de manera individual y colectiva, dando la posibilidad a una reflexión de todo el grupo.

2. Posteriormente se realizará el análisis y la reflexión en dónde se explicará que el liderazgo puede manifestarse de diferentes formas y que no siempre se trata

de personas famosas o públicas, sino también aquellos que nos inspiran, apoyan y guían en nuestro diario vivir.

Se invitará a los estudiantes a pensar en aquellos líderes que han marcado su vida personal (familiares, amigos, maestros, compañeros) o incluso ese líder interior que los impulsa a ser mejores.

3. Se entregará a cada estudiante una hoja o cartulina, en esta el estudiante deberá elaborar un dibujo, collage o mapa visual en el que represente:

- A. A su líder personal o interior (puede usar figuras, símbolos, palabras o colores)
- B. Resaltarán las cualidades que admiran o que ellos mismos tienen como líderes.
- C. Un mensaje o frase que refleje su visión de líder.

Mientras trabajan, se puede escuchar una música suave que permita crear un ambiente relajado y propicio para la creatividad y conexión con la actividad.

Cierre de la clase (20 minutos):

1. En un círculo, cada estudiante podrá mostrar su creación y compartir brevemente por qué eligieron esa imagen o frase, qué significa para ellos el liderazgo y como ven su propio rol como líderes. La reflexión se abordará destacando que la diversidad de formas de liderazgo existe y que cada uno tiene un líder interior que le permite marcar una diferencia, pero que en cierta medida este liderazgo también tiene una conexión con sus antepasados y la historia que le rodea.

2. Como tarea para la casa los estudiantes deberán elaborar en un octavo de cartulina, una hoja de vida de algún líder importante que se haya conocido en la época 1948-1971.

Materiales:

- Hojas blancas grandes
- Octavos de cartulina
- Colores
- Marcadores
- Recortes de revistas (opcional)
- Marcador.
- Computador
- Baffle
- Equipo para proyección de video

SEGUNDA SESIÓN

“Liderazgos históricos y presentes”

Competencias asociadas:

- Analiza críticamente y debate con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprende las consecuencias que estos pueden tener sobre su propia vida.

Actividad de inicio (15 minutos):

1. Como actividad de inicio y motivación de clase, los estudiantes organizados mediante un círculo compartirán la hoja de vida del líder histórico que investigaron. Al mismo tiempo el docente guiará una discusión con preguntas orientadoras como:

- ¿Cuáles son las características que destacan a esos líderes?
- ¿Qué retos tuvo que enfrentar y cómo los superó?
- ¿Qué impacto ha tenido en la historia colombiana?

➤ El docente tomará apuntes en el tablero, resaltando la similitudes y diferencias entre los diversos liderazgos expuestos.

Desarrollo de la clase (120 minutos):

1. Galería de líderes históricos:

- EL docente ubicará en una pared del salón diferentes imágenes correspondientes a líderes relevantes del periodo comprendido entre 1948-1971 (ej. Jorge Eliecer Gaitán, Gustavo Rojas Pinilla, líderes del frente nacional unido, mujeres líderes, líderes sociales y comunitarios) cada imagen deberá ir acompañada de un fragmento que resuma brevemente características propias del líder.
- Los estudiantes rotarán en pequeños grupos de 4 o 5 personas y elaborarán una ficha comparativa en donde registrarán los siguientes aspectos:
 - a. Nombre del líder
 - b. Contexto histórico
 - c. Características principales de su liderazgo
 - d. Acciones destacadas
 - e. Consecuencias de sus liderazgos (positivas y negativas)

(mientras los estudiantes realizan la rotación, el docente acompañará su recorrido realizando aportes importantes sobre cada líder)

- Posteriormente cada grupo elegirá un líder para profundizar en su vida y realizará un análisis mediante una presentación creativa, puede ser una dramatización, noticiero, entrevista simulada etc.

2. Tras las presentaciones se abrirá un espacio para la reflexión grupal, la cual girará en torno a preguntas como:

- ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre los líderes históricos y los líderes personales?
- ¿Qué cualidades consideran fundamentales para un liderazgo que favorezca la paz y la convivencia?
- ¿De qué forma inciden los acontecimientos históricos en la manera en que se ejercen los liderazgos?

El docente puede enfatizar la discusión en la importancia de un liderazgo colaborativo, ético, y empático, en el que prevalezcan el respeto por la diferencia de opinión.

Cierre de la clase (20 minutos):

1. Reconociendo y entendiendo que cada quién puede ejercer un liderazgo desde los diferentes espacios que ocupa, cada estudiante completará la frase: “Quiero ser un líder para...”

Se realiza una ronda final dónde los estudiantes compartirán voluntariamente su respuesta y se reflexionará como pueden aplicar lo aprendido en su vida diaria.

2. Como tarea para la casa el estudiante deberá investigar sobre un acontecimiento histórico durante el periodo de 1948 y 1971 en Colombia y en dónde la función del liderazgo haya sido determinante. Con esta información elaborará una línea de tiempo en dónde destacará los líderes involucrados, las decisiones que tomaron y el impacto de estas en la sociedad.

Materiales:

- Biografías breves de líderes históricos (impresas o proyectadas)
- Hojas de vida elaboradas en la tarea anterior
- Tablero
- Marcadores
- Cinta
- Colores
- Hojas
- Cartulina blanca.
- Equipo para proyección de imágenes

TERCERA SESIÓN

“Línea viviente: Liderazgos comunes e históricos”

Competencias asociadas:

- Analiza críticamente y debate con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprende las consecuencias que estos pueden tener sobre su propia vida.
- Analiza críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional e internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos.

Actividad de inicio (20 minutos):

1. El docente realizará una activación previa de saberes, indagando sobre las investigaciones que los estudiantes realizaron en casa. Para esto usará como recurso una línea de tiempo en el tablero, usando preguntas guías como:

- ¿Qué situaciones o hechos relevantes acontecieron entre 1948 y 1971?
- ¿Quiénes lideraron esos acontecimientos?
- ¿Tuvieron algún tipo de impacto en los aspectos políticos, sociales, económicos o culturales?

Se generará una discusión en torno a la relevancia de los liderazgos históricos que marcaron la historia de Colombia durante ese periodo y la representación y repercusión que estos hechos tuvieron en la actualidad.

Desarrollo de la clase (70 minutos):

1. Línea de tiempo viviente:

Se ubicará el salón en mesa redonda. Con cinta de enmascarar, en el suelo se trazará una línea vertical de un costado del salón hacía el otro, para representar una línea de tiempo.

- Los estudiantes serán divididos en grupos de cinco personas, a cada grupo se le entregarán cuatro hojas de papel blanco y cuatro tarjetas que contendrán los nombres de hechos históricos que se presentaron durante este periodo.
- Cada grupo deberá identificar la fecha de cada acontecimiento, los líderes que estuvieron involucrados y pensarán en cuál fue la importancia de la presencia de esos líderes en dichos acontecimientos. Todo esto deberá ser registrado en las hojas blanca.

2. Los grupos colocarán sus trabajos sobre la línea de tiempo, esta deberá ir ubicada según la fecha que corresponda, explicando brevemente el acontecimiento, la fecha, los líderes implicados y la importancia de su papel.

3. Terminada la socialización, se abrirá un espacio para que los estudiantes recorran la línea de tiempo, observando, formulando preguntas y realizando comentarios sobre los eventos presentados.

4. Para concluir, se abrirá una discusión colectiva, en dónde se ubicarán conexiones, coincidencias o diferencias entre los eventos ubicados por cada grupo. La discusión se realizará a través de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre los líderes presentes en los distintos acontecimientos?
- ¿Cómo influyó el liderazgo en el desarrollo o desenlace de cada evento histórico?
- ¿Qué tipo de liderazgo creen que fue más efectivo para promover la paz o el cambio social en esos contextos?
- ¿Existen eventos que ocurrieron en simultáneo o que se relacionan entre sí? ¿Cómo se conectan?
- ¿Qué aprendizajes podemos extraer sobre la importancia de la participación ciudadana y el liderazgo en la historia de Colombia?

Este dialogo permitirá que surjan múltiples perspectivas, ampliando las posibilidades para la comprensión histórica y social del periodo temporal abordado.

Cierre de la clase (25 minutos):

1. Cada estudiante seleccionará a uno de los líderes abordados durante la clase, realizarán una comparación entre ese líder y una persona de su entorno que consideren líder (familia, escuela, barrio, ciudad, etc.). Responderán las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características del líder histórico?
- ¿Cuáles son las características del líder de mi entorno?
- ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre el uno y el otro?
- ¿En qué se diferencian esas formas de liderazgo?
- ¿Qué retos enfrentó cada uno y de qué manera los abordó?
- ¿Qué aprendizajes puede tomar de cada uno para su vida personal?

Esta comparación se presentará en un octavo de cartulina, empleando un cuadro comparativo, un breve ensayo, collage o cualquier presentación creativa.

Materiales:

- Cinta de enmascarar
- Hojas blancas
- Marcadores
- Tarjetas con sucesos históricos
- Cinta transparente
- Cartulina

CUARTA SESIÓN

“Decisiones, liderazgos y consecuencias del paso del Bogotazo a la Violencia”

Competencias asociadas:

- Describe el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.
- Analiza el periodo conocido como “la violencia” y establece relaciones con las formas actuales de violencia.

Actividad de inicio (30 minutos):

1. Como actividad introductoria, el grupo observará el video:

EL BOGOTAZO - RESUMEN EN 8 MINUTOS;

Seguidamente, se leerá el siguiente fragmento adaptado de la Comisión de la Verdad (2022):

“El 9 de abril de 1948, el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán desató una ola de violencia sin precedentes en Bogotá y en todo el país.”

El Bogotazo marcó el inicio de una época conocida como “La Violencia”, en la que miles de colombianos murieron o fueron desplazados por enfrentamientos entre liberales y conservadores. Las decisiones tomadas por los líderes políticos en ese momento, como la falta de diálogo, la represión y la polarización, agravaron la crisis y dejaron huellas profundas en la sociedad colombiana.”

- Adaptado de: Comisión de la Verdad. (2022). La violencia y el conflicto armado en Colombia. Informe Final. <https://www.comisiondelaverdad.co>

2. Se propondrá una discusión inicial guiada con preguntas como:

- ¿Qué emociones y sensaciones dejó el video?
- ¿Alguna decisión de las que tomaron los líderes influyeron en las distintas situaciones?
- ¿Esos hechos del pasado tienen relación con alguna situación actual?

Desarrollo de la clase (120 minutos):

1. Los estudiantes ubicarán sus trabajos en un lugar visible del aula. Se fomentará la observación activa de manera que todos puedan moverse libremente por el espacio para así poder observar los trabajos de sus compañeros.

- El docente entregará a los estudiantes post-its para que estos dejen dudas, preguntas, datos interesantes o algún comentario sobre los trabajos de sus demás compañeros.

2. Cada estudiante leerá y analizará el capítulo “Jorge Eliécer Gaitán” escrito por Lucas Caballero, Klim, que se encuentra en las páginas 43 a 49 del libro Versiones del Bogotazo (Idartes, 2018). Sobre este material deberán responder en el cuaderno:

- Recurso : chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/131.%20Versiones%20del%20Bogotazo.pdf
- ¿De qué forma el autor describe la infancia y juventud de Jorge Eliecer Gaitán?
- ¿Qué tensiones o diferencias se encuentran en la percepción que tenía la élite Bogotana con respecto a Jorge Eliecer Gaitán?
- ¿De qué forma el texto evidencia esa cercanía entre Gaitán y los sectores populares del país?
- ¿De qué manera se presenta la imagen de Gaitán en el texto? ¿Qué importancia tiene su imagen, su forma de hablar, su comportamiento?
- ¿De qué manera el texto describe el ambiente social y político en el que se encontraba antes del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán?
- ¿Cuáles fueron Colombia las causas superficiales y profundas que desencadenaron el Bogotazo?

- ¿Qué papel jugaron los medios de comunicación y la radio durante los sucesos ocurridos el 9 de abril de 1948?
- ¿Qué consecuencias inmediatas tuvo el Bogotazo para el país en términos sociales, políticos y económicos?
- ¿Qué relación encuentra entre el Bogotazo y el inicio de la etapa conocida como “La violencia”?
- ¿De qué manera la gente del común y las personas anónimas vivieron el Bogotazo según los relatos encontrados en el texto?

3. En un espacio de foro, entre todos se discutirán las respuestas a las preguntas, se resolverán dudas y el docente profundizará en la explicación del tema, en base a los vacíos o dudas que identifique luego de la socialización previa.

4. El salón deberá organizarse en dos grupos, cada uno trabajará uno de los siguientes temas, preparando argumentos y ejemplos para un debate.

Tema 1: Liderazgo de Jorge Eliecer Gaitán

-Pregunta guía: ¿Qué características y estrategias del liderazgo de Gaitán lo hicieron tan influyente y carismático en la Colombia de los años 40?

-Indicaciones:

- Analizar como Gaitán se conectaba con el pueblo, su capacidad de oratoria, sus orígenes humildes y su construcción de imagen pública.
- Argumentar como dichos factores lo posicionaron como un líder disruptivo frente a las estructuras tradicionales del poder.
- El texto deberá servir de base y guía para orientar la discusión.

Tema 2: Contexto histórico y social del Bogotazo

-Pregunta guía: ¿De qué manera influyó el contexto social y político de la época en el surgimiento del liderazgo de Gaitán y en el estallido del Bogotazo?

-Indicaciones:

- Analizar las tensiones políticas, la desigualdad social, la situación económica y las condiciones generales previas al 9 de abril de 1948
- Argumentar de qué manera dichos elementos ayudaron a crear el escenario para el impacto de Jorge Eliecer Gaitán y para la reacción del descontento popular después de su asesinato
- El texto deberá servir de base y guía para orientar la discusión

Cierre de la clase (40 minutos):

1. Dinámica sugerida para el desarrollo del debate:

-Cada grupo prepara sus argumentos y participa en el intercambio de ejemplos y aportes sobre el tema asignado.

-Se realiza una ronda de exposiciones y luego una discusión cruzada dónde cada grupo puede hacer preguntas, aportes o refutar al otro.

-Cómo cierre reflexivo se usará la pregunta: ¿Qué relación encuentran entre el tipo de liderazgo que asumió Gaitán y el contexto histórico que vivió Colombia para ese momento?

La estructura permitirá un debate que posibilite argumentos profundos, enfocados y equilibrados, capaces de facilitar el análisis crítico y la participación de los estudiantes aplicando lo aprendido sobre los ejes fundamentales del periodo.

2.Como tarea, los estudiantes investigarán sobre el Frente Nacional abordando:

- Causas
- Características
- Consecuencias
- Su impacto en la vida política, social y económica del país

Materiales:

- Video beam
- Computador
- Marcadores
- Hojas
- Post-its para comentarios y preguntas.
- Impresión o acceso digital al fragmento del libro *Versiones del Bogotazo*.
- Cinta adhesiva (para exhibir trabajos)

QUINTA SESIÓN

El frente nacional ¿reconciliación o exclusión?

Competencias asociadas:

- Explica el origen del régimen bipartidista en Colombia.
- Identifica las causas, consecuencias y características del Frente Nacional.
- Identifica y explica algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo.

Inicio de la clase (40 minutos):

1.Se leerá el siguiente fragmento para conectar con las investigaciones previas de hicieron los estudiantes:

Tras una década de enfrentamientos, en 1958 los partidos Liberal y Conservador firmaron el pacto del Frente Nacional. Este acuerdo buscaba alternar el poder entre ambos partidos durante 16 años para frenar la violencia política. Aunque logró reducir los enfrentamientos armados, el pacto excluyó a otros movimientos y sectores sociales, generando nuevas tensiones. El Frente Nacional tuvo

profundas consecuencias en la vida política, social y económica del país, y su legado aún se siente hoy.

Se promoverá la reflexión y el dialogo a partir de preguntas como:

- ¿Por qué consideran que fue necesario el frente nacional?
- ¿A qué sectores benefició y excluyó este acuerdo?
- ¿Qué consecuencias representó para la democracia y la sociedad colombiana?
- ¿Qué aspectos de la investigación que realizaron en casa les sorprendieron o les llamaron la atención?

2.El docente contextualizará a los estudiantes sobre el frente nacional, para esto podrá ayudarse en gráficos, imágenes, fragmentos de prensa, podcast, textos, etc.

➤ Recursos recomendados:

<https://exordium2016.wordpress.com/2019/04/05/historia-de-colombia-frente-nacional-presentaciones/>

Desarrollo de la clase (120 minutos):

1.Para sintetizar lo trabajo durante la unidad, el docente realizará en el tablero una línea de tiempo que permita ubicar y conectar sucesos clave: el bogotazo, la época de La Violencia y el Frente Nacional, esto con el fin de propiciar el recuerdo y la integración de aprendizajes.

2. Mesa redonda: Voces de la historia y el pasado

La idea con esta actividad es poder promover una comprensión profunda y crítica sobre los procesos históricos colombianos y su relación con problemáticas actuales, a través de personificación, debate y reflexión grupal.

- Voluntariamente los estudiantes escogerán que personaje interpretar:

- Jorge Eliecer Gaitán
- Líder campesino de los años 50
- Representantes del frente nacional (liberal y conservador)
- Joven estudiante de los años 50
- Mujer sindicalista

(Pueden agregar otros personajes según se considere necesario y según los contextos que se hayan abordado en los diferentes temas)

- El aula se organizará a manera de foro: los personajes se ubicarán en la parte de adelante de salón y el resto se ubicará como público.

- Previamente los estudiantes diseñarán preguntas que realizarán a cada uno de los líderes los temas que usarán para formular dichas preguntas, son: exclusión política, violencia y paz, participación juvenil, liderazgo femenino, construcción de ciudadanía.
- El docente guiará el foro con preguntas que permitan ubicar el imaginario de los estudiantes en la Colombia actual, especialmente en el contexto que a ellos les compete el educativo y el juvenil, algunas preguntas orientadoras podrían ser:
 - ¿Qué grupos sociales quedaron fuera del pacto del frente nacional y de qué manera esto afectó la democracia? ¿Existen en la actualidad formas similares de exclusión política en Colombia?
 - ¿De qué manera el frente nacional profundizó en las brechas económicas que se presentaban entre las zonas urbanas y rurales? ¿Qué situaciones de ese modelo económico aún perduran en la actualidad?
 - ¿La manera en qué los partidos liberales y conservados se repartieron el poder fue de manera ética? ¿Qué pactos actuales se consideran antiéticos?
 - ¿Que haría usted frente a la inseguridad en los colegios?
 - ¿De qué manera usted ayudaría a promover la participación juvenil en la política?
- Los estudiantes que no estén personificando pueden intervenir, hacer preguntas adicionales o comentar situaciones o problemáticas en las que consideren que se ven reflejadas dichas acciones del pasado.

Cierre de la clase (20 minutos):

1. Cómo cierre simbólico cada uno de los personajes compartirá una frase o consejo.
2. En una pared del salón ubicarán dos pliegos de papel Kraft, y luego de terminada la sesión, cada estudiante escribirá su compromiso o sueño para la construcción y transformación de un entorno seguro y democrático, en dónde el liderazgo ejecute gran parte de ese cambio.
La dinámica de la telaraña, consiste en tejer una telaraña con lana, la idea es que quién inicie realice su comentario y cuándo termine la lanzará a alguna de las personas que conforma el grupo y así sucesivamente con cada uno de los integrantes, a medida que esta se vaya lanzando se irá tejiendo la red.
3. Mediante la dinámica de la telaraña y ubicados en un círculo, cada estudiante compartirá una apreciación sobre lo que significó el módulo para ellos, lo que aprendieron, lo que les incomodó, lo que les llamó a la reflexión y la crítica, o cualquier situación que consideren necesaria compartir sobre lo que vivieron durante el periodo.

4. El docente finalizará con una reflexión que considere necesaria sobre los temas abordados durante el periodo, así mismo ubicará el ejercicio de la telaraña como esa necesidad de entrelazar y tejer lazos que permitan construir sociedades sólidas y equitativas para todos y todas, adicional agradecerá a cada uno de los estudiantes por su disposición con el trabajo realizado.

Materiales:

- Video beam
- Hojas blancas
- Marcadores
- Cinta
- Lana
- Sillas
- Pliegos de papel Kraft

SECUENCIA DIDÁCTICA N°2 (Eje temático 2)

GRADO	DÉCIMO
ESTÁNDAR/COMPETENCIA A	● Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación ante posiciones ideológicas y propongo mecanismos para cambiar estas situaciones. ● Comprendo que el respeto por la diferencia no significa aceptar que otras personas o grupos vulneren derechos humanos o normas constitucionales.
Objetivo	● Reconozco como el impacto de las identidades partidistas y los estereotipos sociopolíticos durante el periodo de la violencia, construyeron prácticas de exclusión basadas en la pertenencia política, analizando la continuidad de estas y reconociendo que en la actualidad operan en otros mecanismos de discriminación.
Tiempo	1 periodo académico
PRIMERA SESIÓN “Rostros y relatos de la exclusión”	
Competencias asociadas:	

- Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.

Inicio de la clase (30 minutos):

1. Se iniciará con la dinámica de “entrelazados” los estudiantes compartirán alguna experiencia directa e indirecta relacionada con exclusión o prejuicios desde los ámbitos políticos, sociales o culturales.
2. La dinámica consiste en que el docente iniciará comience narrando su experiencia, cuando termine llevará uno de los extremos de lana a otro estudiante quién repetirá la misma acción y así sucesivamente hasta que todos hayan participado.
 - *Esta actividad tendrá como fin fomentar la reflexión y empatía sobre aquellas experiencias de exclusión y prejuicios desde los diferentes escenarios (políticos, sociales, económicos, culturales). La lana representará una conexión entre los estudiantes, logrando evidenciar la manera en que muchas de estas historias están interconectadas y nos afectan a todos de manera general.*

Desarrollo de la clase (120 minutos):

1. Los estudiantes se organizarán en grupos y cada grupo recibirá un par de tarjetas, en donde relacionaran conceptos y definiciones, tales como: exclusión, prejuicio, partido político, estereotipo. Aquellos conceptos fundamentales que el docente considere.
 - Los estudiantes registraran en sus cuadernos las relaciones que crearon entre los conceptos y definiciones entregadas.
 - Posteriormente cada grupo, socializará sus resultados.
 - El docente guiará una explicación breve que vincule los conceptos abordados con el tema central de la sesión.
2. A continuación, mediante una dinámica, el salón se dividirá en dos grupos: equipo defensor (quienes buscarán incluir y sumar) y equipo exclusor (quienes argumentan razones para excluir).
 - Se presentarán dos casos para el debate, asignando uno a cada equipo, se otorgará el tiempo para prepararse teniendo presente las preguntas orientadoras de cada uno de los casos.

•

Sugerencia de casos:

- Caso 1: Exclusión política en la época de la violencia

Años 1950, zona rural de Tolima. Tras el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán (1948), la afiliación política determina la vida cotidiana. Familias liberales y conservadoras desconfían mutuamente y la pertenencia o participación en el

bando “equivocado” puede suponer la expulsión del pueblo, el acceso condicionado al trabajo, o la exclusión de espacios comunitarios.

Situación para el debate:

En una vereda, se organiza una fiesta patronal. Una familia conocida por ser liberal no es invitada ni puede participar en las actividades comunales, como bailes, rifas o el comité de mejoras de la zona. Algunos jóvenes quieren incluirlos, pero otros argumentan que “no se puede confiar” por ser del partido rival. Las opiniones están divididas.

- ¿Quién o quienes deciden que personas pertenece al grupo social y quienes no?
 - ¿Por qué motivos se justifica la exclusión?
 - ¿Qué sentimientos, emociones o pensamientos se generan en los que son excluidos y los que excluyen?
 - ¿Existen consecuencias visibles e invisibles de esta exclusión en la vida comunitaria actual?
- Caso 2: Discriminación en organización de grupos dentro de un aula de clases

Una escuela actual, en la formación de grupos para un proyecto. Hay estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos y algunos son nuevos en el colegio.

Situación para el debate:

El docente pide que los estudiantes formen equipos libres para un trabajo de clase. De manera espontánea, varios alumnos quedan por fuera: la estudiante recién llegada de otra región por su acento diferente; un niño cuyo uniforme está gastado debido a la situación económica de su familia; y una compañera a la que muchos asocian solo con su timidez. Los grupos justifican la exclusión diciendo: “Es más fácil trabajar con quienes conocemos” o “Ella no va a participar mucho”.

- ¿Qué tipos de criterios se están usando para dejar fuera a algunos compañeros?
- ¿Cómo se sienten y que piensan quienes son excluidos?
- ¿De qué otras formas cotidianas pueden surgir prejuicios y discriminación dentro de la comunidad escolar?

- ¿Qué acciones podrían tomarse para que los grupos sean realmente inclusivos y empáticos?

3. Cada grupo organizará sus ideas y postulados para realizar el debate, podrán buscar información de fuentes externas para enriquecer sus argumentos.

Cierre de la clase (50 minutos):

1. Para finalizar la sesión, se realizará el debate bajo las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Quién o qué grupos tienen el poder para decidir que personas pertenecen o no pertenecen a cierto grupo social?
- ¿Qué tipo o cuáles argumentos utilizan ciertas personas o grupos para justificar exclusiones?
- ¿Qué situaciones o sentimientos atraviesan las personas que son excluidas?
- ¿Qué tipo de consecuencias visibles o invisibles pueden generar exclusión en la vida social y comunitaria?
- ¿Qué responsabilidad poseemos como individuos y como comunidad para cambiar esas prácticas de exclusión?
- ¿Qué tipo de estereotipos o ideas influyen en que una persona sea excluida o aceptada por un grupo predeterminado?
- ¿Hasta qué punto hemos sido cómplices, directa o indirectamente, de situaciones similares en nuestro entorno?
- ¿Por qué algunas personas deciden permanecer en silencio ante la exclusión o discriminación de otros?

Para realizar el debate, deberán tenerse presentes las siguientes consideraciones:

- × Presentación inicial de cada grupo 4-5 minutos
- × Réplicas: 2-3 minutos por orador
- × Cierre y conclusión: 3-5 minutos por grupo
- ×

2. Para finalizar la clase, volveremos a retomar la red que tejimos al inicio de la sesión, la idea es ir desenredando uno a uno la red, mientras tanto cada estudiante compartirá un compromiso personal o una reflexión sencilla sobre qué acciones tomará para fomentar la inclusión y combatir la exclusión existente en su entorno.

Este cierre simbolizará la posibilidad de soltar las cargas negativas y transformar esas experiencias de exclusión en la posibilidad de una red de apoyo y responsabilidad.

Materiales:

- Rollo de lana o cuerda

- Tarjetas con conceptos y definiciones
- Tarjetas con casos para debate
- Tablero
- Marcadores

SEGUNDA SESIÓN

“Una guerra de dos colores”

Competencias asociadas:

- Relaciono los estereotipos en la época de La Violencia partidista y en las situaciones actuales de discriminación y maltrato en la escuela, destacando posibles acciones para superarlos.

Inicio de la clase (40 minutos):

1. Se realizará una actividad de asociación, dónde los estudiantes identificarán los conceptos claves como: identidad, exclusión, partido, estereotipo, entre otras.

- Para esto se pondrán dos tipos de tarjetas en una bolsa, unas tendrán la definición de cada una palabra seleccionada por el docente, y las demás el termino correspondiente.
- El aula se organizará de manera que favorezca la participación de todos los estudiantes durante la actividad.

2. Posteriormente, se hará contextualización histórica, se explicará y discutirá sobre los orígenes del bipartidismo en Colombia, y las formas en que se consolidaron las identidades liberales y conservadoras para el periodo comprendido entre 1948-1958.

➤ Recursos recomendados:

- <https://www.comisiondelaverdad.co/la-guerra-civil-bipartidista>
- <https://www.comisiondelaverdad.co/la-guerra-civil>
- [https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Historia de los Partidos Políticos en Colombia](https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Historia_de_los_Partidos_Pol%C3%ADticos_en_Colombia)
- <https://www.youtube.com/watch?v=wu0aVnqfJYQ>

3. Se abrirá la discusión con preguntas orientadoras como:

- ¿Reconocen patrones de conducta similares en la actualidad?
- ¿Consideran qué es normal quitarle la vida a una persona por una prenda de color o una opinión diferente?
- ¿Las identidades políticas siguen generando exclusión hoy?

Desarrollo de la clase (110 minutos):

1. Los estudiantes se dispondrán a escuchar el relato de Paulina Sánchez sobreviviente de la época denominada “la chusma” uno de los tantos escenarios de la época de la violencia.

➤ Testimonio: <https://www.youtube.com/watch?v=1CQdO1F8S-I>

➤

Los estudiantes escucharán el testimonio con atención, tomando notas sobre:

- Experiencias personales
- Relaciones familiares y comunitarias durante el conflicto
- Estigmatización sobre las identidades políticas

2. Se generará un momento de sensibilización para que los estudiantes expresen, de manera voluntaria las emociones, pensamientos o críticas surgidos tras el relato de Paulina.

3. Se conformarán grupos de 4 o 5 integrantes, a quienes se les entregará un pliego de papel, recortes y marcadores.

4. Cada grupo diseñará un collage que represente la exclusión y sus consecuencias, incluyendo una explicación escrita sobre cada uno de los elementos seleccionados en el collage. Se sugiere destacar cómo las formas de exclusión pueden seguir presente hoy en día.

Cierre de la clase:

1. Cada grupo ubicará su collage en algún lugar del salón. Los estudiantes recorrerán la exposición, leerán las explicaciones, y en su cuaderno en una rejilla de su cuaderno, registrarán que impresiones, emociones, que elementos llamaron la atención, que sintieron, y que mensaje creen que cada grupo quería expresar y si existe una relación con la actualidad.

2. Cada grupo expondrá su collage al resto de la clase, permitiendo que los estudiantes contrasten sus apuntes con la explicación que cada grupo brindará.

3. Finalmente en un círculo se dará cierre al espacio bajo la pregunta: ¿Qué se llevan hoy sobre la exclusión y la memoria? Cada estudiante compartirá voluntariamente su apreciación, siempre generando un espacio de ambiente de escucha y respeto.

4. Como tarea, los estudiantes indagarán sobre una situación puntual en el que se generen prejuicios o estereotipos alrededor de las identidades políticas.

Materiales:

- Tarjetas con definiciones
- Tarjetas con términos
- Papel Kraft
- Marcadores
- Revistas viejas
- Pegante
- Videobeam o baffle

TERCERA SESIÓN <i>“Prejuicios y estereotipos sociopolíticos”</i>
Competencias asociadas: ● Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos
Inicio de la clase (40 minutos): 1. Se iniciará la sesión con la socialización de las investigaciones que los estudiantes realizaron, permitiendo que se resuelvan dudas y generando discusión abierta sobre los casos de prejuicios o estereotipos identificados. 2. Se llevará a cabo un juego de roles que busca identificar situaciones de prejuicio en la vida cotidiana, reconociendo las emociones y consecuencias que generan estas actitudes. El docente organizará al grupo en equipos y entregará tarjetas con escenarios concretos inspirados en la historia de Colombia o en experiencias actuales, por ejemplo: ● Un estudiante excluido por pertenecer a determinado partido político ● Una persona recibe comentarios mal intencionados o excluyentes sobre su filiación política ● Alguien es juzgado injustamente por sus preferencias políticas. 3. Cada grupo recibirá unas instrucciones sobre el rol que cada integrante cumplirá (quién es la persona que sufre el prejuicio, quién toma el papel del excluido, y quién observa la situación). 4. De manera muy sencilla y breve cada grupo planteará la situación real que se le asignó, seguido a esto se realizará una discusión guiada con preguntas orientadores como: ● ¿Qué emociones les generó representar ese rol? ● ¿Reconoce alguna de las situaciones en la vida real o histórica del país? ● ¿Qué consecuencias puede tener la exclusión y los prejuicios para las personas y la sociedad?
Desarrollo de la clase (120 minutos): 1. Bajo la pregunta orientadora: <i>¿Cómo justificaron las personas de la época la exclusión o violencia hacia el diferente?</i> Se abrirá una socialización sobre la polarización extrema que se dio entre liberales y conservadores en aquella época y todo aquello que llevó a la construcción de imaginarios, estereotipos y prejuicios que terminaron de manera muy significativa enraizados en la actualidad. 2. Se realizará nuevamente una división del salón en grupos. Cada grupo elegirá una situación acorde a los hechos reales del periodo o un reflejo de su entorno actual. 3. Los estudiantes recopilarán información bajo las preguntas: <i>¿Qué prejuicios/estereotipos están presentes? ¿Cómo afectan las relaciones y comportamientos en la historia?</i> Discutirán características propias de su situación.

4. Cada grupo realizará una obra de teatro no mayor a 10 minutos de duración. Esta será presentada a manera de teatro-foro.

5. La dinámica del teatro-foro dará la posibilidad de que el público se convierta en un actor viviente, de manera, que mientras se desarrolla la escena, él público intervendrá brindando soluciones, permitiendo que se exploren distintas posibilidades para romper los estereotipos y transformar la situación.

Cierre de la clase (60 minutos):

1. Las escenas de cada grupo podrán repetirse tantas veces como se realicen intervenciones, sin embargo, se recomienda que el orientador guíe las opciones de intervención a máximo tres, pues esto permitirá que no sean tan extensas las presentaciones.

2. Se destinará un espacio para analizar en grupo si las intervenciones que se presentaron funcionaron o no.

3. Finalmente, a partir de las siguientes preguntas orientadoras se dará paso para realizar el cierre de la sesión:

- ¿Qué emociones se generaron con las distintas escenas?
- ¿Qué aprendimos sobre la persistencia y el origen de los estereotipos políticos en nuestro país?
- ¿En la actualidad que podríamos hacer para desactivar esos prejuicios en escenarios como la escuela, tu comunidad o el país?

Materiales:

- Tarjeta con escenarios hipotéticos sobre la historia colombiana o contextos cotidianos
- Tablero
- Videobeam
- Marcador
- Bafle

CUARTA SESIÓN

“Muros invisibles: poder, discriminación y nuevas formas de transformación”

Competencias asociadas:

- Utilizo herramientas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales para analizar la información.
- Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo.

Inicio de la clase (30 minutos):

1. Los estudiantes observarán el video que se encuentra en el link:

- Link: <https://www.youtube.com/watch?v=EMAI5RvMUjA>

La idea del video es poder conectar con la discriminación estructural existente en nuestro país, exponiendo como el abandono estatal, la ausencia de

oportunidades y el conflicto armado y sus secuelas han profundizado la marginalidad social reforzando la discriminación por origen étnico o territorialidad.

2. Mientras los estudiantes observan el video, deberán tomar nota identificando que formas de discriminación del pasado persisten en el presente escolar o comunitario.

3. Tras observar el video se realizará una discusión breve guiada por las siguientes preguntas:

- ¿Qué formas de discriminación se identifican en el video?
- ¿De qué forma se relaciona la marginalidad de Tumaco y de sus comunidades con los mecanismos de exclusión históricos trabajados en clase?
- ¿Qué tipo de impacto tiene la violencia sobre los saberes y la identidad cultural de la comunidad?

Desarrollo de la clase (120 minutos):

1. El docente relatará algunos casos emblemáticos que se presentaron durante el frente nacional y la segunda mitad del siglo XX colombiano, casos representativos de diferentes mecanismos de discriminación presentes en la época:

- **Polarización liberal y conservadora:**

Después de la época de la violencia, la alternancia del poder entre liberales y conservadores marginó políticamente varios sectores que no se alineaban al bipartidismo dominante, muchos de estos reconocidos dentro de las figuras de líderes sociales, sindicales, partidos de izquierda, que eran tratados como subversivos y, en ocasiones perseguidos. Adicional a esto, solo quienes poseían “certificado electoral” del partido, podían acceder a cargos públicos, ayudas que brindaba el estado o educación superior en algunas regiones. De esta forma se promovía la exclusión de quienes no mostraban lealtad partidista, logrando así perpetuar la discriminación política y debilitando la democracia.

- **Estigma hacia migrantes internos:**

Las grandes migratorias que se produjeron del campo a la ciudad, provocadas en gran medida por la violencia bipartidista y el conflicto armado, originaron fuertes prejuicios hacia quienes recién llegaban a las cabeceras urbanas. La mayor parte de estos eran población campesina, quienes fueron etiquetados como “provincianos”, generando una alta tasa de exclusión de oportunidades laborales, educativas y residenciales. Pero la exclusión no se vivió solamente de manera social, sino que también el estado negó el acceso a servicios básicos y vulneró derechos, llevando a estas poblaciones a la marginalidad total y la estigmatización.

- **Marginación de sectores rurales:**

El centralismo del frente nacional y la priorización de las zonas urbanas, agudizaron la brecha existente entre el campo y la ciudad. La falta de infraestructura, acceso a la salud y educación, llevaron a muchas comunidades rurales a condiciones muy precarias. Sobre todo, aquellas que eran consideradas “zonas de conflicto” o de “difícil acceso”.

- **Marginación de grupos étnicos:**

La mayor parte del siglo XX, pueblos indígenas y afrocolombianos fueron completamente excluidos del ejercicio pleno de sus derechos, en dónde no se les reconocía la autonomía ni la pertenencia a su territorio y eran completamente invisibles para el estado.

De esta forma se perpetraron muchos prejuicios raciales y culturales, en dónde, por ejemplo, se planteaba que estas comunidades eran atrasadas, inferiores o que solo contaban con capacidades para servir a los demás.

2. Los estudiantes se organizarán en mesas de trabajo. Cada grupo recibirá un caso histórico o actual de exclusión, identificando:

- Causas
- Mecanismos empleados
- Consecuencias para los individuos y sus comunidades.
- Realizaran analogías temporales, cuál sea el caso (ejemplo: si el caso es del pasado revisar si los mecanismos perduran en el presente. Si se trata de un caso actual, evidenciar se son mecanismo heredados de situaciones previas)

3. Cada grupo elaborará una presentación visual muy sencilla sobre los resultados que encontraron. Con estos resultados cada equipo diseñará una campaña (infografía, comic, afiche o micro video) para fomentar la inclusión y combatir la discriminación en entornos escolares y sociales)

Las campañas deberán basar sus diseños y mensajes en argumentos históricos, en los estudios de caso y en los aprendizajes que se han generado en las diferentes discusiones.

4. Finalmente elaborarán una conclusión escrita que acompañe los materiales diseñados.

Cierre de la clase (30 minutos):

1. Cada grupo expondrá su campaña ante el resto del salón, explicando:

- Qué caso trabajaron
- Qué aprendieron del análisis histórico
- Qué mensaje buscan dar con su campaña

Se abrirá un espacio para que el grupo reciba una retroalimentación crítica por parte del resto del aula, resaltando el vínculo entre la contextualización histórica y la actualidad.

2. Para genera una última reflexión con preguntas como:

- ¿Qué relación encontraron entre el pasado y el presente?
- ¿De qué forma podemos identificar discriminación en nuestra vida diaria (escuela, barrio, ciudad, redes sociales)?
- ¿Que consideran que se puede hacer des nuestra posición como estudiantes y ciudadanos para promover entornos segura e incluyentes?

3. Para concluir, los estudiantes escucharán la canción: "Me gritaron negra de Victoria Santacruz", un testimonio artístico que habla sobre el racismo, la construcción de identidad y en como el dolor es capaz de transformarse en orgullo y fuerza.

Materiales:

- Computador
- Baffle
- Hojas blancas
- Papel Kraft
- Marcadores

QUINTA SESIÓN

"Los derechos humanos y la convivencia democrática"

Competencias asociadas:

- Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.

Inicio de la clase (25 minutos):

1. Mediante la dinámica "tingo tingo tango" los estudiantes mencionarán en voz alta situaciones cotidianas en las que consideren que los derechos han sido vulnerados.

Esta actividad permitirá visibilizar la frecuencia y diversidad de situaciones de vulneración en su entorno inmediato.

2. Luego, se observará el video: "El racismo #NoDaRisa" con el que se buscará visibilizar las formas en que se camufla la discriminación racial y otros prejuicios mediante el humor o la comedia.

- Video: <https://www.youtube.com/watch?v=orywmYuITPc>

3. Posteriormente se entregará a cada estudiante una hoja en donde deberá representar, a través de dibujos o gráficos, las emociones y sensaciones que se generaron después de observar el video.

Esta dinámica permitirá expresar lo sentido, sin necesidad de verbalizarlo, logrando así visibilizar todas esas diversidades de emociones que se presentan y de la forma en que se presentan.

Desarrollo de la clase (80 minutos):

1. El docente realizará una socialización en donde expondrá casos de vulneración de derechos, pero enfatizará en que estos dilemas no son únicamente del presente, sino que cuentan con precedentes en la historia del país. Para ello, relacionará ejemplos del periodo de la violencia partidista, cuándo situaciones como el desplazamiento, las masacres y la marginación a los sectores más populares surgieron como resultado de la vulneración de derechos.

Para esto usará preguntas orientadoras como:

- ¿De qué forma las exclusiones del pasado se parecen (o no) a las que vivimos hoy?
- ¿Qué aprendemos de ese periodo para ayudar a construir una cultura de paz la cuál esté basada en la inclusión y el respeto de los derechos?

2. Se organizará el aula con seis estaciones temáticas, cada una de las cuales presentará un caso o reto vinculado a las situaciones de derechos humanos:

- Caso de vulneración escolar (racismo, bullying, clasismo, exclusión por identidad de género...)
- Situación de censura (alguien imposibilitado de expresar su opinión, censura a opiniones o juicios)
- Noticia reciente sobre algún derecho a nivel de comunidad o país
- Negación de participación (imposibilidad de participación en cualquier espacio)
- Artículo de la declaración de derechos humanos (impreso)
- Estación sorpresa: un reto creativo que permita relaciona un hecho histórico comprendido entre 1948-1974

Cada grupo recibirá una hoja o cartilla donde pegará los sellos obtenidos al superar los retos de cada estación.

3. Para el funcionamiento de las estaciones el docente ubicará en cada una de ellas:

- Un reto para analizar
- Un breve contexto
- Texto un derecho humano en juego

Los estudiantes deberán:

- Identificar el derecho que está siendo vulnerado
- Argumentar de que forma la vulneración de ese derecho afecta a la convivencia democrática (si lo logran, también podrán realizar un paralelo con el pasado)
- Elaborarán una “acción creativa” para defender o promover el derecho en juicio (podrán crear posters, memes, micro-videos etc)

4. Para resolver los acertijos de cada estación los estudiantes tendrán de 8 a 10 minutos, después de resolverlo llamarán al docente para recibir el "sello".
Cierre de la clase (40 minutos):
1. Tras completar todo el circuito, cada uno de los grupos seleccionará una de las micro acciones que encontraron en las estaciones y la presentará a todo el curso, explicando su relevancia y aplicación. 2. Entre todos se socializarán las soluciones brindadas a las situaciones, destacando esas conexiones existentes entre el pasado y el presente, siempre reforzando el papel de la acción colectiva para lograr una convivencia colectiva. Esto podrá realizarse a través de preguntas orientadoras como: • ¿Qué tipo de responsabilidades individuales o colectivas tenemos que adoptar para evitar repetir los errores del pasado en la convivencia social? • ¿En qué podemos aplicar lo aprendido sobre la historia y los derechos humanos para lograr una convivencia democrática auténtica? • ¿De qué forma los prejuicios y estereotipos del periodo de la violencia todavía influyen en las formas de exclusión que seguimos observando hoy? <i>Esta sesión permitirá a los estudiantes vivir una experiencia significativa, dinámica, interesante, pero sobre todo desafiante, vinculando situaciones del pasado con el presente, favoreciendo la crítica y autocrítica.</i>
Materiales:
• Hojas • Marcadoras • Cartulina • Dispositivos para grabar videos • Fichas de casos cercanos y actuales • Información impresa de cada uno de los stands

SECUENCIA DIDÁCTICA N°3 (Eje temático 3)

GRADO	DÉCIMO
ESTÁNDAR/COMPETENCIA	• Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.
OBJETIVO	• Analiza y reconoce algunas estrategias e iniciativas de construcción de paz desarrolladas en Colombia en el periodo de 1974-2016, reconociéndose como sujeto activo en la construcción de una

	convivencia pacífica para la inclusión social en y desde la escuela.
TIEMPO	1 periodo académico
Competencias asociadas: ● Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas. ● Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad. ● Reconoce los cambios en el conflicto interno a partir de nuevo actor y las repercusiones que esto tuvo en la sociedad colombiana hasta comienzos de la década del 90. ● Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.	
Para el desarrollo de esta secuencia didáctica se considera que el documento denominado “Módulo 2: La frontera ética que hemos transgredido y debemos restituir” escrito por el equipo de la Subdirección de Fortalecimiento Institucional de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y el Programa Nacional para la Paz (Educapaz) cumple con los objetivos y desempeños de aprendizaje correspondientes al Eje Temático 3: Actores del conflicto y constructores de paz, puesto que se discute de manera profunda y crítica la transgresión de las fronteras éticas en situaciones de violencia estructural, fenómeno que se presenta como eje central del conflicto armado colombiano durante el periodo de 1974 a 2016. El material diseñado en este módulo permite comprender la forma en que las acciones violentas y las violaciones a derechos humanos se presentan en la cotidianidad, y de qué manera los diferentes actores involucrados perciben y justifican estas transgresiones éticas. Adicionalmente promueve el desarrollo de competencias basadas en el cuestionamiento crítico, el autocuidado, la dignidad humana, y la valoración de las diferencias que permiten crear y comprender los procesos de socialización y liderazgo dentro del conflicto armado, ejes fundamentales del objetivo general del Eje Temático 3. Las actividades vivenciales, el análisis a discursos y los ejercicios de reflexión presentados a lo largo del material, ayuda a adoptar una postura crítica frente a cada uno de los actores involucrados en el conflicto armado, pero además también ayuda a fortalecer la empatía y el compromiso de los estudiantes como ciudadanos activos en la construcción de una convivencia pacífica, tal como lo espera el diseño de plan de aula.	

➤ Modulo: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://drive.usercontent.google.com/download?id=1_85CMA8C1vka_me13tgxNUlaNBocQuBe&authuser=0&acrobatPromotionSource=GoogleDriveGridView

SECUENCIA DIDÁCTICA N°4 (Eje temático 4)

GRADO	DÉCIMO
ESTÁNDAR/COMPETENCIA	Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, etnia, religión...
OBJETIVO	- Analizar los diferentes procesos, estrategias e iniciativas que se usaron para la construcción de paz en Colombia entre 1974 y 2016, reconociendo el papel como sujeto de derechos activo dentro del desarrollo de la sociedad. - Reconocer y explicar el funcionamiento de mecanismos e instituciones constitucionales e internacionales que ayudan a proteger los derechos fundamentales y ayudan a la consolidación de la paz en Colombia. - Asumir una postura crítica, reflexiva y participativa frente a los diferentes procesos de paz que se desarrollaron en el país comprendiendo los aprendizajes que estos dejan para la convivencia e inclusión social en la actualidad.

TIEMPO	1 periodo académico
---------------	---------------------

PRIMERA SESIÓN <i>“Las primeras semillas: Iniciativas que transformaron a Colombia”</i>	
Competencias asociadas: ● Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.	
Inicio de la clase (40 minutos): 1. El aula se organizará en círculo, todos estarán de pie. Se entregará a cada estudiante un papel pequeño, en el cuál deberán escribir la primera pregunta que se les venga a la cabeza al escuchar la frase “Acuerdos de paz”. 2. Luego, todos los papeles se ubicarán en una bolsa. A continuación, cada participante tomará una pregunta al azar de la bolsa, asegurándose de no sacar su propia pregunta. 3. Tras esta dinámica, se visualizará el video: Capítulo 20. Colombia Sin Filtro: 12 procesos de paz en Colombia. ➤ Video: https://www.youtube.com/watch?v=8KU44yR35MI La reflexión seguirá con preguntas como: ● ¿Qué diferencias o similitudes se encuentran en los procesos de paz de los años 80, 90 y los más recientes? ● ¿Qué retos pendientes del pasado señala el video para la construcción de paz de la actualidad? ● ¿De qué manera las enseñanzas y dificultades de estos doce procesos de paz podría ayudar a futuros acuerdos de paz en Colombia? ● ¿Por qué es necesario conocer las iniciativas de paz del pasado para nuestra vida actual?	
Desarrollo de la clase (80 minutos):	

1. El docente contextualizará a los estudiantes sobre esos procesos o dinámicas que se han usado para llegar a la posibilidad de una paz sostenible y duradera en el territorio.

Podrá usar los siguientes recursos sugeridos:

- <https://www.youtube.com/watch?v=YP6tl7PkO9Q>
- <https://deporteyposconflicto.wordpress.com/2016/05/06/procesos-de-paz/>
- https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Acuerdo_de_Paz

2. Se formarán pequeños grupos. A cada grupo se le entregará una tarjeta que incluye:

- Una estrategia de paz usada en Colombia
- Los actores involucrados en dicha estrategia
- Un acuerdo histórico.

3. Cada grupo deberá desarrollar una investigación y apropiación de conceptos, con la información brindada en la explicación y lo relacionado en la tarjeta, si se considera se brindan otras herramientas para que los estudiantes puedan completar la información suficiente para desarrollar la actividad.

4. Cada grupo desarrollará un mapa mental, dónde deberán ubicar:

- Contextualización del momento puntual
- ¿En qué consistió la iniciativa?
- ¿Qué retos enfrentaron?
- ¿Qué aprendizajes quedaron?
- Actores involucrados
- Aprendizajes claves

5. Cada grupo tendrá alrededor de 5-8 minutos para realizar la socialización de su mapa mental bajo la pregunta: *¿Qué aprendizaje o valores que se presentaron en esa situación podríamos aplicar hoy a nuestra convivencia escolar y en comunidad?*

Cierre de la clase (40 minutos):

1. Después la presentación de cada uno de los grupos, todos los mapas se ubicarán en un lugar visible del aula a la que todos tengamos acceso de manera fácil. Estos servirán como insumo para construir entre todos un último mapa mental en el tablero, en dónde se relacionarán cada uno de los casos, allí se ubicarán:

- Actores principales

- Acciones o estrategias implementadas
- Retos enfrentados
- Resultados y aprendizajes
- Valores o principios vigentes
- Elementos y conexiones comunes
- Desafíos actuales

Esta actividad permitirá organizar y visibilizar colectivamente el contenido aprendido durante la sesión, dando la posibilidad de analizar los casos desde cada una de las diferentes perspectivas.

2. Finalmente los estudiantes en octavos de cartulina, crearán una reflexión personal, en dónde registraran su análisis relacionándolo con los temas vistos anteriormente, pero además también anexando compromisos que consideran son fundamentales para la transformación de los espacios que habitan. Este se guardará pues servirá para realizar una actividad al cierre del eje temático.

Materiales:

- Pequeños papeles o post-its
- Bolsa vacía o recipiente
- Video beam
- Bafle
- Computador
- Tarjetas para trabajo grupal
- Cartulina o hojas blancas
- Marcadores, colores, lápices y borradores
- Cinta

SEGUNDA SESIÓN

“Lo que la historia le enseña a mí escuela”

Competencias asociadas:

- Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.

Inicio de la clase:

1. La sesión comenzará planteando la pregunta orientadora: ¿Qué retos de convivencia asume hoy nuestra escuela que se parecen o se conectan con los procesos de paz históricos?

2. Se desarrollará una lluvia de ideas dónde voluntariamente cada estudiante compartirá su apreciación sobre la pregunta.
3. La reflexión conjunta se enfocará en señalar la manera en que las problemáticas cotidianas de entornos escolares reflejan, en menor escala, los grandes desafíos históricos de paz que ha vivido el país.
4. A continuación se entregará a cada estudiante una plantilla denominada “radar de convivencia” en una hoja impresa. Allí, cada uno deberá evaluar de 1 al 10 los siguientes aspectos en su escuela:

- La inclusión
- La empatía
- La escucha activa
- El respeto por las diferencias
- El dialogo pacifico
- El respeto
- La cooperación etc...

Finalizada la actividad, se compartirán entre todos los resultados, anotando en el tablero y realizando análisis sobre los rangos generales que se presentarán en cada aspecto.

Desarrollo de la clase:

1. El grupo se dividirá en pequeños equipos. A cada equipo se le asignará un mini guion impreso que contendrá situaciones escolares conflictivas (acoso, discriminación, rumor, indiferencia. Etc.).

Cada guion incluirá:

- Contexto
- Personajes
- Emociones involucradas
- Conceptos de cada una de los valores o estrategias de paz

2. Cada grupo deberá dramatizar la situación y luego improvisar una solución inspirada en valores o estrategias que se usaron en los procesos de paz históricos, para realizar esto, se recomienda qué:

- Cada grupo represente tanto la problemática como las emociones que le generan.
- Identifique y exprese las emociones de quienes ejercen violencia, como de quienes sufren el conflicto, así como también los testigos pasivos.

Las estrategias que podrán abordar inspiradas en los procesos de paz son:

• Dialogo mediado • Negociación para llegar a acuerdos colectivos justos • Petición y ofrecimiento de perdón genuino • Acto simbólico de reparación • Compromiso grupal por cambiar la dinámica y evitar la repetición 3. Antes de realizar la muestra de la dramatización cada grupo mencionará en qué proceso histórico o valor se inspiraron para darle solución a su problema. Mientras cada grupo realiza la respectiva socialización, el resto de la clase deberá: • Observar con atención y tomar nota sobre los valores, actitudes y estrategias utilizadas por cada equipo en la solución • Terminada las dramatizaciones se identificarán y mencionarán los valores evidenciados en cada caso.
Cierre de la clase:
1.El docente abrirá un breve debate guiado en dónde se propondrán alternativas y se realizará un análisis sobre: • ¿Qué otras soluciones creativas serían posibles? • ¿Cuáles se consideran más eficaces y por qué? • ¿Qué tipo de riesgos o aportes tiene cada uno de los enfoques para la construcción de convivencia escolar? 2. Por último, cada estudiante recibirá una hoja en blanco y materiales para dibujar. La idea es que mediante alguna expresión artística piense en todo lo que aprendió y vivió durante el año escolar en este curso, y elija aquello que lo marcó, inspiró o sorprendió y lo plasme en la hoja. Estas producciones artísticas se guardarán junto con las de la sesión pasada, para realizar el cierre del eje temático.
Materiales:
• Hojas impresas con la plantilla “radar de convivencia” • Lápices, colores y marcadores • Tablero • Guiones impresos (uno por grupo, con contexto, personajes, emociones, valores o estrategias de paz) • Hojas blancas • Pegante • Cinta • Tijeras • Revistas para recortes (opcional)
TERCERA Y CUARTA SESIÓN <i>“Tejiendo paz a través del juego”</i>

Competencias asociadas:

- Utilizo distintas formas de expresión para promover y defender los derechos humanos en mi contexto escolar y comunitario.
- Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.

Inicio de la clase (30 minutos):

1. Se explicará a los estudiantes que el objetivo de este cierre de ciclo académico es que los estudiantes sean capaces de analizar las diferentes herramientas que se brindaron a lo largo del año y que estas sirvan como posibles soluciones a los conflictos que día a día se presentan en la escuela, la idea es que esto se realice a través del juego y la posibilidad de aprender desde formas más dinámicas y creativas.

2. El salón se organizará en grupos de trabajo de 4-5 personas, cada grupo deberá identificar y seleccionar una problemática que se presente en la escuela definiendo:

- El contexto del problema
- La estrategia y valores históricos de los procesos históricos que consideran que pueden integrar
- El tipo de juego que pueden crear
- Las reglas, retos y dinámicas que fomenten el dialogo, la empatía y la reparación.

El tipo de juegos que los estudiantes podrán crear son:

- Juegos de roles
- Monopolys
- Parejas
- Cartas
- Juegos de estaciones
- Juegos de pistas
- Juegos de retos

Desarrollo de la clase (180 minutos):

1. Con apoyo del docente, los grupos diseñarán y elaborarán un prototipo del juego con materiales disponibles y redactarán de manera clara los pasos y reglas del juego.

2. Cada grupo irá presentando su respectivo avance, explicando cuál problema abordan, que estrategia de paz incorporan y recibirán sugerencias para su mejora y adecuación.

3. Luego, los grupos rotarán para jugar con los prototipos de sus compañeros. Durante las pruebas, cada grupo deberá:

- Tomar apunte sobre la claridad del juego
- La relevancia
- La incorporación de valores
- Y las estrategias de paz usadas

Esto fomentará discusiones entre los jugadores lo que permitirá dialogar sobre como el juego promueve acuerdos, reparación e inclusión.

4. A partir de la retroalimentación recibida, cada grupo realizará ajustes en sus juegos, optimizando el impacto y funcionalidad del juego.

5. Finalmente los grupos realizarán una presentación dónde explicarán:

- El funcionamiento del juego
- La problemática escolar abordada y la justificación de su selección
- Los valores y aprendizajes históricos que inspiraron su solución
- Que esperan que los jugadores aprendan para aplicarlo en la convivencia escolar.

6. Como cierre, se realiza un círculo de la palabra en dónde cada estudiante compartirá una reflexión sobre como las estrategias de paz en los juegos pueden ayudar a enfrentar las situaciones de conflicto al interior de la escuela.

Cierre de la clase:

1. Por último, para cerrar la sesión, todos los estudiantes se sentarán en círculo y desplegarán una gran tela que representará "el espacio común para lo vivido durante el año escolar"

2. A cada estudiante se le devolverá la reflexión y el dibujo que realizaron en las dos clases anteriores y con hilo y aguja, cada uno tendrá la oportunidad de "anclar" simbólicamente sus aprendizajes y emociones a este gran mural colectivo.

3. Mientras cosen, el docente invitará a compartir en voz alta que significa para cada estudiante anclar su reflexión y dibujo al mural.

4. Al finaliza, se tomará un tiempo para visualizar el mural como un símbolo que recoge de manera conjunta lo aprendido en el espacio, con aquellos aportes que se realizaron de manera individual pero también colectiva, aportes que terminan convirtiéndose en compromisos compartidos.

5. El docente cerrará el espacio agradeciendo por la disposición de cada uno de los estudiantes para realizar las actividades y reflexionará sobre la importancia del respeto mutuo, la empatía y la construcción de una cultura de paz en un país que no soporta más golpes y guerra.

Materiales:
● Hojas blancas ● Lápices ● Materiales para diseñar los juegos (cartulina, papel, colores, pinturas, cartón paja, cajas, etc) ● Tijeras ● Cinta ● Dados, fichas o piezas para juegos (según prototipo) ● Elementos para juegos de roles ● Tela grande ● Hilos de colores variados ● Agujas de coser ● Dibujos y reflexiones realizadas por cada estudiante en clases anteriores.
QUINTA SESIÓN <i>“Exhibición final y reflexión colectiva sobre la construcción de paz”</i>
Competencias asociadas:
● Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud que vive la gente de mi región o mi país.
Inicio de la clase (40 minutos):
1. Se presentará a la comunidad educativa los materiales y aprendizajes logrados durante el proceso. La muestra buscará evidenciar la importancia de la Memoria Histórica para la convivencia escolar y la construcción de cultura de paz. 2. Se instalará la “Gran muestra de la Paz” en dónde se expondrán los juegos didácticos creados. 3. Se dará la bienvenida a toda la comunidad educativa y se explicará brevemente el propósito del evento y la forma en que las actividades representadas corresponden a un proceso de aprendizaje que busca relacionar la historia del país con las situaciones y contextos que se presentan en la convivencia escolar
Desarrollo de la clase (180 minutos):
1. La comunidad realizará un recorrido general por el salón o espacio que se ha destinado para realizar la muestra. 2. Mediante explicaciones, interacciones y demostraciones los estudiantes explicarán el contexto del conflicto, las estrategias de paz y como su juego promueve soluciones para la convivencia.

3. Los visitantes y otros estudiantes podrán jugar e interactuar con los stands, todo esto guiado por los creadores, quienes generan un dialogo sobre las experiencias que abordaron a lo largo del curso para llegar a este resultado final. 4. Se exhibirá la colcha con las reflexiones personales, compromisos y expresiones artísticas de las estudiantes elaboradas durante todo el proceso. Los estudiantes de manera colectiva narraran brevemente el significado de sus aportes. 5. Se abrirán espacios para comentarios, preguntas, integración de la comunidad y reflexiones sobre la experiencia.
Cierre de la clase (40 minutos):
1.En círculo, el docente planteará preguntas para cerrar el espacio, por ejemplo: • ¿Que se aprendió sobre la importancia de la Memoria Histórica para la construcción de paz? • ¿De qué forma podemos aplicar estos aprendizajes para mejorar la convivencia en nuestra escuela y comunidad? • ¿Qué rol tiene cada uno para fomentar una cultura de paz desde los diferentes espacios que habitamos? 2.Se agradece por la participación de todos en el espacio, enfatizando el valor del trabajo colaborativo y creativo de los estudiantes como agentes activos de la paz. 3.Se pueden entregar reconocimientos simbólicos o diplomas a los estudiantes participantes por su compromiso durante el ciclo escolar.
Materiales:
• Espacio amplio y adecuado para la muestra • Elementos para la señalización y bienvenida • Micrófono • Computador • Bafle • Mesas • Sillas • Carteles explicativos de cada estación • Elementos visuales de apoyo para que los estudiantes expliquen • Colcha tejida

El diseño presentado en esta secuencia se caracteriza por un enfoque flexible y adaptable, lo que permite que su implementación efectiva en cualquier contexto o región

del país. Esto garantiza la posibilidad de una propuesta que pueda responder a la multiplicidad de diversidades existentes dentro de un aula de clase. Reconociendo sus realidades, necesidades, y particularidades culturales presentes en cada uno de los diferentes contextos, promoviendo una educación que reconozca el valor de la pluralidad, las memorias, y las experiencias existentes en Colombia.

Una de las decisiones fundamentales para la elaboración de la secuencia, fue prescindir completamente de la utilización de dinámicas, documentación o materiales que solo privilegian la memorización de saberes netamente técnicos. Por el contrario, se priorizó, que el principal insumo para trabajar fueran las experiencias personales, percepciones y vivencias de los propios estudiantes y de sus comunidades sociales y escolares.

De esta manera, se promueve una construcción activa del conocimiento, el pensamiento crítico y la apropiación significativa de la Memoria Histórica, haciendo del aula un espacio seguro en el que el diálogo, la reflexión, la crítica y autocrítica, reconocen la importancia de la identidad colectiva. Todo esto facilita a los docentes el ajuste de los recursos didácticos propuestos, integrando saberes locales y permitiendo fomentar procesos pedagógicos inclusivos que resignifican las memorias propias de cada territorio.

CONCLUSIONES

Finalmente, este trabajo constata las complejas dinámicas sociales que surgen a raíz de la lógica de la violencia consecuencia del conflicto armado en el país. Los distintos esfuerzos de la sociedad por reclamar una cultura de paz a través de una educación de, por y para la paz, que, pese a un lento y atropellado proceso, han logrado sentar las bases para que la educación reclame su lugar en el proyecto infatigable de la construcción de la paz, en donde esta pueda ser entendida como un pilar fundamental en la transformación social y la no repetición. Este trabajo reconoce los desafíos que enfrenta la implementación exitosa de la Cátedra de Paz, ya que depende críticamente de superar la ambigüedad en la enseñanza y, a su vez, resalta la necesidad de adaptar los contenidos a los contextos territoriales siendo respetuosos con las características propias de cada comunidad escolar. En particular, el diseño de un plan de aula a partir

del análisis documental sumado a el diseño de secuencias didácticas pensadas con la implementación de metodologías activas revela cómo esta se presenta como una estrategia fundamental para enriquecer los contenidos pedagógicos, evidenciando la complejidad y profundidad de las experiencias del conflicto desde el componente de Memoria Histórica. Finalmente, esta propuesta demuestra que es posible alcanzar la transformación del aula en un espacio de reparación simbólica, de dialogo, cooperación y solidaridad mediante la implementación de contenidos sólidos y formación docente crítica y capacitada en la medida que se cuente con el compromiso de la sociedad en su conjunto y no sólo de esfuerzos individuales o de políticos de turno. Urge, por tanto, trascender de la flexibilidad curricular a una implementación rigurosa que centre sus esfuerzos en poner a los estudiantes como agentes reflexivos de un futuro en paz desde la Memoria Histórica, donde el 'nunca más' encarne en prácticas concretas.

En el capítulo titulado 'Cátedra de paz y Memoria Histórica: Un lugar para construir paz desde la escuela', se construyó un análisis teórico, sustentado en la revisión documental la cual permite corroborar que la Cátedra de Paz y su componente de memoria deben trascender su dimensión normativa para convertirse en un acto político-pedagógico fundamental dentro de la lógica del posconflicto. Este apartado construye un marco teórico en torno a la enseñanza de la Memoria Histórica en el contexto de la Cátedra de Paz, articulando fundamentos pedagógicos, enfoques de educación para la paz y lineamientos curriculares nacionales. A partir de ello, se establecen las bases para comprender el impacto de esta cátedra en la formación de sujetos y en la configuración de una sociedad más justa. Asimismo, se plantea como una herramienta de justicia epistémica.

El alcance de este capítulo radica en concebir el aula como un espacio donde el pasado sea interrogado críticamente, con el fin de superar las brechas derivadas de un modelo históricamente ineficaz para la enseñanza de la historia y de la ausencia de la memoria como práctica pedagógica. En este sentido, se propone la memoria como una vía para cuestionar la interiorización de las narrativas y lógicas de la violencia presentes en los imaginarios y comportamientos de los estudiantes, quienes son agentes clave en la construcción de una civilización cimentada en la cultura de paz. El capítulo destaca el

potencial de la escuela como territorio de experimentación democrática, en el que la memoria se concibe como una praxis emancipadora. No obstante, también se reconocen las barreras estructurales que limitan su implementación efectiva: las condiciones materiales en los territorios, la escasa formación docente en temas de paz y la limitada voluntad política para garantizar los recursos necesarios.

En consecuencia, se diseñó un plan de aula que permitió reconocer la contribución que brinda el conocimiento profundo y crítico del conflicto armado a través de un enfoque de Memoria Histórica. Para esto, se entiende que la Memoria Histórica no corresponde únicamente al relato puntual de pasado, sino que, por el contrario, se consolida dentro de un proceso que permite resignificar todas aquellas experiencias vividas, la visualización de aquello que siempre estuvo en silencio, la reconstrucción de una identidad, pero también favorecer la evolución y transformación de sujetos críticos capaces de construir entornos de paz y transformaciones sociales.

La investigación realizada para la elaboración del plan de aula brindó la posibilidad de utilizar diferentes estrategias pedagógicas, capaces de integrar en los estudiantes la reflexión, el análisis y la empatía desde diferentes perspectivas, pero también desde las miradas y vivencias de cada uno de los diferentes actores. Se reconoció siempre la necesidad de diferenciar el concepto de historia y memoria, pues este último busca ser una herramienta para la verdad, la reparación, la no repetición y la prevención a violencias futuras. Finalmente, evidencia la necesidad de incluir estos enfoques para el desarrollo de una ciudadanía y cultura de paz, desde la escuela.

Finalmente, en el tercer y último capítulo titulado '*Construyendo una ruta para la paz*' se elaboró la secuencia didáctica propuesta, por cada uno de los ejes temáticos propuestos para el grado 10°. Esta secuencia logra superar la ambigüedad del Artículo 3 de la Ley 1732 al ofrecer una ruta concreta para enseñar Memoria Histórica. La elaboración de esta secuencia representa entonces un avance significativo y materializa lo que se propone teóricamente desde la educación para la paz. A través de la selección y creación de actividades, recursos y enfoques metodológicos que ponen como eje fundamental

reconocer la verdad como el punto de partida hacia la reconciliación y el perdón. En el desarrollo de esta secuencia, fue posible diseñar experiencias de aprendizaje que trasciende la mera transmisión tradicional de datos y fechas, basadas en metodologías que priorizan la memorización y completamente obsoletas para la comprensión de la Memoria Histórica.

La secuencia está desarrollada de manera que permite establecer conexión y adaptabilidad a cualquier entorno. En esta, las narrativas propias servirán como insumo para orientar y enriquecer el trabajo que se realizará desde el aula. Se reconoce que cada uno de los territorios en los que se encuentra una escuela, comprenden unas características, realidades y necesidades únicas. De esta forma, los saberes, costumbres y retos de la comunidad se integrarán de manera transversal al proceso pedagógico. Para esto, se incorporaron estrategias que van desde debates, dramatizaciones, análisis de testimonios reales y talleres creativos, lo que permite un desarrollo contextualizado no solamente del reconocimiento de los hechos históricos, sino también a su sensibilización para la construcción de una cultura de paz y ciudadanía.

En suma, el diseño y avance de la secuencia didáctica no solo pone de manifiesto el cumplimiento de los objetivos trazados, sino que también demuestra la pertinencia de abordar la Memoria Histórica desde perspectivas vivenciales y críticas. Así, se consolida como un aporte fundamental para la formación integral de los estudiantes, que les permita comprender, analizar y apropiar la memoria como herramienta para la construcción de paz, convivencia democrática y acción ética en la sociedad contemporánea.

A lo largo de este trabajo hemos llegado a comprender que el verdadero rol del docente trasciende la simple transmisión de conocimientos para convertirse en un agente fundamental en la construcción de una auténtica cultura de paz. Consideramos que nuestra labor debe enfocarse en acompañar a los estudiantes en un proceso de reflexión crítica sobre nuestro pasado colectivo, particularmente en la resignificación de aquellas experiencias dolorosas que han marcado más de cincuenta años de conflicto en Colombia.

Reconocemos que esta investigación representa un aporte significativo, aunque inicial, al proceso de democratización del país. Estamos convencidos de que la Cátedra de Paz no puede limitarse a ser un simple requisito normativo o un discurso vacío, sino que debe asumirse con la profundidad, responsabilidad y compromiso que exige la realidad colombiana.

Hemos podido constatar cómo la Memoria Histórica se revela no solo como un instrumento para comprender el pasado, sino como una poderosa herramienta transformadora del presente. A través de este trabajo, hemos visto cómo su integración en el ámbito educativo, y específicamente en la Cátedra de Paz, puede formar ciudadanos con mayor conciencia ética, sensibilidad social y capacidad para transformar su entorno inmediato.

Sin embargo, también hemos reflexionado sobre los importantes desafíos que persisten. Las limitaciones estructurales de nuestro sistema educativo, las brechas sociales y económicas, así como las condiciones reales del ejercicio docente, plantean obstáculos significativos que no podemos ignorar. Estos factores condicionan notablemente el alcance de nuestras acciones pedagógicas.

Esta investigación nos ha llevado a replantearnos profundamente nuestra misión como educadores. Hoy más que nunca estamos convencidos de que educar para la paz equivale a educar para la vida misma. Sabemos que este ideal solo podrá materializarse en la medida en que toda la sociedad asuma el compromiso irrenunciable de construir una paz estable y duradera. Por nuestra parte, seguiremos trabajando en la formación de generaciones críticas y comprometidas, capaces de edificar un país donde la justicia, la dignidad y el pluralismo dejen de ser aspiraciones para convertirse en realidades tangibles.

En este sentido, reafirmamos nuestra convicción de que la educación para la paz, fundamentada en la Memoria Histórica y ejercida desde una pedagogía crítica, constituye nuestra contribución más valiosa para transformar las herencias de violencia en oportunidades genuinas de reconciliación y equidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABERO, Laura; BERARDI, Lilián; CAPOCASALE, Alejandra; GARCÍA MONTEJO, Selva; ROJAS SORIANO, Raúl. Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. Montevideo: CONTEXTO S.R.L., 2015. 245 p. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf> [Consulta: 21 jul. 2025].

AVANZINI, Guy. El nacimiento de las ciencias de la educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1992. 143 p.

BERISTAIN, Carlos. *Pedagogía de la memoria y procesos de reparación*. Bilbao: Hegoa, 2010.

CABRERA, J. Education in post-conflict Colombia. Tesis de maestría No. 1061. The University of San Francisco, 2018. Disponible en: <https://repository.usfca.edu/thes/1061> [Fecha de consulta: 3 jun. 2025].

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR (CINEP). Educación para la paz en territorios PDET. Bogotá: CINEP, 2022, p. 27.

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (CNMH). *Preguntas Frecuentes – ¿Qué es el Centro Nacional de Memoria Histórica – CNMH [en línea]* Disponible en: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/preguntas-frecuentes/>

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (CNMH). *Observatorio de Memoria y Conflicto: metodología y bases de datos [en línea]*. Bogotá: CNMH, 2025. Disponible en: <https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/>. Consultado: 26 de julio de 2025.

CICERY RAMOS, Viviana Andrea y TORRES RINCÓN, Alfredo. *Incidencia política de la Cátedra de la Paz en procesos de socialización y subjetivación política. Estudio en la Institución Educativa La Esmeralda de Puerto Rico - Caquetá [en línea]*. Medellín: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE), 2020. 152 p. Disponible en: https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2686/Incidencia_politica_de_la_Catedra_de_la_Paz_en_procesos_de_socializacion_y_subjetivacion_politica.pdf?isAllowed=y&sequence=1.

COLOMBIA. Congreso de la República. Ley 1448 del 10 de junio de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Diario Oficial No. 48.096, Bogotá, D.C., 10 de junio de 2011.

COLOMBIA. Congreso de la República. Ley 1620 (15 de marzo de 2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial No. 48.733. Disponible en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes%2F168535> [Fecha de consulta: 23 jul. 2025].

COLOMBIA. Congreso de la República. Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014. Diario Oficial No. 49.405, Bogotá, D.C., 2014.

COLOMBIA. Congreso de la República. Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas del país. Diario Oficial no. 49.287, Bogotá, 2014.

COLOMBIA. Presidencia de la República. Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015. Diario Oficial No. 49.523, Bogotá, D.C., 2015. Disponible en: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201038%20DEL%2025%20DE%20MAYO%20DE%202015.pdf> [Consulta: 3 jun. 2025].

COMENIO, Juan Amós. Didáctica magna. 8.^a ed. México: Editorial Porrúa, 1998. 336 p. Disponible en: <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf> [Consulta: 23 jul. 2025].

COMISIÓN DE LA VERDAD. Hay futuro si hay verdad: hallazgos y recomendaciones. Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022.

COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO DE LA VERDAD, LA CONVIVENCIA Y LA NO REPETICIÓN. Informe final: Hay futuro si hay verdad. Capítulo 3: “No matarás”. Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad> [Consulta: 11 jul. 2025].

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial N.º 41.214, Bogotá D.C., 8 de febrero de 1994.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. Noche y niebla en Soacha: prácticas educativas con familias víctimas de los falsos positivos. En: Prácticas docentes universitarias: Reflexiones desde sus escenarios. Bogotá, 2013, p. 112. Disponible en: <https://doi.org/10.19052/9789588572802> [Consulta: 23 jul. 2025].

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. París: Ediciones UNESCO, 1996, p. 96.

DEBESSE, Maurice. Tratado de ciencias pedagógicas. Tomo I. París: Presses Universitaires de France, 1985, p. 10.

DEBESSE, Olivier. *Citado en: ROJAS SORIANO, Raúl et al. Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento* [en línea]. Montevideo: Contexto, 2015. p. 45. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>. Consultado: 26 de julio de 2025. ISBN 978-9974-8327-8-8.

DÍAZ GÓMEZ, Álvaro. Subjetividad política a partir de la cátedra de la paz. En: DÍAZ GÓMEZ, Álvaro; BRAVO, Omar Alejandro (Eds.). **Psicología política y procesos para la paz en Colombia**. Cali: Asociación Colombiana de Facultades de Psicología, 2019. ISBN 978-958-5590-00-7.

FISAS, Vicenç. La paz imperfecta. Madrid: Editorial Catarata, 2011.

FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva, 1970. 186 p.

FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad, vol. 1: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, 1976.

GALTUNG, Johan. Violence, peace, and peace research. En: Journal of Peace Research, vol. 6, n. ° 3, 1969, pp. 167–191. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/002234336900600301> [Consulta: 21 jul. 2025].

GARCÍA, Carlos. Paz hegemónica en Colombia: un análisis crítico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018.

GIROUX, Henry A. Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. 1.ª ed. en español. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1992. 329 p. (Colección Educación). ISBN 968-23-1792-4.

GONZÁLEZ, Ximena; SALAZAR, María. Competencias ciudadanas y resolución de conflictos. Medellín: Universidad de Antioquia, 2018.

GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine, 1967. 271 p.

GUERRERO DÁVILA, Guadalupe; GUERRERO DÁVILA, María Concepción. Metodología de la investigación. México D.F.: Grupo Editorial Patria, 2000. 117 p.

HALBWACHS, Maurice. La memoria colectiva. Trad. Beatriz Ruiz. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004. 220 p. ISBN 978-84-7733-732-9.

HÉRNANDEZ-UMAÑA, B., & HÉRNANDEZ HUMAÑA, T. (2024). Educación superior inclusiva para personas con discapacidad en Colombia | Inclusive higher education for people with disabilities in Colombia. Revista Española de Discapacidad, 12(2), 77-98. Recuperado de <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/1037>

IBÁÑEZ, Carlos Augusto. El diseño de unidades didácticas en educación básica. Bogotá: Editorial Magisterio, 1992.

JARES, Xesús R. Educación para la paz: su teoría y su práctica. Madrid: Editorial Popular, 1991.

JARES, Xesús R. El lugar del conflicto en la organización escolar. Barcelona: Editorial Graó, 1992

JELIN, Elizabeth. Los trabajos de la memoria. España: Siglo XXI, 2002.

JEP – JURISDICCIÓN ESPECIAL PARA LA PAZ & EDUCAPAZ – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. Justa-Mente: Guía pedagógica para tejer aprendizajes sobre la justicia transicional y las prácticas de justicia en la vida cotidiana. Módulo 2: La frontera ética que hemos transgredido y debemos restituir. Bogotá: JEP y Ministerio de Educación Nacional, 2023. 55 p. ISBN módulo 978-628-95523-5-5. Disponible en PDF: “MODULO-2-FRONTERA-ETICA.pdf”.

LEAL-LEAL, Gerardo Andrés; CATALDO GOMEZ, Héctor Mauricio. Discursos pedagógico-políticos sobre Memoria Histórica, convivencia y paz en contextos educativos desafiantes. AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, Bogotá, vol. 12, n.º 3, 2024, p. 144. Disponible en: <https://doi.org/10.15649/2346030X.4449> [Consulta: 23 jul. 2025].

LE GRAND, Catherine. Memorias en conflicto: perspectivas transnacionales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018. 180 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Desempeños de educación para la paz: Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia. Enrique Chaux et al. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2018. 203p. ISBN 978-958-785-025-3. Disponible en PDF: “Desempenos-Catedra-de-la-Paz-1.pdf”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias ciudadanas: Lo que necesitamos saber y saber hacer; Serie Guías No.6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004. 119p. ISBN 958-691-185-3. Disponible en PDF: “ESTANDARES-COMPETENCIAS-CIUDADANAS-1.pdf”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales: Lo que necesitamos saber y saber hacer; Serie Guías No.7. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004. ISBN 958-691-185-3. Disponible en PDF: “Estandares_basicos_de_competencias_cn_y_cs.pdf”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Evaluación de implementación Cátedra de Paz. Bogotá: MEN, 2022, p. 26.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía pedagógica para la Cátedra de la Paz. Bogotá: MEN, 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares: Ciencias Sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2006. 220p. Disponible en PDF: “MENLineamientosCienciasSociales.pdf”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz. Bogotá: MEN, 2015, pp. 23–25.

PARAMO REALES, Dagoberto. Métodos de investigación cualitativa: fundamentos y aplicaciones. Santa Marta: Editorial Universidad del Magdalena, 2020. 300 p. Disponible en:

https://editorial.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosLibros/tempx1x2x3x4x5x6x7x8x9x0/0c14321183e12d8b56e400b5418791cb_preview.pdf [Consulta: 23 jul. 2025].

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia. Artículo 22. Bogotá D.C.: Asamblea Nacional Constituyente, 1991

ROA-BANQUEZ, S.; MORENO-DOÑA, A.; LOVEY, J. El diseño universal para el aprendizaje en la formación del profesorado: una revisión bibliográfica. Revista Electrónica Educare, vol. 26, no. 2, 2022, pp. 1–20. [Consulta: 3 jun. 2025].

RODRÍGUEZ GÓMEZ, David y VALLDEORIOLA ROQUET, Jordi. *Metodología de la Investigación* [en línea]. Barcelona: Editorial UOC, 2009. 271 p. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/173788756/Metodologia-de-Investigacion-Univ-catalunya>. Consultado: [25 de julio de 2024]. ISBN 978-84-692-9473-4.

RUIZ RODRÍGUEZ, E. Diseño universal para el aprendizaje: estrategias para un aprendizaje para todos. Revista Síndrome de Down, no. 36, 2019, pp. 11–14.

SÁNCHEZ, Gonzalo. Guerras, memoria e historia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003, pp. 112–115.

SÁNCHEZ HUETE, Juan Carlos. Compendio de didáctica general. Madrid: Editorial CCS, 2008. 608 p. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/430992341/Compendio-de-Didactica-General-Juan-Carlos-Sanchez-Huete> [Consulta: 23 jul. 2025].

SARAMAGO, José. *Ensayo sobre la ceguera*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1995.

SARAMAGO, José. *Todos los nombres*. 10a ed. Madrid: Alfaguara, 1997. 301 p. ISBN 84-204-8016-9.

SARAMAGO, José. *Las pequeñas memorias*. 1a ed. Bogotá: Alfaguara, 2006. 176 p. ISBN 958-704-364-5.

TANIA T. Fino Celis, DORAHANYI D. NÚÑEZ Tobón y Camila Carolina C. ZBOROVSKY Arenas, Formación política en el contexto escolar, dimensiones, prácticas educativas y orientaciones [en línea], 2015 [citado: julio de 2025]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10554/17159>

TRAVERSO, Enzo. *El pasado: instrucciones de uso*. Historia, memoria, política. Trad. Antonio Gómez. Madrid: Marcial Pons, 2007. 210 p. ISBN 978-84-96467-92-4.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Trad. Miguel Salazar. Barcelona: Paidós, 2000. 96 p. ISBN 978-84-493-1118-0.]

VAN DER KOLK, Bessel. *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Barcelona: Eleftheria, 2021.

WANCHELBAUM, Carlos. *Educación y lucha de clases. Estudio introductorio*. En: *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Ediciones XX, 2014.

YEHUDA, Rachel et al. *"Holocaust exposure induced intergenerational effects on FKBP5 methylation"*. Biological Psychiatry, vol. 80, n.º 5, 2016, pp. 372-380.

ZEHR, Howard. El pequeño libro de la justicia restaurativa. Ediciones Nueva Utopía, 2015, cap. 3

